



EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

REITOR
VALDINEY VELOSO GOUVEIA

VICE-REITOR
LIANA ALBUQUERQUE



Diretor do CCTA
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES
Vice-Diretor
ULISSES CARVALHO SILVA



Conselho Editorial
CARLOS JOSÉ CARTAXO
GABRIEL BECHARA FILHO
JOSÉ FRANCISCO DE MELO NETO
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES
MARCÍLIO FAGNER ONOFRE
Editor
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES
Secretário do Conselho Editorial
PAULO VIEIRA

Laboratório de Jornalismo e Editoração
Coordenador
PEDRO NUNES FILHO

JANINE MARTA COELHO RODRIGUES

WILSON HONORATO ARAGÃO

organização

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA/PB
2020

Capa e projeto gráfico: José Luiz da Silva
Bibliotecária Susiquine Ricardo Silva

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

E24 Educação e interdisciplinaridade [recurso eletrônico] /
Organização: Janine Marta Coelho Rodrigues, Wilson
Honorato Aragão. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

Recurso digital (1,39MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-107-7

1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. 3. Formação Docente.
4. Aprendizagem. I. Rodrigues, Janine Marta Coelho.
II. Aragão, Wilson Honorato.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 37

Foi feito depósito legal

Todos os textos são de responsabilidades dos autores.

Direitos desta edição reservados à: EDITORA DO CCTA/UFPB

Cidade Universitária – João Pessoa – Paraíba – Brasil

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

SUMÁRIO

O CURRÍCULO DENTRO E FORA DA CAIXA: uma questão interdisciplinar	11
.....	
Maria Sileide Moreira – Wilandia Mendes de Oliveira – Roseane Albuquerque Ribeiro	
CAMINHANDO COM A INTERDISCIPLINARIDADE NA AVALIAÇÃO E NA POTENCIALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	23
Isolda Ayres Viana Ramos - Janine Marta Coelho Rodrigues - Stefany Thyene Albuquerque dos Santos	
FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	37
Danielle da Silva Bezerra Cabral - Márcia Lustosa Félix Guedes - Magno Alexon Bezerra Seabra	
A PEDAGOGIA HOSPITALAR E A INTERDISCIPLINARIDADE: retórica ou realidade?	45
Laiane Pereira de Amorim - Kathy Souza Xavier de Araújo - Sheila Duarte da Silva Serápio	
BRINQUEDOTECA: território interdisciplinar das linguagens no universo infantil	57
Santuzza Mônica de França P. da Fonseca - Aurenisia Coutinho Ivo - Sinara Pimentel Andrade da Rocha	
EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR: proposta do uso das tecnologias na formação docente inicial	71
Alannety Monteiro Falcão - Aline Freire Falcão - Conceição Maria Marinho Santos	
FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR DO GESTOR DEMOCRÁTICO	81
Wellingtona Magnolia L. L. Andrade - Rusiel Paulinho de Araújo Junior - Lindalva Gouveia Nascimento.	

FAKE NEWS E FORMAÇÃO DOCENTE: quebra do conhecimento histórico, desinformação e caos na linguagem interpretativa97

Lindalva José de Freitas - José Carlos do Nascimento Santos - José Romário Araújo da Silva

A INTERDISCIPLINARIDADE NOS COMPONENTES CURRICULARES111

Albanita Bezerra de Oliveira - José Amiraldo Alves da Silva - Israel Dias da Silva Filho - Vera Lúcia Tavares.

PEDAGOGIA DAS EMOÇÕES: proposta interdisciplinar para o sentido e prática de uma educação para a vida121

Adriana Rame Correia Martins Barbosa - Adailza Jéssica da Silva Monteiro - Edilene Firmino da Silva

UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DOCENTE E O PROCESSO DE INCLUSÃO133

Damião Carlos Freires de Azevedo

DIREITOS HUMANOS E SIGNIFICAÇÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um olhar interdisciplinar147

Vanessa Araújo Toscano de Brito- Priscila Morgana Galdino dos Santos - Ringson Gray Monteiro de Toledo

EDUCAÇÃO PARA TRÂNSITO: uma análise interdisciplinar no contexto da educação de jovens e adultos – EJA161

Johnny Carlos Alves - Alyne Rosiwelly Araújo Figueiredo - Marias das Neves Silva Lins

A INTERDISCIPLINARIDADE FRENTE AOS PROGRAMAS DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES CE – UFPB171

Lúcia de Fátima Gomes de Lelis Businari - Maria da Salete Figueiredo de Carvalho – Laudicéia Teixeira Lins

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: uma análise contemporânea na formação docente185

Eloide Teles Silva Grisi. - Ana Maria Mendes Barreiro Nunes - Aureliana da Silva Tavares

Prefácio

Este livro se propõe a refletir sobre a Interdisciplinaridade e Educação. Foram inúmeras reuniões e discussões em meio a tantas atividades acadêmicas e profissionais que este grupo, há dezoito anos atuante em discussões no âmbito da Educação, com uma trajetória de expressiva produção, apresenta mais esta publicação.

O livro está assim construído: capítulo 1. O currículo dentro e fora da caixa: uma questão interdisciplinar; capítulo 2. Caminhando com a interdisciplinaridade na avaliação e na potencialização das aprendizagens; capítulo 3. Formação docente e os desafios do século XXI numa perspectiva interdisciplinar; capítulo 4. A pedagogia hospitalar e a interdisciplinaridade: retórica ou realidade?; capítulo 5. Brinquedoteca: território interdisciplinar das linguagens no universo infantil; capítulo 6. Educação interdisciplinar: proposta do uso das tecnologias na formação docente inicial; capítulo 7. Formação docente e a construção interdisciplinar do gestor democrático; capítulo 8. *Fake news* e formação docente: quebra do conhecimento histórico, desinformação e caos na linguagem interpretativa; capítulo 9. A interdisciplinaridade nos componentes curriculares; capítulo 10. Pedagogia das emoções: proposta interdisciplinar para o sentido e prática de uma educação para a vida; capítulo 11. Um olhar sobre a prática interdisciplinar docente e o processo de inclusão; capítulo 12. Direitos humanos e significações no âmbito da educação de jovens e adultos: um olhar interdisciplinar; capítulo 13. Educação para trânsito: uma análise interdisciplinar no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA; e capítulo 14. A interdis-

ciplinaridade frente aos Programas de Pós-Graduação em Educação e Gestão das organizações Aprendentes CE-UFPB.

Este livro reúne autores e autoras que participam do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Docente, relacionando as várias faces e dimensões da interdisciplinaridade, considerando os desafios para a construção e vivências dos componentes curriculares na escola a partir da compreensão da especificidade da profissão docente.

Este conjunto de reflexões garantem ao leitor um passeio entre as propostas, vivências, numa relação entre aprendentes e ensinantes que ressignificam a escola, o currículo, a gestão, a aprendizagem, trazendo à tona novos ângulos de análise para as questões da interdisciplinaridade e sua importância na ação docente como uma prática pedagógica inovadora.

João Pessoa, julho de 2019.

Prof. Dr. Galdino Toscano de Brito Filho.

Apresentação

O presente livro trata de mais uma produção do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Docente. Os capítulos elaborados pelos participantes do grupo se mantiveram fiéis ao tema proposto, apresentando diferentes olhares e diferentes enfoques sobre o mesmo tema: Interdisciplinaridade e Educação.

Do capítulo inicial ao capítulo final, as discussões certamente levarão o leitor a compreender a importância do caráter interdisciplinar dos conteúdos disciplinares, hoje denominados componentes curriculares, trabalhados na sala de aula, na escola ou em espaços não formais de educação.

Os temas aqui apresentados em forma de capítulos vão delineando o trabalho docente e construindo um fio condutor com aspectos essenciais da educação, da mediação, da gestão, da avaliação, do ensino, da aprendizagem, da ludicidade, dos afetos, das motivações e das práticas pedagógicas inovadoras.

A partir da percepção da necessidade de novas direções nas práticas pedagógicas, constata-se que o docente, ao compreender e assumir a interdisciplinaridade, poderá significar uma potencialização de ações para otimização das questões educacionais.

João Pessoa, julho de 2019.

Os organizadores.

O CURRÍCULO DENTRO E FORA DA CAIXA: UMA QUESTÃO INTERDISCIPLINAR

MOREIRA, Maria Sileide – Mestra, Lusófona
OLIVEIRA, Wilandia Mendes de – Doutora, San Carlos
RIBEIRO, Roseane Albuquerque, Mestra UFPB

INTRODUÇÃO

Compreende-se que educar não se resume apenas na relação ensinar-aprender. É muito mais que isso. É acreditar que o outro pode ir muito mais além, é acreditar no seu potencial enquanto ser humano, proporcionando um saber essencialmente significativo. E o saber só se torna significativo quando é útil e construído na relação com os demais, podendo deste aprender projetar-se algo novo. Para tal desafio, é necessária uma ação interdisciplinar que se inicia em cada um de nós para que o conhecimento produzido por cada um, na interação com os outros, extrapole o eu e permita interagir com o/a outro/a. Ou seja, para pensar nos conteúdos das disciplinas de forma interdisciplinar, é preciso que exercite o conhecimento continuamente sendo produzido também em conexão com os demais.

Este desafio exige que se supere a fragmentação do olhar, das relações e dos conhecimentos que se produz, ou seja, que precisa convergir “[...] para a superação do ensino da fragmentação do conhecimento e para a necessidade de diálogo por parte dos docentes”. (OLIVEIRA, SANTOS, 2017: p. 85). É no diálogo, com o reconhecimento de

cada um das suas limitações, mas também das potencialidades, que as ações interdisciplinares podem efetivamente proporcionar aos educadores mais saberes e melhor compreensão de que o conhecimento não tem fronteiras.

É relevante conhecer o sentido de interdisciplinaridade no contexto educativo e compreender como trabalhar o conhecimento de forma integrada que o aluno associe os assuntos estudados às disciplinas diversas.

INTERDISCIPLINARIDADE

É uma prática nas escolas que os projetos sejam interdisciplinares e não se reflete o que vem a ser interdisciplinaridade e como acontece. A princípio compreende-se que a aprendizagem de forma interdisciplinar ocorra quando as atividades são realizadas de forma homogênea entre as diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. De acordo com Hurley (2008, on-line):

The idea of interdisciplinary teaching is not new. In fact, in every generation throughout the history of public education on this continent, progressive voices have called for a school system that encourages, and seeks to nurture, deep, connected learning.”

Essa afirmação corrobora a ideia da prática da interdisciplinaridade ao longo do tempo a partir de uma aprendizagem que seja relacionada a outras; pode-se inferir que o meio ambiente escolar com seus desafios e problemas solicita que o conhecimento seja ampliado

1 A ideia do ensino interdisciplinar não é nova. De fato, em todas as gerações da história da educação pública neste continente, vozes progressistas pediram um sistema escolar que encoraje e busque nutrir uma aprendizagem profunda e conectada]

de forma agregado entre as disciplinas. Não significa que trabalhar de forma interdisciplinar corresponda a soma das disciplinas, e sim temas que estejam interligados e que façam com que os alunos percebam e associem ao conhecimento mental arquivado deles.

Hurley (2008, on-line) ainda declara que

[...]the real beauty of interdisciplinary learning (and teaching) lies in the understanding that we live in an integrated world. The problems and challenges we deal with outside the walls of our schools require us to draw on knowledge that cuts across a number of subject areas. Our proficiency and efficiency as learners outside the school environment is often dependent on our ability to bring several perspectives to bear on any given situation.²

Dessa forma, Hurley coloca que a compreensão pela aprendizagem interdisciplinar abrange não só o ambiente educativo, ou seja, ela ultrapassa os muros da escola elevando a capacidade do indivíduo de resolver situações que lhe são apresentadas nas relações interpessoais e de vida, uma vez que se vive em um mundo conectado. Para isso, o professor deve considerar a atualização do como trabalhar de forma interdisciplinar refletindo e desenvolvendo atividades que efetive o conhecimento através de parcerias com outras disciplinas.

INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação do professor consiste em propostas voltadas para a qualificação do profissional, tendo presente a possibilidade do pro-

2 a verdadeira beleza da aprendizagem interdisciplinar (e ensino) está na compreensão de que vivemos em um mundo integrado. Os problemas e desafios com os quais lidamos fora dos muros de nossas escolas exigem que nos baseamos em conhecimento que abrange várias áreas temáticas. Nossa proficiência e eficiência como aprendizes fora do ambiente escolar geralmente dependem de nossa capacidade de trazer várias perspectivas para qualquer situação.

gresso de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu cotidiano. Pode-se dizer que a formação continuada corresponde a uma fase de formação permanente, incluindo todas as atividades organizadas pelas escolas e, até mesmo, pelos próprios profissionais, de modo a permitir o desenvolvimento pessoal e o aperfeiçoamento da sua profissão. A formação tem como objetivo levar o profissional a sanar dificuldades e deficiências diagnosticadas na sua prática social ou o aperfeiçoamento e o enriquecimento da competência profissional.

Reconhece-se a importância de promover espaços, como grupos de estudos, seminários, fóruns, cursos de especialização e extensão, dentre outros, nos quais o professor possa dar continuidade à sua formação. Entretanto, deve-se refletir sobre o modo formativo dessas atividades, não pode compreender a formação continuada apenas como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim, formações que proporcione e encaminhe através de um trabalho de reflexividade. É nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

A formação continuada deve propiciar espaços nos quais se possa aprofundar a discussão sobre como e por que os professores fazem o que fazem; educar profissionais para “serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação [...]” (ZEICHNER, 1998, p. 227). A formação e a reflexão sobre as práticas realizadas pelos professores nas escolas são reconhecidas como momentos importantes de produção, de saberes voltados para a solução de situações problemáticas concretas.

Quando pensamos na formação dos professores numa perspectiva interdisciplinar, a reflexão é o conceito mais utilizado quando se trata de atualizações educacionais. Senso assim, a reflexão passa a ser considerada o componente central das atualizações educacionais. Os trabalhos que se fundamentam no modelo reflexivo remetem-se a Dewey (1933) que define reflexão como sendo um processo de investigação que emerge da dúvida e da hesitação em busca de evidência para solucionar problemas e emancipar o professor da prática meramente “impulsiva e habitual”.

O ato de refletir sobre a prática e na prática provoca um processo gerador de reconstrução, resinificados de conceitos, psicossociais, efetivos, éticos e estéticos. Schon (2000, p. 33) acrescenta que

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamento criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, nesse processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

Religando a reflexão de Dewey (1933) e a que Schon (2000) apresenta, pode-se acrescentar a reflexão como um exame contínuo que o professor possui sobre ela. Diante das diversas possibilidades o professor tem o compromisso de ser capaz de construir e partilhar conhecimentos, nessa perspectiva, ele deixa de ser senhores do conhecimento, ditadores das regras para serem facilitadores do processo de aprendizagem.

Dessa forma, a interdisciplinaridade precisa ser compreendida na formação dos professores como uma necessidade para responder a forma fragmentada como as disciplinas vêm sendo trabalhadas nas

escolas. Bovo (2005, p. 02) A interdisciplinaridade anseia a passagem de uma concepção fragmentada para uma concepção unitária, para isso precisa de uma escola participativa, com uma visão ampla e não fragmentada, que se torne espaço de reflexão, de trocas, de conhecimentos e clarezas nos objetivos.

Sabe-se que existem diversos desafios a serem vencidos entre as disciplinas, desafios teóricos, epistemológicos e metodológicos, onde cada um precisa respeitar o limite do outro e ainda assim haver um consenso entre eles para a construção de um saber diferenciado. Trabalhar de forma interdisciplinar não é uma tarefa que se tem resultado de forma imediata, pois pensar e agir interdisciplinar é um trabalho árduo em que se passa de um trabalho individual para o coletivo, deve-se percorrer etapa por etapa, cada professor primeiramente conhece a sua disciplina, depois busca conhecer a disciplina do outro e assim a grandeza do trabalho interdisciplinar começa a ser construído. Fazenda (2008, p.101) completa quando diz:

Cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seus lócus de científicidades. Essa científicidade está originada das disciplinas ganham status de interdisciplinar no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado.

A formação numa perspectiva interdisciplinar deve suscitar nos professores desejos contínuos da busca pela pesquisa, do novo. Exigindo uma nova postura da escola, do professor e dos alunos.

INTERDISCIPLINARIDADE: PENSAMENTO DENTRO E FORA DA CAIXA

Hoje, muitos usam o termo pensar fora da caixa principalmente no mundo dos negócios, o qual entende pelo indivíduo que pense de forma mais criativa e saia do convencional. Já no espaço educativo remete também aos indivíduos, professores, alunos, a equipe pedagógica da escola e a parte principal que conduz todo o trabalho pedagógico: o currículo. Cada escola deve organizá-lo de maneira que atenda às necessidades e realidade dos alunos. Para Sacristán (2008, p. 101) o currículo se concebe 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 transformações aos quais se vê submetido.

O currículo também é concebido como um lugar de experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. Espaço onde se entrelaçam o conhecimento intelectual e profissional, espaço fértil para a dinâmica da interdisciplinaridade, que nos remete a refletir sobre as inovações curriculares e suas mudanças, que leva a ultrapassar o elenco de disciplinas e, que só se concretiza com a disponibilidade de todos os envolvidos, para também modificar seus conceitos enraizados.

Quando Dewey e Schon nos apresenta o sujeito reflexivo, eles também nos convidam a pensar numa educação baseada numa perspectiva de projetos, relacionando a aprendizagem com a prática, for-

mando o sujeito de modo integral para viver em sociedade e interagir no meio em que vive.

Para esse novo sujeito, a escola deixa de ser o espaço que transmite o conhecimento e passa a ser o espaço em que o aluno é o protagonista da ação de ensinar e aprender. Visto que, no mundo em que vivemos, com mudanças na forma de aprender, de se relacionar, trabalhar, na qual muitas profissões se modificaram, algumas se extinguiram e outras estão ainda por surgir, faz-se necessário desenvolver competências para nos adaptarmos a essas mudanças.

A Base Nacional Comum (BNCC) nos convoca a desenvolver competências objetivando a formação pessoal e profissional, para que sejam sujeitos capazes de traçar seu projeto de vida, de se relacionar com o meio e com o outro.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidades (Competência geral 6 – BNCC – p -.9).

Para essa formação, a escola deixa de ser o lugar que transmite o conhecimento e passa a ser o espaço em que o aluno é o protagonista da ação de ensinar e aprender por diversos caminhos, mas um espaço de pesquisa, reflexão e trocas. É notório também que não é de hoje que educadores sentem a urgência de mudar a dinâmica do processo de ensinar e aprender. Com a chegada do século XXI e as inovações tecnológicas que ele trouxe, essas mudanças tornaram-se mais do que urgentes e presentes em nas escolas, pois o mundo em que vivemos já não concebe olhares fragmentados.

É relevante que a escola desenvolva trabalhos que faça sentido no processo de ensino aprendizagem, ou seja, que o aluno perceba que o conhecimento não é fragmentado e que sim, as disciplinas se articulam e que tanto o professor como o aluno precisa ter um olhar que vá além da escola, que sejam curiosos e criativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar e agir fora da caixa, ou seja, de forma interdisciplinar é algo que precisa ser vivenciado, exercitado, praticado nas escolas. O tempo de hoje exige do professor uma dinâmica interdisciplinar, que busque uma renovação diária da sua prática, que entenda o aluno como parte ativa do processo ensino aprendizagem, que alie as disciplinas sem desmerecer as particularidades de cada disciplina, mas que supere dessa visão única é a superação da disciplina pela disciplina, para um trabalho conjunto que seja alimentado pelas diversas áreas do conhecimento.

Para se trabalhar de forma interdisciplinar faz-se necessário uma reflexão por parte de toda a equipe do processo ensino aprendizagem. Essa reflexão perpassa por debates com base nos teóricos e a partir disso elaborar um plano pedagógico de acordo com os projetos da escola, uma vez que o tema abordado em uma disciplina pode ser ampliado em outra e o aluno poderá ter essa percepção. Algumas ações do trabalhar fora da caixa seriam:

- Refletir e debater;
- Colocar em prática a partir da produção do plano conveniente a realidade da escola, tomando como base a BNCC;

- Averiguar o tema que cada disciplina aborda e realizar um trabalho colaborativo;
- E principalmente, eleger temas que façam com que os alunos explorem a criatividade e a curiosidade.

Em vista dos argumentos apresentados, o desenvolvimento das atividades do processo educativo deve relacionar as áreas diversas instigando a curiosidade intelectual no caminho da pesquisa como também que o indivíduo/aluno seja capaz de resolver problemas nas diversas situações. É preciso que a escola tenha um pensamento mais abrangente e desenvolva um trabalho colaborativo, não só entre disciplinas, mas também o aprender na relação com o mundo.

REFERÊNCIAS

BOVO, Marcos Clair. **Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica**. Urutágua, Maringá, nº 07, ago – nov, 2005.

BRASIL. **BNCC. Educação é a base**. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29/06/2019.

DEWEY, J. **How we think**. London: Heath, 1933.

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

FAZENDA, Ivani Arantes. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores**. Revista do Centro de Educação e Letras da UNIDESTE, Foz do Iguaçu, V.10, P. 93-103,2008.

HURLEY, Stephen. **Deeply Connected, Part One: Interdisciplinary Teaching in the arts@newman Program**. 2008. Disponível em:<www.edutopia.org/interdisciplinary-learning-cardinal-newman-part-one>. Acesso em: 8 jun. 2019.

OLIVEIRA, Elisandra Brizolla de; SANTOS, Franklin Noel dos. **Pressupostos e de nições em interdisciplinaridade: diálogo com alguns autores**. Interdisc. São Paulo, n. 11, pp. 01-151, out. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/amb8T/Downloads/34709-94718-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/amb8T/Downloads/34709-94718-1-PB%20(1).pdf). Acesso: 09 jun. 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.ZEICNHER, K. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. In: GERALDO, C; FIORENTINI, D.; E. (Org.) Cartografias do trabalho docente. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

CAMINHANDO COM A INTERDISCIPLINARIDADE NA AVALIAÇÃO E NA POTENCIALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

RAMOS, Isolda Ayres Viana. Professora, Especialista, UFPB
RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Professora, Doutora/PhD, UFPB
SANTOS, Stefany Thyene Albuquerque dos. Mestranda, UFPB

INTRODUÇÃO

É preciso romper com os modelos estabelecidos, o professor deve atuar como colaborador, mediador de construções do conhecimento. Na interação aluno-professor, esta ação interdisciplinar, se dá mais no sentido de introduzir o aluno no universo cultural de sua sociedade, confiando em sua competência para ensinar e naquela competência dos alunos, para se apropriarem do conhecimento já elaborado. Davis e Oliveira (1997, p. :89)

As diferentes linguagens: verbal, visual, sonora, tátil ou de movimento dá sustentação ao desenvolvimento cognitivo e fundamentam determinados padrões de ação e reação que permitem a convivência entre os indivíduos ampliando as possibilidades de aprender.

Em se tratando da sala de aula, os conhecimentos teóricos transmitidos através do uso de uma pedagogia que contribua para aprendizagens individuais e coletivizadas, favorecem o surgimento de oportunidades educativas capazes de romper limites e criar possibilidades com a utilização das multimídias, de investir em diferentes for-

mas de inovação e criatividade que devem estar presentes nas ações educativas, transformando as relações entre as tecnologias e os alunos.

Passar do nível elementar da computação é, segundo Egan (1998), favorecer ao aluno um mundo de oportunidades de desenvolver o raciocínio lógico matemático pela diversidade de jogos operacionais que um programa animado de computação pode oferecer. Estudar Física numa técnica de computação com movimentos, por exemplo, a aprendizagem torna-se mais fácil, compreensível e prazerosa. Para isso, o professor tem que estar qualificado para organizar suas aulas. O desenvolvimento do ensino e aprendizagem, é um processo interativo: professor – aluno - meios educacionais. A tecnologia é mais um saber necessário à profissão docente. Adquire-se esse saber pela educação teórica e prática de seus mecanismos e de seus conteúdos, procedimentos e instrumentos. O professor uma vez qualificado a lidar com a tecnologia, certamente ficará muito mais à vontade e seguro para repassá-la a seus alunos e sobretudo, realizar processos avaliativos coerentes com as condições dos alunos.

É preciso também rever o papel da escola, em relação a proporcionar uma educação tecnológica que atenda tanto a formação dos seus professores como permita a utilização dos novos procedimentos aos seus alunos. Saber desenvolver um programa tecnológico, melhorar a qualidade e eficiência do trabalho pedagógico tanto faz parte hoje da escola como da tarefa docente, como um aspecto interdisciplinar, importante da nova compreensão da sociedade contemporânea, dos impactos que a tecnologia vem causando e modificando os hábitos e valores educacionais, como um processo histórico na vida do homem de hoje. A escola e seus professores precisam inserirem-se nesse es-

paço. Cardoso *apud* Grinspun (1999, p. 220) comenta sobre o uso das novas tecnologias, do computador afirmando “Não é só manusear a máquina, mas seu entendimento, sua razão social”. É a mediação entre o instrumento e a democratização de seu uso, da máquina e a cultura, o conhecimento, a tecnologias como um projeto social.

Diante do desafio de ações que levem à efetivação do que está posto na BNCC, exigem práticas educativas significativas, apoiadas no domínio de conhecimentos da área específica de formação do professor e conhecimentos da área pedagógica, para saber fazer escolhas frente a novas situações de aprendizagem. Os cursos de formação inicial de professores necessitam ter um olhar que ultrapasse “[...] os currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa” (GATTI, 2013, p. 58). A autora propõe que a formação inicial e a formação continuada de professores sejam pensadas a partir da função social da educação básica, que é ensinar às crianças, adolescentes e jovens o conhecimento acumulado e consolidar valores através de práticas coerentes com a vida cotidiana.

POTENCIALIZANDO A APRENDIZAGEM À LUZ DA INTERDISCIPLINARIDADE

O trabalho científico postula um projeto de vida que acarreta mudanças em valores sociais, pessoais, hábitos, habilidades e atitudes. O conhecimento uma vez adquirido, dentro de algum tempo estará também ultrapassado. O professor que não acompanha a produção do conhecimento, não investe em sua formação continuada dominando as tecnologias que se transformam a cada dia em aliadas de seu trabalho

pedagógico, corre o risco de ficar fora da história, do espaço e do tempo da educação e do processo de produção do conhecimento, que é cumulativo, histórico e dinâmico.

Imaginemos os conteúdos de disciplinas como Ciências Naturais e Ciências Sociais, sendo trabalhados com o movimento possível através das técnicas de animação, de vídeos, de programas gerados e como seria menos desgastante aprender as operações matemáticas visualizando as abstrações, solucionando prazerosamente os problemas com desenhos motivadores, que atraíssem a atenção e fixassem as aprendizagens das habilidades básicas para a alfabetização, por exemplo.

Para isso, temos que formar o professor e como andam os nossos cursos de formação? Nós formadores, formamos professores capazes de elaborar suas aulas, elaborar os instrumentos de avaliação com caráter interdisciplinar, com apoio das novas tecnologias? Os processos de intervenção e mediação dos conhecimentos nas nossas escolas, ainda continuam sendo os mesmos, permanecem as fragilidades dos conteúdos, as limitações dos estágios, a falta de prosseguimento das intenções educativas.

O trabalho do professor se desenvolve neste contexto de impedimentos e conflitos. Falta um olhar positivo, uma busca de alternativas viáveis que até ajudam o trabalho pedagógico, através da avaliação como ação educativa. Falta emergir na sala de aula manifestações culturais diferentes, linguagens e interações sociais onde as práticas sociais reflitam intencionalidade ancorada nas concepções de sociedade e de mundo atuais. O trabalho pedagógico do professor, que conduz o aluno a pensar, a refletir, a aplicar e direcionar suas aprendizagens, en-

volve muitos recursos pedagógicos entre os quais, as tecnologias aplicadas a educação.

Sabemos que a profissão docente se constitui em um conjunto de fazeres e de dizeres onde o pensamento científico produz um rompimento no improviso, no senso comum. Pensar, utilizar as novas tecnologias como facilitadoras nos processos de elaboração/apropriação do conhecimento, é um novo desafio para o professor e para a escola.

O desenvolvimento do conhecimento, é a construção das aprendizagens. O progresso significativo da aquisição do conhecimento, é percebido pela qualidade e quantidade do que se aprende, interagindo com o ambiente, com os recursos disponíveis e com outros indivíduos. Sabemos que o ato pedagógico detém: um conhecimento histórico - um saber culturalmente produzido e um conhecimento escolar de cunho conteudista, curricular, organizado em níveis de dificuldades, expressados por disciplinas que devem ser aprendidas pelos alunos. A forma de “fazer” esse ato pedagógico, implica num repensar das práticas pedagógicas do professor.

Schön (2000, p. 232) diz, “aprende-se no fazer pedagógico”, os processos de leituras, de experiências vivenciadas são exercícios de respostas, de soluções de problemas que, cada vez mais complexos, vão sendo apresentados aos alunos que devem dar respostas

A improvisação e a falta de orientação, contudo, devem ser obstáculos a serem removidos, a fim de que os recursos tecnológicos não adquiram um caráter apenas de instrumentalidade mas de elaboração de projetos integrados e coerentes, envolvendo a tecnologia para o uso do professor e do aluno. Vivemos numa sociedade do conhecimento e nela: “tem poder quem tem o domínio do conhecimento socialmente

construído e capaz de gerar tecnologias cada vez mais “inteligentes” e eficientes, capazes de substituir o homem em seu trabalho profissional, geradoras de problemas sociais que redefinem o perfil do novo profissional do início do milênio” Moretto (1999, p. 11).

Quando se fala em avaliação nos processos de desenvolvimento, a tendência de quem avalia é estabelecer comparações. Tal fato é compreensível, mas é importante enfatizar as diferenças individuais que por si e por sua importância, já justifica um cuidado ainda maior como os rótulos.

Outro ponto importante é, por que avaliar? A ideia de avaliação deve traduzir ajuda, para descobrir potencialidades e minimizar as dificuldades. Uma avaliação é elaborada a partir de habilidades desenvolvidas ou em desenvolvimento, competência adquirida ou por adquirir, de acordo com a etapa do desenvolvimento integral de quem está sendo avaliado.

Ao realizar uma avaliação não se pode perder de vista os aspectos biopsicológicos, sócias, culturais e familiares. As dimensões da construção de um rol de competências, para elencar as necessidades, devem partir de um bom instrumento, baseado em princípios científicos e contextuais, aplicados em condições otimizadoras com tempo suficiente para estabelecer boas relações pessoais entre avaliador e avaliado.

Segundo Perrenoud (2001), uma competência é definida como a faculdade de enfrentar situações não previstas, mobilizando de forma acertada e rápida, recursos cognitivos, como: saberes, capacidades, informações, valores, atitudes e esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Ele acrescenta que todos esses recursos não se adquirem pela formação inicial e nem mesmo através da formação continuada. Ao longo da prática é que se dá a construção, através do que chama de “saberes da experiência”. Mas é durante a formação inicial que se deve desenvolver os recursos básicos, para que possam ser utilizados quando a situação se apresentar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ora em vigência para o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental, “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação Básica. [...] e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (BRASIL, 2017, p. 7).

A noção de competência, segundo a BNCC, está atrelada ao uso dos conhecimentos escolares construídos ao se defrontar com um problema, ativando-os e utilizando-os. Ela adota dez competências gerais que perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A primeira competência diz respeito à valorização e à utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Valorizar os conhecimentos atrelando-os a sua utilização implica numa visão ampla do conteúdo que irá ser trabalhado em sala de aula, exigindo do professor, portanto, que ele vá do enfoque técnico e científico ao prático. Com isto, a necessidade de um

ensino interdisciplinar é premente, pois o modelo tradicional focado apenas na transmissão dos conteúdos, ainda tão presente nas escolas, não favorece ao desenvolvimento da competência.

A segunda competência visa o exercício da curiosidade intelectual voltado para a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, oportunizando a que o aluno seja protagonista da sua aprendizagem através atividades teórico-práticas na busca de resolver problemas e criar soluções, com base nos conhecimentos das diferentes áreas. Esta competência estreita os laços que deve haver entre os professores dos diversos componentes curriculares, numa ação interdisciplinar, não apenas no que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado, mas sobretudo, à como será avaliado a aprendizagem. A decisão para conduzir a avaliação em novas perspectivas, não pode ser resultado de reuniões e conversas, mas de uma discussão com base teórica, envolvendo todos os professores e toda a equipe técnica e gestora da escola, sendo assegurado o compromisso do seu cumprimento pela inserção do modelo de avaliação no Projeto Político-Pedagógico.

A terceira competência é muito ampla porque ela propõe que o aluno valorize as manifestações artísticas e culturais, tanto locais como as mundiais, e participe de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Esta competência norteia o professor para que promova oportunidades e estimule o aluno para que conheça, compreenda e reconheça o quanto é importante qualquer manifestação, inclusive, motivando-o a participar ativamente. A flexibilização curricular é o ponto de partida para que o professor garanta esta aprendizagem.

A quarta competência está voltada para a utilização de diferentes linguagens: verbal, corporal, visual, sonora e digital. Esta última vem

sendo vagarosamente adotada por exigir do professor um preparo específico para lidar com ela. É preciso ele se apropriar de todos os requisitos teóricos e práticos para, com segurança, garantir a aprendizagem e o desenvolvimento da competência. No entanto, percebe-se que está ocorrendo uma resistência dos professores à mudança, principalmente daqueles com mais tempo no exercício da profissão. Usar a tecnologia a favor da educação formal é, antes de tudo, tomar uma atitude desafiadora, pois requer que todos e não, alguns, redirecionem seu ensino.

A quinta competência também vai na mesma direção que a anterior, com relação às tecnologias: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, com o acréscimo “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética”. Aqui nota-se que o seu uso é acompanhado de entendimento e responsabilidade. A facilidade e a rapidez com que se chega ao resultado da busca por alguma informação concorrem para o não uso da reflexão do material consultado. Então, é papel do professor dialogar com seus alunos sobre suas escolhas. Este é um exercício necessário para o desenvolvimento da competência. Mas o uso da tecnologia em sala de aula requer a garantia de que todos os alunos tenham acesso irrestrito a ela, não apenas durante a permanência na escola, mas fora dela.

A sexta competência destaca a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e a apropriação de conhecimentos que possibilitem o entendimento das relações próprias do mundo do trabalho, fazendo escolhas alinhada ao exercício da cidadania. Esta, adquire-se através do entendimento do seu significado: o acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, com pleno exercício de direitos e deveres previstos na Constituição do país. É trabalho fun-

damental a construção da cidadania e a escola é uma instituição que deve promover uma aprendizagem significativa, mediando e conduzindo as relações entre o que o aluno já sabe com o que vai aprender, através do desenvolvimento de atividades voltadas para a formação de uma consciência crítica e reflexiva. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Art. 2ª diz “A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1996, p. 8). Tornar o ser humano num cidadão requer que a escola, como ambiente de aprendizagem e de convivência social, promova desde a educação infantil, oportunidades de compreender o que cerca a convivência e, por conseguinte, a cidadania: regras, limites e respeito. A formação cidadã não se restringe a discussões sobre pontos de vista, mas a ações desencadeadas por um ensino interdisciplinar.

A sétima competência enfatiza o desenvolvimento da argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, respeitando e promovendo os direitos humanos, a consciência socioambiental, com posicionamento ético. Aqui se tem evidente a necessidade das diversas áreas do conhecimento em manter um trabalho articulado: Ciências Humanas, Ciências Naturais e Linguagem. Só assim há a possibilidade de construção de um pensamento socioambiental e ético.

A oitava competência se refere ao desenvolvimento da capacidade de “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional”. Isto implica em que o conjunto dos professores deva dar oportunidade ao aluno para se conhecer, gostar de si mesmo e se cuidar não só no aspecto emocional, mas conhecer, também, saber suas

potencialidades e limites do corpo o que, por extensão, reconhecerá as emoções dos outros. As aulas deverão ser planejadas dentro deste propósito, com momentos desafiadores, diferentes daquelas costumeiras aulas expositivas, pois haverá uma relação de proximidade entre o professor e o aluno, oportunidade em que há o favorecimento para a construção de valores e da própria identidade, permitindo o reconhecimento das fraquezas e insegurança sempre tão presentes nas crianças e adolescentes.

A nona competência está voltada para o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, incluindo o respeito ao outro e aos direitos humanos, Mais uma vez os direitos humanos são mencionados, indicando a necessidade de que todos os envolvidos na educação atuem na dimensão intelectual, informando os direitos que cada um tem, sem esquecer de mencionar os deveres, também; na dimensão ética, através da valorização e exemplos pessoais de posturas e ações que provoquem o despertar de uma consciência ética; e na dimensão política, através de um exercício gestor voltado para o aprendizado da cooperação ativa visando o bem comum em todas as atividades realizadas na escola. Para isto acontecer, será indispensável o uso de uma metodologia interdisciplinar para que todos possam vivenciar, em todos os momentos e em todas as disciplinas, os mesmos valores, princípios e práticas que permeiam os direitos humanos.

Por fim, a décima competência se refere à capacidade dos alunos de construir uma sociedade que seja mais ética e responsável, agindo pessoal e também coletivamente, tomando decisões baseadas em princípios democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Diante da gama de conhecimentos que o aluno entra em contato na escola

para aprender, quer ele seja criança, adolescente ou jovem, é necessário a seleção, dentro desses conhecimentos predeterminados e disponíveis, os que sejam essenciais, os que devem ser incluídos para contemplar todos os aspectos acima referidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da constatação das várias direções da trajetória profissional dos professores do magistério do ensino fundamental, pensamos como uma agência formadora de professores, sofre a influência de vários modelos formativos, da que corporificam a (des)valorização profissional e outras questões como gênero e classe e que tais questões tem influenciado desde então, os caminhos da profissionalização docente. A formação docente frente a interdisciplinaridade na perspectiva da avaliação, que procuramos tomar aqui como referência, constitui um forte desafio para as agências formadoras pela diversidade de sentidos de profissão que os contextos sócio-históricos e culturais determinam e sobretudo no reconhecimento da necessidade de uma avaliação flexível e otimizadora.

A avaliação é um tema fácil de falar, mas difícil de operacionalizar sobretudo pela a visão fragmentada das teorias pedagógicas que impedem o professor de argumentar e explicar com segurança suas ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de dezembro de 1996.**

Brasília: MEC, 1996

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:**

Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

DAVIS e OLIVEIRA. *Psicologia na Educação*; CLAUDIA Davis e ZILMA, Oliveira. SP. Cortez 1998

EGAN, K. O **Desenvolvimento Educacional**. Lisboa, Pub. D. Quixote, 1997

GATTI, Bernardete A. **Educação, escola e formação de professores:** políticas e impasses. *Educar em revista*, Curitiba, PR, Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out/dez, 2013

GRISPUN, M. P. S. **Educação Tecnológica**. São Paulo, Cortez, 1999

MORETTO, Vasco P. **Construtivismo e a produção do conhecimento em sala de aula**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Porquê construir competências a partir da escola?** Porto: ASA Editores, 2001

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Rio Grande do Sul, Artmed, 2000

FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

CABRAL, Danielle da Silva Bezerra. Especialista, IESP
GUEDES, Márcia Lustosa Felix. Doutora, UFPB
SEABRA, Magno Alexon Bezerra. Doutor, UERJ

INTRODUÇÃO

A formação docente é um dos pilares para o alcance de uma educação de qualidade, uma vez que o professor é responsável pelo planejamento, ministração, avaliação, acompanhamento do estudante em sala de aula e na escola, conseqüentemente um sujeito de fundamental importância na vida do educando.

É sabido que a escola sofre transformações a nível filosófico, metodológico, estrutural, político, econômico e social, e conseqüentemente essas mudanças ocorrem constantemente, tendo em vista a dinâmica da sociedade. Logo, perguntamos, como está direcionada a formação docente diante das novas tecnologias? Os docentes encontram-se atualizados para manusear as tecnologias atuais? Ou fazer o bom uso na educação dos alunos?

Com que afinal combina formação docente? Os ditames sociais sobre os professores requerem destes uma postura flexível, atenta e conectada com as exigências contemporâneas. Desde da década de 1990, acende a questão da educação inclusiva como referência para um

novo modelo de sociedade, a começar pela escola. E o professor é a peça fundamental para concretização de uma sociedade includente.

O professor atual precisa ter conhecimento dos conteúdos que são ministrados, fazer uso de uma metodologia adequada a sua clientela de sala de aula, e mais outras exigências do mundo atual.

Este texto registra a importância de Paulo Freire para uma escola transformadora, onde promove aos seus estudantes uma consciência de classe necessária para mudança de vida e na qualidade das ações, comportamentos, perfis, atitudes, e respeito aos cidadãos. O discurso do professor sempre está presente nos ideais de democracia, na participação de todos, e valorização do ser humano, porém será que os docentes fazendo uso desses princípios?

REFLEXÕES DOCENTES: PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS/INCLUSIVAS

No atual contexto da sociedade, estruturada sobre princípios competitivos e excludentes, e, guiada por determinações capitalistas, a formação de docentes deverá ter princípios básicos formadores voltados para práticas pedagógicas que promovam a emancipação e a inclusão de todos. Portanto, é necessário um novo olhar desafiante e constante sobre as práticas pedagógicas trabalhadas no cotidiano da escola, bem como os princípios e os pressupostos norteadores do processo formador realizados nas atividades formadoras. Promover discussões formativas, que possibilitem e favoreçam o planejamento para todos em formação, é contribuir com a construção de uma sociedade inclusiva para todos os envolvidos.

A formação do docente deverá ser trabalhada na perspectiva de desenvolver uma cultura interdisciplinar e pedagógica voltada para

a diversidade social, cultural e midiática de seus atores. Nesse preâmbulo, toda atenção é fundamental, para se perceber e desvendar, nesse cenário, ações imbuídas, muitas vezes, de ideologias rebuscadas da classe dominante.

Para Oliveira (2008), a realização do ato educativo exige como requisito básico o respeito e a responsabilidade de todos os envolvidos nesse processo. É preciso aprender a escutar, a falar e a refletir sobre os saberes disponíveis na escola. É fundamental, no processo educativo, a não ingerência e o ato de partilhar o conhecimento sem considerar o outro diferente ou inferior.

Segundo Freire (1996), o compromisso do educador reside no outro, na história do aluno e na sua própria vivência. Não se pode fazer educação sem a cumplicidade de todos os envolvidos. A paixão está em aprender e saber compartilhar o que se aprendeu. O processo educativo não deve valorizar as diferenças de gênero, de classes sociais, de sexo, de religião. Para o educador, a educação se realiza com o respeito entre educador e educando. Por isso Oliveira afirma:

Todos tinham uma crença religiosa e, de acordo com as suas necessidades iam mudando ou não de religião. Isto causava divergência entre os vizinhos e, obviamente, a reação final era concentrada na escola. O que percebemos é que há uma luta de poder entre as diversas denominações religiosas e não acontece o conhecimento do diferente. Acreditamos que a escola pode e deve iniciar esse trabalho de integração, conhecimento e aceitação do outro. É de fundamental importância que esses assuntos sejam tratados com propriedade e conhecimento. Não se trata de acrescentar meramente conteúdos sobre diversidade cultural de qualquer natureza no currículo escolar ou formação de docentes, ou seja, incluir algumas perspectivas visando suprimir e ou minimizar certos estereótipos em função de algumas situações delicadas a integrar o cotidiano educativo (OLIVEIRA, 2008, p. 32-33).

Portanto, é preciso desenvolver práticas pedagógicas no cotidiano escolar e projetos de formação de docentes que viabilizem e possibilitem o conhecimento, a reflexão e a discussão e sugiram encaminhamentos de práticas pedagógicas acerca das inovações tecnológicas, da exclusão religiosa, raça e gênero que, indiscutivelmente, perpassam as diferenças ideológicas, discriminatórias e doutrinárias.

Diversas são as possibilidades práticas de aplicação das ideias de Paulo Freire na comunicação social. Paulo Freire e o estudo da mídia, partindo da proposta dialógica que embasa o seu método pedagógico: a ausência dessa interação emissora receptora sempre foi um dos elementos definidores da comunicação social ou comunicação de massa. Na imprensa, no rádio, na TV e no cinema, a direção da produção e distribuição simultânea e uniforme de mensagens, que não podem ser alteradas, para grandes leitores/audiências, é um dos traços fundamentais.

A subsistência da ideia de “massa” pela de “gente” concreta e capaz de fazer uso de ponderação também abre as portas para a aplicação da filosofia de educação de Freire (1969), aos processos cognitivos envolvidos na comunicação midiática, tanto no polo da criação e produção das mensagens quanto da recepção que, tal qual o aprendizado em sala de aula, não é passiva e nem acrítica como os teóricos de uma “comunicação bancária” previamente, “são deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar”. (FREIRE, 1969:83).

Da mesma forma, a humanidade e os efeitos sociais inerentes à prática jornalística e às demais práticas midiáticas representam um desafio à ação consciente de seus sujeitos que, embora sujeitados ob-

jetivamente pelas circunstâncias de atuação, não perdem sua condição de atores humanos. Nessa lógica, a metodologia de Paulo Freire representa uma ferramenta poderosa contra o fatalismo e a desesperança. Como observa Gerhardt (1996:168), “a concepção educacional freiriana centra-se no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras”. O estudo das ideias de Freire e de sua aplicação na prática da mídia pode ser caminho para a construção concreta de alternativas a um sistema midiático orientado somente pela lógica de mercado, ainda mais quando parecem estar dadas as condições tecnológicas.

Porém, o desprezo pela prática profissional como objeto de estudo, por parte da hierarquia acadêmica da comunicação, dificulta ainda o aproveitamento do legado de Freire como “pensamento praxiológico”: “Freire propõe uma abordagem praxiológico para a educação, no sentido de uma ação criticamente reflexiva e de uma reflexão crítica baseada na prática” (GERHARDT, 1996, p. 169). Na área da comunicação, esta perspectiva não encontra terreno para se desenvolver num contexto em que, se um profissional ou professor de disciplina prático profissionalizante quiser fazer carreira acadêmica, cursando mestrado ou doutorado, para obter reconhecimento mais fácil dos novos pares é induzido a negar a prática que dominava ou ensinava.

Ademais, Freire adverte que esta redução da atividade intelectual a um jogo acaba por desvalorizá-la, inibindo a sua força transformadora: quanto mais essa forqueadura entre ler palavras e ler realidade se exerce na escola, mas nos convencemos de que nossa tarefa, na escola ou na academia, é apenas trabalhar com conceitos, apenas trabalhar com textos que falam de conceitos.

A escola deve ser um lugar de inclusão social, de ensino, de aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar. Sempre acreditar na capacidade criadora dos homens e mulheres, e pensando assim apresenta-se a escola como instância da sociedade.

Paulo Freire diz que “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (1975, p. 30). Reconhece a presença do oprimido e do opressor, ao que nos convida a essa libertação, inicialmente pela libertação do opressor que reside em cada um, para então conseguirmos pela marcha popular libertar todos os homens.

As descrições que usamos em nossa mente e em nossa labuta estão fora da veracidade, muito além da sociedade sem restrições. Em última exploração, nos tornamos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante o jogo dos conceitos: é um balé de conceitos (FREIRE & SHOR, 1987, p.131)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ideais freirianos estão sempre presentes na educação transformadora, autônoma e com consciência social. A partir desses princípios é possível alcançar uma escola, como também uma sociedade com a participação de todos. O processo democrático é lento, mas necessário para o uma sociedade igualitária, onde todos serão partícipes de sua construção.

A formação docente necessita de preceitos que estimulem o fazer. Paulo Freire discutiu a formação sob diversos aspectos. A prática

freiriana foi que permitiu debruçar sobre a formação docente, tema essencial para a aprendizagem/educação das crianças. Freire embasou seus estudos a partir de muitas viagens que realizou, o que permitiu a construção de diálogos ao redor do mundo com vários educadores.

As novas tecnologias na formação docente possibilitam interesses e práticas de vivenciar a utilidade das tecnologias, em termos pessoais como também profissionais. Muitos estudantes conhecem bem as tecnologias, mas o professor, geralmente, ao fazer uso, é de âmbito bastante reduzido. Portanto, os professores precisam se capacitar para capacitar seus alunos, bem como promover novas reflexões sobre o uso das tecnologias. É importante que a proposta e concretização da formação docente direcione a integração dos instrumentos tecnológicos a favor dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio, Paz e Terra, 1986.

GERHARDT, Celso de Rui. ***Política e Educação Popular: A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil***. São Paulo: Ática, 1992.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. **Formação e docência: passos, com-passos e (des) com - passos**. In: KLEIN, Remí, BRANDENBURG, Laude Erandi e WACHS, Manfredo Carlos (Org.) *Ensino religioso: diversidade e identidade*. V. Simpósio de Ensino Religioso, 29 a 31 de maio de 2008, São Leopoldo, RS, Sinodal, 2008.

A PEDAGOGIA HOSPITALAR E A INTERDISCIPLINARIDADE: retórica ou realidade?

AMORIM, Laiane Pereira de. Graduada em Pedagogia, UFPB
ARAÚJO, Kathy Souza Xavier de. Graduada em Pedagogia, UNIGRAN
SERÁPIO, Sheila Duarte da Silva. Graduada em Pedagogia, UFPB

INTRODUÇÃO

O referido texto busca descrever as formas utilizadas na pedagogia hospitalar de modo a associar as disciplinas curriculares e/ou os temas transversais para o desenvolvimento educacional do paciente/estudante. Neste contexto, é pertinente pensarmos: como um ambiente tão hostil pode ofertar o acesso à educação, assegurando a este ou esta estudante uma aprendizagem expressiva que corresponda a sua realidade de modo a transformar, melhorar, sua qualidade de vida? Lembrando que, o processo de ensino e aprendizagem deve ser pautado nesta realidade, mas articulando os conhecimentos a serem trabalhados com a sua reiteração a escola após o término do seu tratamento médico.

Sendo assim, é preciso compreender primeiramente em que ambiente se dá a pedagogia hospitalar e o conceito de interdisciplinaridade. O desenvolvimento da pedagogia hospitalar é um espaço educacional diferente que ultrapassa os espaços escolares e que diverge de toda estrutura e recursos que uma instituição comum possa oferecer.

De acordo com a Resolução nº 41 de outubro de 1995, faz-se necessário a oferta da educação para as crianças e adolescentes que estão enfermas em tempo estendido para tratamento da mesma, contribuindo para o acesso e permanência do estudante e desta forma garantindo sua inclusão neste processo, sem nenhuma discriminação, protegendo o direito a saúde, a vida e a escolarização. Segundo Mosé, (2013, p. 51): “Participar da sociedade, interferir em suas instâncias, construí-las nos dá uma sensação de pertencimento que nos fortalece os acordos”.

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade vem como um componente a ser trabalhado na educação, de maneira indissociável, para este ensino e aprendizagem, porque rompe com o sistema tradicional de ensinar e oportuniza o estudante a ser o protagonista da sua própria história e do mundo ao seu redor. Desta forma, podemos utilizar os temas transversais ou os temas geradores pautados na teoria freiriana, esses temas são identificados através de diálogos entre o professor e o aluno, ou professor e o médico ou responsável pelo paciente, para que não fuja da realidade dele. Segundo

Delors (2003):

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças á educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 2003, p. 99).

Pensando nisso, o texto reflete algumas discussões pertinentes à luz de alguns teóricos que permeiam a pedagogia hospitalar e a interdisciplinaridade no contexto das políticas públicas afirmativas e da

relevância de desenvolver atividades interdisciplinares, visando resgatar as leis que viabilizam esse acesso à educação, o que elas garantem para os estudantes e professores, como desenvolver tarefas contextualizadas e interdisciplinares, porém, respeitando as reais limitações do paciente/estudante e suas necessidades de aprendizagem, além de caracterizar onde este atendimento educacional pode acontecer.

OS PROCESSOS LEGISLATIVOS QUE CONTRIBUÍRAM NA EFETIVAÇÃO DAS CLASSES HOSPITALARES E A INTERDISCIPLINARIDADE

A primeira Classe Hospitalar foi criada no ano de 1935 pelo ministro da educação Henri Sellier em Paris, com o propósito de ajudar as crianças enfermas, impossibilitadas de frequentar a escola. Atualmente, a Pedagogia Hospitalar é reconhecida como um direito da criança e do adolescente no Brasil pela legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Algumas leis foram determinantes neste processo, como: o Decreto de lei nº 1.044/69 que dispõe sobre tratamento excepcional para os estudantes que tem afecções, com atendimento domiciliar; a lei nº 6.202/75 que atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares. Porém nenhuma dessas leis descrevia especificamente da classe hospitalar.

No desenrolar dos anos a Constituição Federal de 1988, no título VIII – Da ordem social, capítulo III – Da educação, da cultura e do Desporto, seção I, artigo 205, afirma que: A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da

pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Neste sentido, compreendemos que o Estado já promovia uma educação inclusiva para todos independente de qualquer circunstância, mas ainda não era claro a pedagogia hospitalar, precisando ser pensada e formular leis que especificassem suas ações. Havia a preocupação do estado em relação a formação do ser humano como um ser integrante desta sociedade que necessitava desta educação, pois como bem sabemos, somos exclusivamente os únicos seres que precisam ser educados ao longo de toda a vida, porém ainda precisava-se avançar muito em suas políticas de afirmação ao direito destes estudantes hospitalizados.

Mais adiante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/96, precisamente no título II, artigos 2º e 3º, para os princípios e fins desta educação, afirma-se que:

Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já no Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

A partir do disposto, entendemos que o desenvolvimento pedagógico pode ser oferecido de diversas formas, inclusive articulando a interdisciplinaridade neste contexto pedagógico hospitalar, pois com as concepções pedagógicas esclarecidas no planejamento do professor

pode-se unir o útil ao agradável e associar as disciplinas curriculares, as temáticas a serem desempenhadas com a interdisciplinaridade por exemplo: a matemática e as equações de soma, contribuindo para a autonomia do cidadão.

Na Constituição Federal e na LDB, fica implícita a classe hospitalar, reforçando apenas a ideia de que a educação é para todos. Apenas em meados dos anos 90, com a Resolução 41 de 13/10/1995 do Estatuto da Criança e do adolescente surgiu algo específico para a classe hospitalar. Pois fica nítido no seu artigo 9, que trata do direito à educação: o direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência no hospital. Temos também a publicação do Ministério da Educação-MEC a esse respeito que foi publicada em 2002:

Tem direito ao atendimento escolar os alunos do ensino básico internados em hospital, em sérvios ambulatoriais de atenção integral à saúde ou em domicílio; alunos que estão impossibilitados de frequentar a escola por razões de proteção à saúde ou segurança abrigados em casas de apoio, casas de passagem, casas lar e residências terapêuticas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002).

Desta forma, fica claro no documento apresentado, o direito desses estudantes em classes hospitalares ou espaços similares ao mesmo que dão suporte a estes pacientes/estudantes que estão passando por um período de tratamento e não podem ser indeferido, o que respalda a estes sujeitos, o direito de estar inserido na educação independente das suas condições de saúde, legitimando assim, sua relevância para a sociedade como um todo. A partir de 2002, observamos este avanço nas leis acerca da educação para estudantes hospitalizados, incluindo de fato a todos dentro do processo educacional e salientando

que a educação é o principal caminho para se alcançar um mundo melhor, com pessoas conscientes de seus direitos e deveres e ativas na sociedade, mesmo que seu reconhecimento tenha ocorrido tardiamente.

A mais recente lei n.º 13.716 de 2018 foi sancionada e publicada no Diário Oficial da União, onde garante que estudantes da educação básica que estejam internados por tempo prolongado para tratamento de saúde seja no hospital ou em casa receberão atendimento educacional.

Todas as crianças têm direito ao ensino escolar; mas para isso é necessário criar espaço de ensino nos hospitais pediátricos, ou correlatos, onde estejam hospitalizados crianças ou adolescentes em idade de escolarização (MATTOS; MUGIATTI, 2009, p. 41).

Podemos observar então, através dos relatos acima, que no Brasil existe leis desde a Constituição Federal de 1998 e reforçada ainda mais nos anos 90 para garantir a criança e ao adolescente o direito da escolarização em classes hospitalares. As leis estão em vigor, porém ainda são pouco conhecidas pela sociedade em geral, com isso é comum encontrar muitas dessas crianças e adolescentes hospitalizadas que não dão continuidade aos estudos em classes hospitalares.

Fazendo necessário, então, a reflexão acerca desta pedagogia pouco conhecida, por meio de políticas públicas que incentive este público alvo a buscar seus direitos, com a finalidade de aumentar o número de estudantes alfabetizados e inseridos no ensino e aprendizagem independente de suas limitações, valorizando e proporcionando assim, a essas crianças e adolescentes a garantia a saúde, a educação e a dignidade humana.

A escola por muito tempo foi considerada como o único lugar onde realmente se efetivava a aprendizagem, porém atualmente percebe-se que isso já não é tão verdadeiro, pois o processo de ensino e aprendizagem perpassa as paredes de uma sala de aula, ou seja a necessidade de aprender de um estudante e a necessidade de ensinar de um educador vai além de um espaço que foi delimitado por muito tempo como único local de aprendizagem. De acordo com Rodrigues (2012), a educação tem que ir até onde se faz necessária, e o ambiente hospitalar é um desses lugares, e o professor precisa estar preparado para atuar nesta área.

Se existem espaços pedagógicos além da escola, é sinal de que se faz necessário a presença de um pedagogo que atue de forma diversificada. Nesse mesmo raciocínio González (2007) diz que:

O atendimento integral que a criança doente requer, visando à globalidade de sua pessoa, é uma realidade e uma experiência de vida e de prática mais do que uma noção ou um conceito. Por isso, qualquer intervenção principalmente a das crianças hospitalizadas deve ser global e integral (GONZÁLEZ, 2007, p. 347).

Desta forma, várias questões surgem acerca deste trabalho: Como o pedagogo pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes hospitalizados? Que prática pedagógica deverá o pedagogo adotar? Quais são as dificuldades e os desafios apontados por professores no desenvolvimento de um ensino com características interdisciplinares dentro de um ambiente hospitalar?

Neste sentido, o educador precisa colocar em prática a teoria aprendida unida com a criatividade e a relação com a realidade do estudante, para que assim consiga executar um trabalho diferenciado.

Trabalhar aspectos essenciais para a formação integral da criança no ambiente hospitalar, visa contribuir para que a criança enferma possa enfrentar a situação de fragilidade associada ao período de internação, utilizando o lúdico, o que torna o ambiente de internação pediátrica um espaço mais agradável e acolhedor. (SIMANCAS; LORENTE, 1990, p. 35).

Diante dessa realidade, as classes hospitalares apresentam o compromisso com uma prática educativa competente, interdisciplinar e transformadora, no sentido de tentar modificar um pouco o ambiente no qual o educando está inserido por um curto período ou por um período mais longo de tempo, ligando duas ou mais disciplinas com o intuito de fundir um conceito.

Nesse sentido, Lück (2000) destaca que a interdisciplinaridade possibilita a integração e interação entre diferentes disciplinas curriculares. Contudo, o pedagogo envolvido nesse processo tem que ter a consciência de que tal prática deverá ir além dos muros do hospital, de uma simples prática pedagógica, deve abranger uma visão global do ato de ensinar, pois a interdisciplinaridade é caracterizada pela troca, pelo diálogo que acontece entre o educando, o educador e o conhecimento formal.

Buscar uma prática de ensino que melhor se adeque ao ambiente hospitalar de modo a romper com ambiente, que na maioria das vezes é hostil, solitário e triste, com uma prática educativa diferenciada e dinâmica, como forma de transformar tais práticas, em práticas de escuta, de sensibilidade, de respeito, gerando assim um universo afetivo, alegre, descontraído e interdisciplinar visando o amplo desenvolvimento do educando em seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, a intervenção pedagógica utilizará ferramentas variadas dentro dos hospitais com o intuito de promover neste paciente a resignificação de seus valores e desejos interrompidos pela internação, fazendo um elo com a educação, possibilitando a comunicação e socialização com escola, família e a equipe médica.

Portanto, ensinar e aprender são práticas abrangentes e que envolvem muito mais que um espaço físico, mas, sim, a participação familiar e da equipe médica, requer conhecimentos mais específicos sobre o processo de ensino e aprendizagem dentro de um ambiente tão hostil como é o caso do hospital precisa ter muita leveza para conseguir trabalhar com todos os educandos envolvidos, precisa estar atento para possíveis mudanças, enfim, ter uma sensibilidade e um olhar especial para que seu trabalho seja desenvolvido com clareza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a educação é o único meio de mudar a realidade da sociedade e que esta educação deve ser inclusiva para todos os estudantes sem restrição, porém trabalhar com pacientes/estudantes em classes hospitalares é muito diferente, pois, muitas vezes o estudante é sozinho, não existem os recursos apropriados que subtende que uma escola regular possui, além de ser acometido por uma enfermidade que geralmente é difícil de curar.

Sendo assim, a intervenção do educador é de extrema importância, trabalhar com esse estudante conteúdos integrativos, interdisciplinares, criativos, colabora para a socialização dentro e fora do hospital após o término do tratamento, melhora sua qualidade de vida e aumenta sua autoestima podendo provocar ao mesmo uma sensação

de utilidade, de ser visibilizado, enfim, de um cidadão relevante para a sociedade.

A pedagogia hospitalar requer do pedagogo um olhar reflexivo, muito mais do que educador, mas um ser humano integrador, buscando um ambiente acolhedor, dando continuidade a escolarização do aluno e/ou aluna, por meio de atividades interdisciplinares e ao mesmo tempo lúdicas, a fim de proporcionar momentos onde ele possa desviar o foco dos traumas sofridos com a enfermidade e que ao mesmo tempo lhe proporcione felicidade e conseqüentemente melhor absorção do conhecimento.

Sabemos que a pedagogia hospitalar ainda é um campo pouco explorado e as bases legais de pouco conhecimento da sociedade, fazendo-se necessário uma maior comunicação entre “Estado e sociedade” no tocante ao direito da criança e do adolescente no que se refere à Classe Hospitalar. É uma maior preocupação e compromisso com a escolarização de nossas crianças e adolescentes. O engajamento da equipe multidisciplinar, assim como também da família é de suma importância para a evolução desse aluno e/ou aluna. Não somente no tocante ao tratamento de sua patologia, mas também no seu processo de ensino aprendizagem.

Esperamos que este breve estudo, promova uma melhor compreensão, assim como promova novos questionamentos do que se propõe a Pedagogia Hospitalar dentro do contexto da interdisciplinaridade, sendo possível afirmar que estudos a respeito desse tema contribuirão para um avanço relevante em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 10 Jun. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 Jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. **Decreto Lei nº. 1.044**, de 21 de outubro de 1969. Brasília, 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores de afecções que indica. Presidência da República Casa Civil. Disponível em: <https://www.fmvs.unesp.br/Home/ensino/graduacao/decreto-lei-1.044-de-21.10.69-exercicios-para-alunos-impossibilitados.pdf>. Acesso em: 10 Jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente n. 41/1995**. Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Diário Oficial da União, seção I, p.163/9-16320, Brasília, 17 out. 1995. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id2178.htm/>. Acesso em: 15 Jun. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n 8.069/1990. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. CONANDA. Ministério da Justiça/Secretaria de Estado de Direitos Humanos/

Departamento da Criança e do Adolescente, 2002. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em: 15 Jun. 2019.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia saberes necessários à prática educativa**. 48. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GONZÁLEZ, Eugenio. **Necessidades educacionais específicas**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÜCK, Heloisa. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

MATOS, Elisete Lúcia Moreira. MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: civilização contemporânea, 2013.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Classes Hospitalares: espaço pedagógico nas unidades de saúde**. RJ.WAK Ed. 2012.

SIMANCAS-GONZÁLEZ, José Luis; POLAINO-LORENTE. **Pedagogia Hospitalaria: Actividad educativa en ambientes clínicos**. Madri: Narcea, S.A. de Ediciones, 1990.

BRINQUEDOTECA: território interdisciplinar das linguagens no universo infantil

FONSECA, Santuza Mônica de França P. da. Mestra, UFPB
IVO, Aurenisia Coutinho. Mestra, UFPB
ROCHA, Sinara Pimentel Andrade da. Especialista, SEDEC

INTRODUÇÃO

Brinquedoteca pode ser entendida como um ambiente pensado para a criança interagir e brincar com os mais diversos brinquedos e jogos, além de tantas brincadeiras infantis e, também, exercer a sua ludicidade. Seu principal objetivo é proporcionar às crianças um espaço onde a imaginação crie asas, seu mundo interno se expresse e possam, desse modo, elaborar sua vivência de mundo e dialogar com as coisas do mundo externo.

Ao surgir nos Estados Unidos, em Los Angeles, nos anos da depressão econômica americana, a finalidade era apenas proporcionar às crianças brinquedos para que se divertissem pois os brinquedos eram raros. Logo depois foi se expandindo para outros lugares do mundo e, na Suécia principalmente, foi sendo aproveitada para estimular crianças com deficiência.

A Brinquedoteca do Centro de Educação teve início em 2003, com o objetivo de atender os filhos dos acadêmicos do curso de Pedagogia, os quais não tinham com quem deixar suas crianças e os traziam para as salas de aula. Atualmente seu objetivo se expandiu para além do caráter assistencialista do início, realizando um trabalho interdiscipli-

nar no qual o jogo, o brinquedo e a brincadeira possibilitem às crianças, discentes e docentes a ressignificação da realidade em outros contextos, transformando, neste sentido, em espaço de formação dentro da própria universidade.

Em uma Brinquedoteca, a ludicidade é o pano de fundo para que as atividades sejam planejadas, levando em conta o diálogo com outras áreas, como por exemplo a arte, a literatura infantil e o brincar, sem deixar de lado os elementos das ciências naturais e sociais. Desse modo, seus usuários vivenciam um processo interdisciplinar tendo em vista que as áreas se entrelaçam no campo das linguagens infantis.

A interdisciplinaridade como uma teia perpassa os saberes presentes no espaço do brincar infantil, se interpõe entre as áreas da arte, dos jogos e das brincadeiras e se revela na ludicidade do SER. Pensar interdisciplinarmente em um espaço da ludicidade é extrapolar a fragmentação dos saberes em prol de uma visão ampla e sistêmica da vida e dos modos de agir e interagir neste mundo.

Escrever sobre interdisciplinaridade nos remete a provocar reflexões acerca da vida e dos temas pertinentes à vida humana e não humana. A perspectiva interdisciplinar traz à tona a necessidade de uma educação centrada na vida e no respeito ao meio ambiente, na essência de uma educação que caminha em direção ao SER. Um SER que coloca o humano em conexão com o cosmos, com o sagrado que existe dentro de cada um de nós, que extrapola o saber racional e busca além deste o saber do SER interno, espiritual e divino.

O objetivo do artigo é despertar a reflexão e o debate acerca da interdisciplinaridade, levando em conta a ludicidade e a formação docente em um ambiente como a Brinquedoteca do Centro de Educação.

Portanto, é possível considerar uma Brinquedoteca como um espaço formativo no âmbito universitário, e o brincar como um motor da aprendizagem, entrelaçada a várias áreas do conhecimento, propiciando a atitude interdisciplinar que as crianças vão construindo cotidianamente entre seus pares e com os adultos.

BRINQUEDOTECA: que território interdisciplinar é este? Algumas considerações sobre ludicidade, brincar e a formação docente.

Na visão de um sem número de autores, a noção de ludicidade possui muitas facetas. Para Luckesi (2000; 2004; 2009) é um fenômeno complexo e múltiplo nas suas diversas manifestações exteriores. A ludicidade, assim defendida por Luckesi, da qual comungamos, não é um processo exterior ao sujeito, mas sim uma experiência interna de conhecimento; neste sentido, a ludicidade não seria apenas atividades lúdicas, mas uma experiência interna de “consciência”, “um estado de espírito”. O autor se coloca: “Ludicidade a meu ver, é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior. Assim, ludicidade foi e está sendo entendida por mim a partir do lugar interno do sujeito” (LUCKESI, 2009, p. 26).

No século atual, precisamos romper com a fragmentação do pensamento formal e pensar a interdisciplinaridade como opção didática, a sustentabilidade como uma atitude de vida e de sustentação respeitosa ao planeta, e a ecologia como um olhar ampliado de atuação no mundo para entender as relações humanas com o meio ambiente e sua (re)conexão a ele.

O ensino formal tem dificuldades para construir uma atitude interdisciplinar, pois como diz Fazenda (2013, p. 18) “Num projeto interdisciplinar, comumente encontramos com múltiplas barreiras: de ordem material, pessoal, institucional e gnosiológica”. E essas barreiras podem ser vencidas pela vontade de mudança, de novas criações e do desejo de ir além.

Uma Brinquedoteca tem este papel interdisciplinar, uma vez que deve contextualizar o brincar da criança no espaço da imaginação, buscar diálogos nas rodas, nas linguagens da arte, literatura e história, no vir-a-ser de cada um e, ainda, problematizar a realidade expressa no mundo subjetivo e no coletivo que se constrói.

Com frequência, vemos o termo brincar como atividade livre de obrigações, enquanto que aprender pressupõe um estado passivo do sujeito, em que ele olha, ouve ou observa tal situação para entendê-la. É comum ouvir pessoas minimizando o valor da brincadeira como atividade educativa ou, até mesmo, usando a palavra “brincar” como sinônimo de “preguiçar”, acreditando que no momento da brincadeira não se está aprendendo, não se está ampliando seu repertório de linguagens.

A natureza da criança é brincante. Queremos discutir aqui o brincar com um sentido mais amplo e interdisciplinar que o de apenas brincar com brinquedos, mas observando o brincar nas suas múltiplas linguagens e na essência da condição humana que permeia o afetivo e o lúdico, como escreveu Maturana e Verden-Zölller (2014). Desde os primórdios da nossa história, antes da linguagem surgir o emocionar se faz presente. Assim, *“o bebê encontra sua mãe na brincadeira antes de começar a viver na linguagem. Todavia, a mãe humana pode encontrar o bebê na linguagem e no brincar, pois já está na linguagem quando começam as*

convenções que constituem o seu bebê “ (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2014, p. 146).

Os autores citados defendem que o fluxo emocional da vida está ligado com as nossas ações e as nossas emoções, e são essas que determinam o que fazemos e o que deixamos de fazer, sendo assim, a ação tem um papel fundamental no processo do brincar infantil, o qual não deve ser atrelado de forma rígida à busca de resultados científicos. Neste sentido, a ação é entendida como algo que precede a dimensão do necessário e o desejo tem papel primordial. A criança naturalmente experimenta novas experiências e vivencia desafios que a ajudarão a desenvolver suas habilidades emocionais e cognitivas.

Não há espaço estruturado mais interdisciplinar que uma Brinquedoteca. Nela repousa a possibilidade de um espaço lúdico, formado para proporcionar às crianças, com ou sem o apoio de um mediador, um espaço para o livre brincar, considerando o desejo interno de cada criança que está vivendo uma experiência plena, sem divisões, tendo em vista que o prazer e a alegria são “experiências residentes no sujeito. [...] uma experiência lúdica é uma experiência interna de inteireza do sujeito. Está lúdico quando está pleno” (LUCKESI, 2009, p. 26).

A existência da Brinquedoteca no Centro de Educação passa a ser uma experiência interdisciplinar tanto para a criança, que é usuária, quanto para o educando pedagogo que atua na qualidade de bolsista: estagiário, bolsista de projetos de extensão e de pesquisa ou voluntário. A vivência neste espaço lúdico é enriquecedora para ambas as partes envolvidas. Neste sentido, estamos refletindo sobre a importância do brincar para a criança e para a formação dos discentes, como também os marcos legais e teóricos que os embasam.

A importância do brincar é reconhecida através de leis, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), em seu artigo 16, inciso IV, o qual destaca o direito à liberdade compreendida no brincar, praticar esportes e divertir-se. Do mesmo modo, Dieht (2008, p. 109), salienta que “O direito deva ser assegurado a crianças e jovens, independente de raça, gênero, nível socioeconômico, de habilidade motora, comunicação, inteligência e capacidade perceptiva”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), veio, finalmente, e pela primeira vez em documento oficial, propor a necessidade do brincar, trazendo como eixos norteadores do currículo as interações e brincadeiras. A BNCC (Base Nacional Curricular Comum), de 2017, do MEC, apresenta os conhecimentos fundamentais que se espera que o estudante aprenda em cada ano da Educação Básica. A sua finalidade é orientar a construção dos referenciais curriculares e dos projetos políticos pedagógicos das escolas, à medida que estabelece as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos alunos ano a ano.

Vale salientar que nas dez competências propostas pelo documento, a nona competência – empatia e cooperação, de matriz sócio-emocional, que trata de exercitar o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação entre os pares é amplamente contemplada no espaço da Brinquedoteca.

Neste sentido, a Brinquedoteca do Centro de Educação, desempenha um importante espaço na vida acadêmica dos discentes de Pedagogia, os quais têm possibilidade de vivenciar a infância, o brincar e os processos humanos de desenvolvimento. A esse respeito, Vigotski (2003) ponderou que a brincadeira é uma atividade específica da in-

fância, na qual a criança cria e recria a realidade utilizando sistemas simbólicos.

Na formação do futuro professor de Pedagogia é possível visualizar a necessidade de espaços de interação e aprendizagem, como a Brinquedoteca, que proporcione às crianças o brincar, as experiências do diálogo, do pensamento amoroso com todos os seres vivos e com o planeta, das atitudes solidárias com as pessoas, com a diferença humana e com a diversidade cultural.

Ao longo dos anos, na história da educação brasileira, percebemos uma opção por determinados assuntos que adquirem prioridade e destaque no cenário da educação, o qual se delinea conforme as mudanças estruturais do contexto de cada período, e também devido às exigências de organizações internacionais e/ou governamentais. Assim, tivemos durante os últimos trinta anos algumas prioridades traçadas em documentos e defendidas de forma ostensiva pelos governos tais como: Alfabetização (Alfabetização para Todos, Alfabetização na idade certa); Ciclos Básicos de Aprendizagem (Progressão continuada, não seriação); Construtivismo (construção do conhecimento); Pedagogia de Projetos (pesquisa, aluno ativo); Inclusão, assim como a Interdisciplinaridade e, por fim, a questão da Formação de Professores.

Não é intenção deste artigo, abordar e analisar todas as temáticas existentes, no momento, destacaremos apenas a formação de professores e a questão da interdisciplinaridade. A primeira vem assumindo importância crescente, cujo debate vem se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior proporção nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996.

Com relação à interdisciplinaridade, existe um discurso recorrente nos vários âmbitos da educação formal e não formal, porém a prática efetiva caminhou, e caminha ainda, equivocadamente como um arranjo pedagógico nos cursos de formação inicial apesar dos esforços e tentativas por parte de alguns professores e gestores, porém são ações isoladas e, contraditoriamente, revoga o que determina e afirmam os estudos sobre interdisciplinaridade.

Pensar sobre formação docente, especificamente no que diz respeito ao espaço da Brinquedoteca em cursos de Pedagogia, implica em uma análise sobre a relação entre Brinquedoteca e a formação inicial. Como já dito anteriormente, estes espaços lúdicos, assumem um papel de destaque nos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas universidades brasileiras. Nas avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, órgão responsável pela formulação de políticas educacionais, no item sobre avaliação dos cursos de graduação, a existência de uma Brinquedoteca em cursos de formação possibilita uma maior pontuação ao curso avaliado.

Percebemos, então, sua importância no cenário dos cursos de formação docente, e nos perguntamos: o que estaria movendo tal olhar? O que acontece de tão importante num espaço brincante para ser critério de pontuação? Existem vários ângulos da questão, um deles podemos dizer, que perpassa o antigo debate entre teoria e prática no âmbito desses cursos. Freire (2008) escreveu sobre os saberes necessários da formação docente, do domínio da teoria para o exercício da prática, e destacou, principalmente, a necessidade do professor ou as-

pirante a professor assumir-se como um ser pensante, curioso, humilde e que faz da sua fala um aprendizado de escuta.

No entanto, devemos revisitar algumas propostas e afirmativas no tocante ao discurso vigente e austero na defesa de um currículo que destaca e orienta as competências que devem fazer parte da educação básica, assim como uma ênfase ao aspecto da prática nos cursos de formação docente. Um olhar mais ampliado e crítico se faz necessário diante do cenário político neoliberal que vivemos. Desse modo, assinala os estudos de Fonseca (2018, p. 155):

Segundo tal ideário, a melhoria da qualidade da educação básica requer uma formação docente de cunho mais prático e instrumental, centrado no desenvolvimento das competências requeridas pelo modelo educativo comprometido com as transformações em curso no cenário do mundo globalizado. Coerente com essa lógica, os Referenciais elegem, como modelo de formação docente, a perspectiva que enfatiza a “prática reflexiva” ou a “reflexão da prática” ou, ainda o “professor reflexivo”, conceitos característicos do modelo da racionalidade prática ou da epistemologia da prática.

Sendo assim, devemos argumentar que a Brinquedoteca, ao ampliar sua atuação, fornece atualmente um espaço de pesquisa, estudos, reflexão na ação e aprofundamento no tocante ao desenvolvimento tanto das crianças que lá estão, como dos próprios estudantes, que atuam como brinquedistas no local. Seja como bolsistas, estagiários e voluntários, todos estão num espaço de ensino e aprendizagem.

Diante do processo de formação do sujeito, a nossa ação pedagógica enquanto modelo educativo deve refletir nosso compromisso com princípios, valores e práticas que, na mediação do processo de ensino aprendizagem, dentro de uma dinâmica de ação–reflexão–ação,

originando um saber advindo da interação e articulação da própria experiência pedagógica, conforme sugere o triplo movimento de Schön (1990) – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, no sentido de construção da vida e da própria prática profissional. Portanto, a Brinquedoteca oferece essa oportunidade de reflexão, possibilitando unir teoria e prática.

Assim, apesar da importante contribuição dos “cientistas da educação” e “especialistas pedagógicos” advindas da academia, políticas públicas e órgãos internacionais, precisamos levar em conta a essencial colaboração dos próprios docentes atuantes, como sugere Nóvoa (2009), de devolver a formação dos professores aos professores, ou seja, os processos de formação seriam assim construídos de dentro da profissão, pois somente os próprios podem decorrer sobre sua práxis e enquanto referências do saber docente. Neste sentido, os estudantes brinquedistas estariam aptos a enveredarem na pesquisa a partir de sua atuação no espaço da Brinquedoteca, buscando um diálogo entre os estudos acadêmicos e suas vivências naquele espaço.

Atualmente, a Brinquedoteca vem refletindo sobre a temática da interdisciplinaridade como um caminho inerente em suas práticas. Na educação do século XXI, ainda convivemos com formas antiquadas e pouco inovadoras na formatação do ensino e currículo, que ainda são pautados em disciplinas estanques e fragmentadas, existindo pouquíssimo diálogo entre elas. Os cursos superiores se guiam, em sua grande maioria, por esse modelo. Embora tenhamos um discurso relevante quanto à organização das matérias, conteúdos e áreas de conhecimento de forma interdisciplinar, transversal e até transdisciplinar, não temos ainda, efetivamente, essa prática nos cursos de formação inicial.

Nas atividades desenvolvidas na Brinquedoteca, observa-se uma dinâmica com ênfase no diálogo entre as várias áreas de conhecimento. Diferentemente dos espaços em que acontece a educação formal, onde em sua grande maioria a relação com as áreas de conhecimento acontecem de forma fragmentada, a Brinquedoteca se mostra como um espaço que tem, por natureza intrínseca, a interdisciplinaridade.

Para responder as novas demandas e exigências da educação, precisamos de estratégias, habilidades e procedimentos que atendam na prática as novas necessidades e expectativas da educação de um modo geral e em especial da educação das crianças. É preciso destacar que os avanços aparecem no discurso, desde 2003, em contraste com a realidade, já que:

Entre nós, o reconhecimento das crianças como cidadãs é conquista recente: apenas a partir da década de 1930, a escola elementar tornou-se direito de todos e, após avanços e retrocessos no cenário político brasileiro, temos uma Constituição democrática (promulgada em 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 – ambos fruto de intensa mobilização política da população –, que se configuram como avanços legais importantes, mas não se tornaram ainda realidade. Hoje, de uma população de 21 milhões de crianças de 0 a 6 anos no Brasil, apenas 27% recebem algum tipo de educação infantil: estão em creches e pré-escolas 50,7% das crianças de 4 a 6 anos e apenas 8,7% da população de 0 a 3 anos (KRAMER, 2003, p.8).

Essa etapa educativa tão importante e marcante da Educação Infantil exige que seja assistida por profissionais com a devida formação, instrumentalização, comprometimento e dedicação pelo trabalho que realizam. Não podemos abrir mão do discurso, dos programas e projetos como forma de esclarecimento, aprofundamento de estudos e pesquisas que venham realmente colaborar com uma efetiva práxis, as-

sim como a interdisciplinaridade no campo da educação, em especial, a Educação Infantil, e a valorização do/as educadores (as) brinquedistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto neste artigo, foi possível perceber que uma Brinquedoteca abraça as várias áreas do conhecimento como um laço que pode ser entendido como interdisciplinaridade, destacando que o brincar não é um instrumento de aprendizagem, ele é a própria aprendizagem em si. Sendo a Brinquedoteca um espaço *sine qua non* dentro da universidade, por tudo isso, salientamos a necessidade de um currículo educacional para educação superior que propicie contextos de formação diversificados, como este, dentro da formação para o professor.

Está claro que a Brinquedoteca do Centro de Educação necessita ser melhor organizada e visualizada por todos os professores. Que este “olhar interdisciplinar” que constatamos no trabalho desenvolvido na Brinquedoteca se amplie para todas as modalidades de ensino. À guisa de conclusão, frisamos a importância do olhar e da formação da atitude interdisciplinar nas crianças, as quais levarão para o resto de suas vidas.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e Educação Infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência em situação de inclusão em grupos específicos**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

FAZENDA, Ivani. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2018.

_____. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FONSÊCA, Fábio do Nascimento. Formação de Professores no Brasil. In: DIAS, Adelaide Alves; AMORIM, Ana Luisa Nogueira de (Orgs.). **As crianças, suas infâncias e educação: itinerâncias de 15 anos do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (NUPEC)**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: **Revista Teias. Publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ**, 2003.

LUCKESI, Cipriano (Org.). **Ludopedagogia**. Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2000. v. 1, p. 10-41. (Ensaio, 1).

_____. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 22-60. (Ensaio, 2).

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2014.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. In: **Revista de Educacion**, nº 350, Ministerio de Educacion, Cultura e Deporte, Espanha, 2009.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/CURRÍCULO – **Revista** do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade nº 12. São Paulo: PUC/SP, nº 12, pp. 01-129, abr.2018. ISSN: 2179-0094.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes: 2003.

EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR: proposta do uso das tecnologias na formação docente inicial

FALCÃO, Alannety Monteiro. Especialista, UFPB
FALCÃO, Aline Freire. Mestranda, UFPB
SANTOS, Conceição Maria Marinho. Mestra, UFPB

INTRODUÇÃO

A sociedade atual encontra-se voraz na utilização de redes sociais e de Internet. Paradoxalmente, observa-se apresentar limitações no conhecimento das potencialidades, domínios e benefícios reais oferecidos pela área tecnológica no processo de aprendizagem. Pensar e compreender a situação atual do uso da tecnologia na composição e prática de um professor, cujo futuro na sua grande maioria, provavelmente não chega às escolas com concepções bem definidas sobre a interdisciplinaridade do processo ensino/aprendizagem/tecnologia e responder à problemática: Como os docentes dos cursos de formação de professores estão se relacionando com as tecnologias foi a propositura desse estudo.

Questionamentos quanto à formação de professores para a educação básica, colocam a relação com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações cada vez mais centrada nas novas tecnologias. No que se refere ao papel da educação escolar é necessário que os cursos de formação de professores se adequem às necessidades desse novo discente com perspectivas político-filosóficas (GATTI, 2017).

Este estudo se justifica pela necessidade de entender como as instituições de ensino superior estão viabilizando as tecnologias educacionais nos cursos de formação de professores em âmbito nacional. E assim, perceber como pode auxiliar na qualificação da prática docente de futuros professores. Diante disso tem como objetivo verificar dentro do contexto interdisciplinar o uso da tecnologia na composição e prática do professor.

Atualmente, em pleno século XXI, no Brasil, os cursos de pedagogia não atendem as necessidades de formar professores habilitados na aplicabilidade tecnológica. Nesta concepção, destacamos a importância de se ter domínio no uso das tecnologias educacionais como facilitador e aparato no processo ensino-aprendizagem dos estudantes, já que essas práticas agregam estímulo e motivação para o docente e para o discente.

Nessa discussão abordaremos questões sobre a formação inicial do docente da educação básica, a interdisciplinaridade e utilização da tecnologia nos cursos de formação inicial como também sugestões para reestruturação desse curso. Traremos para essa reflexão autores como Bernadete Gatti, Paulo Freire, Ivani Fazenda, entre outros.

DESENVOLVIMENTO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-96/97) vincula a educação escolar a uma prática social adequada à realidade, ao mercado de trabalho e à integração do conhecimento. Pode-se dizer então, que o emprego efetivo das tecnologias da informação e comunicação na escola é uma condição essencial para a inclusão mais completa

do cidadão nesta sociedade que hoje apresenta uma base tecnológica (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, o uso de recursos tecnológicos tem se apresentado como uma questão complexa no cenário da formação de professores especialmente nos cursos de pedagogia nas últimas décadas e, com maior evidência, nesse momento histórico de mudanças nas políticas educacional com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação em que a educação básica vem sendo posto em questão pelas políticas de governo.

A Formação permanente dos professores entende que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (FREIRE, 2001, p. 80).

Neste contexto, a formação do professor necessita de mudanças fundamentais em sua política que vai desde a resignificação do papel do docente, onde o trabalho deve atentar para o desenvolvimento cognitivo e tecnológico do aluno, até um redimensionamento que contribua para a superação dos desafios educacionais contemporâneos.

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios: ...f) *domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério* (BRASIL, 2001).

Atualmente, existe uma única disciplina de Educação e Tecnologia nos Cursos de Pedagogia. Esse número 'quase' que irrelevante, assegura a necessidade de debates políticos que se voltem à reestruturação dos cursos de formação inicial de professores, reformulando estruturas curriculares, ainda fragilizadas por um pensar de uma sociedade edu-

cacional deficiente para as resoluções de seus problemas, ou mesmo, pelas relações com os conhecimentos a serem tratados nesse nível de educação.

Com o advento da tecnologia a educação passa por grandes transformações ao longo da sua história, cada vez mais se modificam as práticas de educar e de promover uma formação acessível a toda sociedade, assim, os meios tecnológicos avançam cada vez mais, possibilitando novos modelos de ensino.

No entanto, isso somente será possível, à medida que o professor tenha sido qualificado e domine o uso tecnológico, para que de fato, consiga internalizar a importância da contribuição e inserção da tecnologia no dia a dia das salas de aula utilizando-se uso dessa nova forma didática como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem, modificando seu olhar para que a partir de então, leve a prática pedagógica, a integração de novas tecnologias. Para Freire (1997) “Ensinar exige educadores instigados, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”.

Esse acontecer terá êxito ao momento que o professor perceber que pode dinamizar e agrupar conhecimentos de educação e tecnologia, buscando técnicas eficientes num movimento interdisciplinar capaz de contribuir ainda mais com a aquisição do saber com o benefício adquirido no uso desse recurso.

Para garantir esse acesso correto e de forma segura, o professor tem um papel importante nessa trajetória, levar para sala de aula a formação junto à tecnologia, direcionando o aluno a obter um caminho eficaz de aprender ao usar devidamente métodos com segurança e in-

serir novas maneiras de conhecimento teórico-prática e contextualizado num processo mais dinâmico.

O EDUCADOR, A ESCOLA E A ERA TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS.

A modificação na maneira de pensar e agir de grupos sociais, jovens e adolescentes em seu cotidiano, impõe as instituições escolares novas e eficazes políticas em relação à tecnologia. Os estudantes de hoje em sua inquietude, agilidade e criticidade, não aceitam mais com parcimônia uma exposição de uma aula estática e desinteressante. Para tanto, a BNCC retrata que a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a: garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, 2018).

Agregar tecnologias digitais num universo escolar requer mudanças nas práticas pedagógicas, no qual propõe um desafio para as instituições educacionais, assim, é preciso que o professor disponha de momentos virtuais complementando ativamente seus recursos de sala para estimular um pensar e um aprender diferente do habitual, assim, os alunos quando se debruçam nas tecnologias como aprendizado desenvolvem competências relevantes na sua formação (MENEZES; FAGUNDES; SAUER, 2014).

Nessa circunstância percebe-se que, professores que não dominam os mecanismos de utilização dos diversos recursos tecnológicos multimidiáticos existentes, não conseguem avançar na busca de estratégias que chamem a atenção dessa nova geração de alunos que preferem acesso rápido ao conhecimento através da internet.

Num ambiente educacional, lugar comum é o professor fazer uso de projetores, de ferramentas de slides e plotagem de gráficos, acreditando ser esse tipo de dinâmica suficiente como fonte de estímulo para o discente. Porém quantos educadores por falta de equipamentos próprios ou muito comumente, por falta de conhecimento e apropriação, investem apenas superficialmente e ainda, deixam de investir em outras fontes agregadoras e interdisciplinares.

Nesse processo é preciso uma formação continuada para complementar o uso das tecnologias no cenário escolar, sendo inevitável uma revisão dos currículos para mostrar os benefícios desses métodos digitais que contemplam um maior número de conteúdos interessantes e autênticos de forma rápida e eficaz, facilitando as discursões e análises dentro de sala (FREITAS; BARIN, 2014).

IMPACTOS DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINARIDADE

A Interdisciplinaridade é um termo iniciado no Brasil na década de 70, que propõe um ensino integrado e mais articulado das disciplinas. Assim, ainda que, exista os mesmos conteúdos em disciplinas diferentes, só acontece a interdisciplinaridade se o docente promover diálogo entre elas. Para Fazenda (2001, p. 11) a interdisciplinaridade “é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos colocando-os em questão”.

Para que o processo, se assim pode ser dito, aconteça o professor precisa ser flexível e criativo. Ter conhecimentos e domínio suficientes para saber entrelaçar assuntos, agregando-os sem perder a

essência do quer transmitir. Levar o discente a pensar e construir algo ao seu aprendizado.

Nesse desafio, parece fundamental formar professores capazes de lidar com as tecnologias em seu fazer pedagógico de maneira adequada como recurso viável na otimização do tempo e de espaço, não só possibilita compartilhar conhecimentos obtidos em situações específicas como se torna importante ferramenta na mudança de comportamentos relacionados a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para formação docente, conclui esse estudo, que é importante um aprendizado constante, que vincule conhecimento teórico-prático em ambientes escolares, inserindo nessa formação mais disciplinas que agreguem técnicas de uso das tecnologias como ferramenta de trabalho, pois os alunos estão buscando informações nas redes digitais em tempo real, isso implica a necessidade de formação profissional docente diferenciada da tradicional, visto que, a tecnologia agora está em toda parte e deve ser adicionando a construção do saber.

As dificuldades encontradas estão relacionadas a estruturas escolares que precisam se moldar aos métodos didáticos, os currículos institucionais devem ser revisados, os gestores devem permear materiais adequados, pois as transformações tecnológicas exigem mudanças nos paradigmas na formação e nos currículos escolares, no qual envolve a participação dos órgãos formadores, do Governo e o apoio dos próprios professores que devem procurar meios de se adequar a essas mudanças, buscando capacitações e formações especiais, passando a permear a educação de forma a ser facilitador do ensino, estabelecendo

uma relação com seus alunos que possibilite uma comunicação eficaz, pois sem esse princípio primordial não se chega a ideais em comum.

Nesse estudo procurou-se descrever todas as mudanças que ocorreram com a chegada das tecnologias e a influência na formação docente num contexto interdisciplinar, a fim de propor possíveis caminhos para transformar essa formação no intuito de vislumbrar as evidências que trazem a adequação do professor na sala de aula usando recursos digitais para melhorar sua didática num momento de tantos avanços no mundo através da tecnologia.

Assim, é preciso garantir na prática o que as Leis e Política Educacionais, tais como, a LDB, PNE, BNCC e demais que abordam a formação docente, tragam adequações vinculadas ao mundo digital nessa formação e no contexto das salas de aula, visando aprimorar os conhecimentos para o uso adequado das tecnologias com a recomendação de mudança nos currículos, na oferta de disciplinas direcionadas ao uso das mídias digitais como ferramenta essencial na prática pedagógica no intuito de reinventar e atrair.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação-PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2001.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, P., **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, K.O. de; BARIN, C.S., Formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: potencialidades e desafios do uso pedagógico das TIC, **CINTED-Novas Tecnologias na Educação**, v.12 n°2, dez, 2014.

GATTI, B.A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017

MENEGAIS, D.A.F.N., FAGUNDES, L. C.; SAUER, L.Z., Impacto da inserção de tecnologias digitais na formação inicial de professores de matemática egressos de uma Universidade Pública Federal, **CINTED-Novas Tecnologias na Educação**, v.12 n°2, jul, 2014.

FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR DO GESTOR DEMOCRÁTICO

ANDRADE, Wellingta Magnolia L. L. Mestra, UFPB
ARAÚJO JUNIOR, Rusiel Paulinho de. Doutorando, UFPB
NASCIMENTO, Lindalva Gouveia. Doutora, UFPB

INTRODUÇÃO

No Brasil, sobretudo nas últimas décadas, com relevância para a década de 1990 e nas primeiras desse novo milênio, algumas políticas públicas educacionais e diversos estudos têm sido marcantes, com relevância para as questões inerentes ao cotidiano das unidades escolares, com ênfase para o modelo de gestão que estas vivenciam. Embora, ainda com primazia no fazer pedagógico nas salas de aula, abrange os seus aspectos qualitativos gerais no interior das escolas. Verifica-se com isso, a organização minuciosa em cada “pedacinho” (grifo nosso) que compõe a engrenagem de cada escola, objetivando que nos seus resultados finais, a melhoria da qualidade dos seus fins profícuos, a entrada e permanência do aluno com o sucesso necessário para a sua formação integral se realize.

Nesse cenário, as demandas das agendas internacionais influenciaram e ainda influenciam consideravelmente as políticas educacionais do país, especialmente quanto aos aspectos das observações no que diz respeito à formação inicial e continuada dos docentes e à formação dos gestores, pois tem como ponto de partida a mesma forma-

ção inicial dos docentes, e ainda, muitos debates sobre os respectivos programas de financiamento com esses fins.

Rememora-se trazer aqui as contribuições de educadores ainda no final da década de 1970 e início da década de 1980, os quais impulsionaram de forma relevante para algumas das mudanças na educação vigente. Segundo Freitas (2002), foram contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações entre educação e sociedade, e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade e os objetivos da educação e, conseqüentemente, os objetivos da escola.

Foi preciso reconhecer que os docentes não possuem apenas saberes, mas também devem ter competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula, e aceitar a ideia de que os processos de evolução e globalização da sociedade exigem que todos esses profissionais possuam inúmeras competências, pois estes precisarão lidar com tantos outros públicos, inclusive ao assumirem cargos de gestão escolar por exemplo. Passou a ser necessário que o profissional da educação desenvolvesse um pleno domínio e uma compreensão da função social da escola como um todo, do seu papel de fomentar a consciência crítica e de autonomia, a fim de intervir e transformar as condições da sociedade, partindo inicialmente da conquista da sua própria autonomia e formação reflexiva e crítica, para, daí, mediar essas transformações no estudante que se deve formar.

Assim, defende-se que na área da educação, no seu contexto geral e não podendo ser diferente no modelo de gestão que se busca construir nos dias atuais, a interdisciplinaridade nas atribuições do novo gestor escolar provoca um novo saber e fazer conscientes, pois se

reconhece a importância da participação desse gestor desde a elaboração do Projeto Pedagógico e chegando nas escolhas de ações para a consecução de propostas educativas comprometidas com a interdisciplinaridade, que conduzirá a um modelo de escola que direcione seus atores para a completude de uma vida coletiva exitosa.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO DOCENTE A GESTOR ESCOLAR COM AS SUAS COMPLEXIDADES INTERDISCIPLINARES

Alguns pesquisadores, tais como Arroyo (2007), Gatti e Nunes (2009) falam que existem ainda vários problemas nos modelos atuais da formação docente no Brasil. O principal se pauta no distanciamento das universidades com a realidade da escola. Muitos estudos apontam que os cursos de formação de docentes mantêm o foco em modelos idealizados de estudantes e de docência. Os currículos expressam uma predominância de estudos disciplinares voltados para conteúdos específicos e uma formação voltada para o desenvolvimento de habilidades profissionais para atuação de forma fragmentada e não interdisciplinar.

A normatização sobre os cursos de formação docente sinaliza para a importância do entorno que dá sentido à autonomia escolar e determina as responsabilidades dos docentes e dos gestores, sem desmerecer o projeto institucional dos estabelecimentos de ensino. Ou seja, é importante que o protagonismo na educação esteja dirigido aos educadores e se efetive a partir de suas definições sobre como ensinar, como se aprende, qual a melhor forma de avaliar e como gerir todas essas demandas educativas, preocupando-se em formar profissionais

para as diversas funções e, conseqüentemente, as atribuições interdisciplinares que o ser “profissional da educação” lhe exigirá.

Considerando que ao tratar da formação inicial de docentes e aqui como prováveis futuros gestores, importa-se pensar sobre todas as formas de conhecimentos: teóricos, práticos e culturais (historicamente acumulados e articulados aos novos conhecimentos ou resignificados) e, sobretudo, aqueles advindos das pesquisas do campo educacional, na perspectiva da articulação com a dimensão prática, no interior das áreas ou disciplinas, transcende o estágio e tem como finalidade promover a articulação das distintas práticas numa proposta interdisciplinar, destacando o método de observação e reflexão, para entender e atuar em situações complexas ou contextualizadas, e nesses casos em particular, no fazer interdisciplinar que priorize as atribuições do gestor democrático.

Nessa perspectiva, para Bastos (2007, p. 22), “a gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola [...]”. Verifica-se que o processo da gestão democrática e participativa não é função exclusiva do gestor escolar, mas da realização de um trabalho interdisciplinar, que envolva todos os segmentos sociais que compõem a escola.

Em Libâneo (2013, p. 88) encontra-se que:

[...] As escolas são, portanto, organizações, e nela sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana. Para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões. É este o processo que denominamos de gestão. Utilizamos, pois, a expressão organização e gestão da escola, considerando que esses termos, colocados juntos, são mais abran-

gentes que administração. Em síntese, a organização e gestão visam: a) Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula. b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem. c) Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos. Mais do que promover mudanças no interior da escola, ou seja, a participação de todos os envolvidos na luta pela democratização da educação, quanto ao acesso, permanência e sucesso escolar, a gestão democrática deve buscar meios e subsídios para que a escola caminhe em prol da qualidade, no ensino/aprendizagem, tendo como princípio a luta pela democratização da educação, possibilitando a todos exercerem sua cidadania em busca do bem comum.

Doravante a conquista do princípio constitucional da gestão democrática, em 1988, em estabelecimentos oficiais dos sistemas de ensino representou e continua representando um passo considerável para a vida democrática em nossos estabelecimentos e para os próprios sistemas de ensino, exigindo um fazer interdisciplinar de todos os envolvidos nesse processo de educação democrática. Ela implica a participação cidadã dos interessados e a necessidade de prestação de contas por parte dos dirigentes e dos próprios docentes quanto aos objetivos da educação escolar (OLIVEIRA, 2012). A participação implica em compartilhar responsabilidades assumidas no coletivo, pois a gestão democrática na escola é feita pelos estudantes, pais e todos os segmentos que a compõe. Os projetos passam a ser bem geridos pela “alma da escola”, que é a equipe de docentes e a gestão que dão suporte e continuidade às ideias e aos planos coletivos que devem ter como objetivos atender os interesses dos estudantes.

A escola democrática deve abrir as portas para o mundo, e ao mesmo tempo trazer para seu interior os saberes e ao mesmo tempo, os criadores desses saberes nas suas formas mais interdisciplinares possíveis. Pois, a educação é processo de socialização da cultura de criação e recriação de valores e saberes, de ampliação do conhecimento. A educação deve assim fomentar a inerente interdisciplinaridade, que caracteriza-se por ser uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de diferenças e ao mesmo tempo sintonia diante do conhecimento. Logo, torna-se explícito a ocorrência de uma globalização do conhecimento, onde, há o fim dos limites entre todos os saberes.

Nas diversas áreas do conhecimento e de atuação, o docente encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os estudantes se apropriem também desses instrumentos no seu processo de desenvolvimento humano, encontrando o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo que se dá em situações histórico-sociais. Vale observar, nesse caso, que os saberes do conhecimento referem-se não apenas aos conteúdos específicos adquiridos no curso de formação inicial, englobam a revisão das funções desses conhecimentos que não se reduzem às informações, mas a trabalhar com as novas aprendizagens classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, e assim, pondo-as em prática a partir de uma sistemática formação continuada que atenda essas necessidades.

A formação inicial de docentes para os diferentes segmentos da educação básica tem sido realizada, geralmente, em instituições que pouco (ou nada) valorizam a prática investigativa e interdisciplinar. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão interdisciplinar que emerge da própria prática, não estimu-

lam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Assim, como se não bastasse, não apresenta um alicerce forte para as demais práticas advindas da docência, notadamente a gestão escolar.

É consenso entre os pesquisadores que a formação inicial se mostra insuficiente diante dos atuais desafios e da almejada qualidade desejada para a educação. Daí se considerar necessário e importante citar a formação continuada articulada a um trabalho coletivo e permanente de investigação sobre a prática, vendo os docentes e gestores como profissionais que também se constituem no exercício do cotidiano da escola, na interação com os colegas e estudantes, e nos múltiplos contextos e desafios em que estão inseridos.

De acordo com essa perspectiva, a formação continuada deve possibilitar à equipe escolar a elaboração de métodos próprios de intervenção na realidade escolar, a partir da reflexão crítica sobre as suas experiências individuais e coletivas. Nesse processo, é de suma importância a discussão ativa sobre as teorias que contribuem para a compreensão das situações pedagógicas analisadas e que subsidiam a construção dos conhecimentos necessários à melhoria da ação pedagógica. Assim, idealizam-se processos de formação continuada que garantam o aperfeiçoamento profissional com o propósito afinado, tomando como exemplo a teoria de Schön: “refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação”, tendo “a escola como um ‘locus de formação’” (NÓVOA, 1997).

Não se pode dispensar, nesse caso, especial atenção à diferenciação feita por Schön (2000) entre “conhecer-na-ação” e “reflexão-na-ação”. No seu livro “Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem”, o autor cita que o “conhecer-na-ação”

traduz a automaticidade, rotina, espontaneidade, enquanto a “reflexão-na-ação” surge a partir de resultados inesperados e de surpresas produzidas pela ação.

É imperativo promover novos modos de organização das profissões educacionais. Grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissionalização desses atores continuar marcada por fortes tradições individualistas, disciplinares ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos. Conforme pontua Nóvoa (1997), nada mais será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos docentes. É inútil apelar para a reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter pares e colaborativa se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e nas parcerias entre escolas e instituições universitárias se as normativas legais persistirem em dificultar esta aproximação.

Delineia-se que a ação dos docentes deve ir se transformando, também, a partir da própria prática, refletida, analisada e pensada. A utilização da ação-reflexão-ação gera uma nova prática, constituindo um meio de desenvolvimento do pensamento e da ação, através de uma competência pedagógica que nega a separação artificial entre a teoria e a prática no âmbito profissional.

Para Freire (2003), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nessa direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente, que alerta para o fato de que

aquela, inicialmente, é ingênua, no entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. A reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos docentes que buscam a transformação através de sua prática educativa. Assim, de acordo com Freire:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...]. O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica [...] (2003, p. 42-43).

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É nessa perspectiva de mudança interativa dos profissionais e dos contextos em que se dá um novo sentido às práticas dos profissionais da educação centradas nas escolas. O trabalho pedagógico passa a ser entendido como um trabalho de natureza não material, que, segundo Saviani (2008), visa à produção de conhecimentos, valores, atitudes que geram cultura como um conjunto, produto, resultado do trabalho humano da produção humana coletiva.

Nesse contexto, o processo de gestão da escola encontra uma correlação de forças e desse embate se originam conflitos, tensões, rupturas, propiciando a todos os envolvidos o crescimento pessoal e profissional, em que novas formas de relação de trabalho são construídas e os espaços ficam abertos à reflexão coletiva que favorece a comunicação entre os diferentes atores da escola, ou seja, a descentralização do poder.

Nesse modelo de gestão democrática, ao qual se faz referência, implica a efetivação de novas referências de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse cenário, a melhor expressão de democracia é a cidadania plena vivenciada pelos atores envolvidos no processo, sendo esta a melhor forma dos indivíduos, ou o conjunto deles, de apropriarem-se dos bens que são coletivos, que foram criados historicamente pelo conjunto da sociedade à serviço do bem-estar de todos.

Nesse desenho, atribui-se ao gestor escolar um forte papel com contribuições efetivas e positivas sobre os saberes que os docentes precisam apreender do ponto de vista teórico e prático para as suas vivências cotidianas, a partir do investimento contínuo nas de planejamento pedagógico, devendo colocá-los em situações de reflexão sobre suas ações e fazer ver a necessidade de uma retrospectiva das aulas e demais atividades na escola, observando os retrocessos e os avanços junto aos estudantes. Porém, esta reflexão não deve ser vista pelos docentes como algo burocrático, cansativo, fiscalizador, impositivo. Eles não devem ser meros executores e cumpridores de decisões impostas pelo gestor escolar, supervisor ou quaisquer determinações das instâncias superiores da educação, e sim, por ser inerente ao processo contínuo da sua construção de identidade profissional e pessoal.

É mister rememorar em Freire (2005) quando este afirma que a formação permanente, a qual se está defendendo, pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa seja sempre uma condição humana que direcione o sujeito a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Por se considerar essa premissa como sendo ontológica e que,

ao se perceber que de fato o destino não está dado, mas que como sujeitos possa-se, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime.

De acordo com Freire:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (2005, p. 22-23).

Não se pode pensar que existe um problema de diálogo entre teoria e prática, mas ver como os docentes e os gestores utilizam a sua teoria e fundamentam as suas práticas. Importante é o saber que vai permitir ao estudante o aprender e a ter consciência da necessidade da constante revisão das práticas da escola, permitindo que elas, dentro da realidade dos estudantes, consigam modificá-los positivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, observa-se que teoria e prática são processos indissociáveis e isto é fato na formação continuada do docente a de gestor democrático. Daí se faz necessário o olhar e o agir de alguém que possa ser parceiro neste processo. Desse modo, a propositura nesta produção investigativa é que esse grande parceiro venha a ser o gestor escolar no cotidiano da escola com fins democráticos, contribuindo sistematicamente no processo de formação continuada dos

docentes e dos discentes na própria instituição, onde esses exercem sua cidadania, e, concomitante, esse gestor forme-se continuamente, sendo também formador.

Ressalta-se e insiste-se na importância das possibilidades e condições que o gestor da escola deve oferecer instrumentos que contribuam com o enriquecimento da formação continuada e interdisciplinar dos docentes e discentes, e ainda, assegure a própria formação.

Assim, o docente, o estudante e o gestor possam utilizar esses instrumentos no seu dia a dia, voltando o olhar para a escola como um todo, envolvendo sua organização, seus espaços internos de reflexão, sua ação coletiva e social, com seus conselhos deliberativos e suas reuniões de forma construtiva para as novas aprendizagens necessárias.

Sabe-se que a busca por conhecimentos, a motivação, o ânimo e o compromisso com a qualidade da educação que a escola oferece são responsabilidades de todos que fazem parte da escola e não apenas dos gestores. Entretanto, cabe ao gestor envolver a comunidade escolar em todas as atividades da escola e fomentar positivamente o trabalho em equipe na instituição, proporcionando um ambiente escolar favorável à participação coletiva e a interdisciplinaridade.

Cabe ao gestor também fomentar junto aos conselhos deliberativos, analisar as ações a serem empreendidas e os meios que devem ser utilizados para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam a comunidade escolar e local, atuando em conjunto com a gestão da escola e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade, e assim, assegurando os fins interdisciplinares que se propõe a escola na formação dos estudantes. Representam, assim, as reuniões dos conselhos, um lugar de participação e

decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã.

A gestão escolar democrática deve traduzir-se no dia a dia como ato verdadeiramente político, pois implica sempre numa tomada de posição de todos: familiares dos estudantes, estudantes, docentes, funcionários e de toda a comunidade escolar; pois a função social principal da escola é melhorar através das parcerias os resultados do ensino e da aprendizagem, consolidando o compromisso com a comunidade, inserindo-a com relevância nas decisões.

Lutar por esses ideais, que são muito mais que ideais, e sim, lei, deverá ser premissa imperativa do modelo de gestão atual; propiciando na escola, as vivências concretas da gestão democrática, onde jamais a sua construção poderá ser individual, pelo contrário deverá ser sempre coletiva.

Diante de tais exposições acerca do tema formação docente e formação do gestor democrático no contexto da busca da interdisciplinaridade, é mister apresentar algumas sugestões propositivas (grifos nossos): cabe aos profissionais da educação e do sistema identificar e proporcionar as vantagens e viabilidade de utilizar a metodologia da não fragmentação dos conhecimentos e sim, da interdisciplinaridade, no cotidiano das atividades da escola enquanto premissas para a formação continuada desses profissionais. É importante que a Educação se desenvolva e evolua assim como os processos de globalização mun-

dial, as pessoas, a sociedade... Afinal, as escolas têm a responsabilidade de formar cidadãos críticos e atuantes, construtores de suas histórias.

A interdisciplinaridade do gestor deve caminhar com a dos parceiros que fazem da sua própria prática uma experiência formadora e de formação. Deve colocar-se entre aqueles que se esforçam para que a ação educacional possa ir além de um *fazer* para o *saber fazer crítico e propositivo*, promovendo a cidadania do aluno (grifos nossos).

Desse modo, pretende-se que a interdisciplinaridade seja de fato posta em prática nas escolas. Não se esquecendo que o gestor é um dos principais responsáveis pela organização da produção do currículo escolar e da sua efetivação no dia a dia, além de possuir o papel de apresentar e incentivar inovações determinantes das melhorias na qualidade e eficácia do ensino escolar. Daí a fundamental importância de lhe garantir também, a vivência real em cursos de formação sob a perspectiva interdisciplinar, os quais forneçam subsídios para que ele, analisando a própria realidade da escola onde atua, seja capaz de elaborar e praticar estratégias de implementação da interdisciplinaridade no seu contexto de atuação, ou seja, na escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 191-209.

BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP & A; SEPE, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Helena C. L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc. Campinas, v. 23, nº 80, set./2002, p. 136-167.

GATTI, Bernadete A., & Nunes, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC, 2009, p. 9-155.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, Heloísa. (Org.). **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FAKE NEWS E FORMAÇÃO DOCENTE: quebra do conhecimento histórico, desinformação e caos na linguagem interpretativa

FREITAS, Lindalva José de. Pós-doutora, UAA/PY
SANTOS, José Carlos do Nascimento. Mestre, UFPB
SILVA, José Romário Araújo da. Mestre, UFPB

INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, um dos assuntos mais discutidos e divulgados na mídia são as *Fakes News*. Muitos questionamentos surgem a partir das postagens feitas a todo público. Cabe a todos, investigarem a veracidade dos atos e não simplesmente acreditar no que está exposto como verdade absoluta.

Segundo o dicionário norte-americano *Collins* a palavra *Fake News* foi eleita em 2017 a palavra do ano. De acordo com a tradução em português, significa: “*Informação falsa e em alguns casos sensacionalista apresentada como um fato, publicada e disseminada na internet.*”

A sociedade deve estar atenta às quaisquer informações postadas na mídia e nas redes sociais, pois nem tudo que se publica são casos verídicos. Ao lermos uma notícia nos meios de comunicação, é necessário a curiosidade de averiguar as procedências das notícias. Se não há uma atitude questionadora, o ouvinte/ leitor poderá não só absorver uma notícia falsa, mas poderá se tornar vulnerável e propagador de publicações falsas.

É nesse propósito investigativo que propomos aos leitores a realizarem uma leitura eficaz e de olhar científico para com a temática deste artigo, uma vez que possibilitará a desmistificar toda e qualquer informação falsa ou tendenciosa publicadas na mídias e nas redes sociais.

A fim de atender ao objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico sobre o tema desinformação e Fake News, de acordo com Lakatos e Marconi (2002).

Fakes News: ORIGEM E SIGNIFICADO

A expressão *Fake News* surgiu no século XIX. Esse termo significa, em português, notícias falsas publicadas nas redes sociais. Tudo que se refere as notícias de cunho falso publicados nas redes sociais são chamadas de *Fakes News*.

Atualmente este aplicativo está tomando uma dimensão proporcional extensa, uma vez que as notícias falsas publicadas na internet tornou-se com mais evidências no ano 2016 em plena campanha eleitoral do então candidato à presidência dos Estados Unidos o Sr. Donald Trump com a sua adversária Hillary Clinton. Na época, várias notícias falsas foram divulgadas. Após a vitória de Donald Trump, empresas internacionais detectaram conteúdos falsos e duvidosos publicados.

Com o comércio das *Fakes News* inúmeras pessoas são atingidas, dentre elas: pessoas comuns, empresários, políticos e personalidades. As mídias presentes na sociedade foram criadas para facilitar a comunicação entre todos.

A partir de 1995, de maneira cada vez mais rápida, as mídias digitais e a internet passam a fazer parte do cotidiano, espalhando-

-se não apenas no uso de computadores, mas também, em um segundo momento, em celulares, *smartphones* e outros equipamentos. O cotidiano se conecta, o que significam mídias digitais. (MARTINO, 2015, p.13)

Porém, num determinado período, tornou-se vulnerável ao ponto de prejudicar de certa forma a ordem pública e as vidas do(a) cidadão (ã). Não só nas redes sociais de computadores, mas nos variáveis meios de comunicação telejornalismo, jornalismo, enfim, não faltam meios para se divulgar aquilo que se quer e para quem quer.

FORMAÇÃO DOCENTE E O CONHECIMENTO HISTÓRICO À LUZ DAS *Fakes News*

A importância da formação inicial e continuada é um dos alicerces para os/as professores/as, pois sem ela não se obtém os conhecimentos necessário para o desenvolvimento de suas capacidades criativas e intelectuais, que se desenvolvem na medida em que sua formação é vista como necessária e permanente. Nessa mesma linha de raciocínio Freire assinala que:

Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1997, p.19).

As palavras do autor denotam o papel proeminente da formação docente, que em sua ótica tem como principal elemento norteador a reflexão crítica de sua prática docente, o que tem como reflexo os

melhores resultados, condicionando em um aproveitamento de excelência.

Ao analisar a crise da formação docente, Rodrigues, Santos e Aragão (2018), enfatizam que as pesquisas sobre esse tema têm evidenciado lacunas na continuidade da formação por muitos profissionais da educação, entre esses pontos os/as autores/as evidenciam a desvalorização profissional, as dificuldades de financiamento, questões de gênero e classe, as diversidades em sala de aula, à estrutura, as reformas institucionais e entre outros elementos que têm culminado em um desempenho aquém do esperado para esses profissionais.

Dentro dessa perspectiva da formação permanente, temos como grande entrave o trabalho do conhecimento histórico em sala de aula, que precisa ser feito com respaldo, responsabilidade e competência, sendo capaz de lidar com os vários aspectos que norteiam a sociedade com suas diversas facetas estruturais. Entre esses elementos ressaltamos um fenômeno atual que se chama as *Fakes News*, que precisam ser combatidos em sala de aula, onde o/a professor/a necessita trabalhar com a sociedade da informação, nessa ótica a internet é um desses elementos importantes para a construção do desenvolvimento cognitivo e intelectual dos/as alunos/as, no entanto a construção desse conhecimento precisa estar alicerçado na ética e no compromisso com a veracidade dos fatos.

Nessa perspectiva, Schmidt e Cainelli (2009), enfatizam que tanto o saber histórico construído ao longo da historiografia humana, como o dos meios de comunicação vivenciados na contemporaneidade, necessitam serem problematizados e estudados de forma crítica

e reflexiva pelos/as discentes. Nessa linha de pensamento, as autoras afirmam que:

[...] problematizar é, também, construir uma problemática relativa ao que se passou com base em um objeto ou um conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência o cotidiano e a realidade presentes dos alunos e do professor. Para a construção da problemática, é importante levar em consideração o saber histórico já produzido e, também, outras formas de saberes, como aquele difundido pelos meios de comunicação (SCHMIDT & CAINELLI, 2009, p.56).

Podemos levar em consideração a necessidade de um trabalho sólido que tem como cerne a construção do conhecimento que é produzido na interação entre professor/a e aluno/a, com o estudo minucioso das fontes históricas, como jornais, revistas, documentos oficiais, assim como também das ferramentas da sociedade da informação, como a utilização das redes sociais, blogs, sites de notícias, tudo isso, sendo trabalhado de forma concisa, coerente e cautelosa, para não cair no que D'ancona (2018), chama de era da pós-verdade, ou seja, é semeada a desinformação e a dúvida, sem ao menos ser questionada e problematizada.

Segundo Chomsky (2018), o poder de manipulação da informação é construído pela persuasão com verdades infundadas, ou seja, com a propagação de mentiras veiculadas pela grande mídia como verdades absolutas.

Na visão de Nohara (2018), o que se tem evidenciado é que as *Fakes News* têm ganhado respaldo e força, pois de forma rápida e perniciosa elas chegam virtualmente em questões de segundo, para uma multidão de pessoas que nem ao menos tem o cuidado de averiguar se a

notícia é verdadeira ou não, agem pela emoção e por seus preconceitos e se identificam com aquilo que é veiculado e confirmam suas crenças e valores, mesmo que isso seja uma grande inverdade, repassam para outros/as e ajudam a espalhar na rede a desinformação, o ódio, e os seus argumentos, incongruentes e infundados. Segundo a autora:

Logo, essa postura de uma humanidade embrutecida, cheia de razão e fechada em pré-compreensões do mundo, pautadas em meras convicções, pouco empenhada em analisar com maior atenção as informações existentes, sendo focada muito mais em argumentos que ratificam os pontos de vista iniciais, é avessa à postura dialógica, mais desejável numa democracia (NOHARRA, 2018, p.81).

Diante dessa realidade alarmante em que as *Fakes News* têm encontrado espaço para promoção e criação dos fatos de forma distorcida, precisa-se da dialogicidade, ao qual a autora enfatiza, nesse sentido, o papel da educação e dos/as professores/as podem contribuir de forma efetiva para a desconstrução das inverdades e promover uma educação pautada no respeito, na tolerância e na construção do conhecimento produzido de forma crítica e reflexiva.

AS *Fakes News* EM SALA DE AULA

Em sala de aula são abordados vários assuntos, dentre eles está a veiculação e propagação das *Fake News* nas redes sociais. A partir dessa realidade é que o docente em sala de aula, terá como aprofundar e pesquisar com todo alunado os seguintes questionamentos O que vem a serem as *fake*? Quais os seus objetivos? Para que as *fakes* na internet?

Muitos podem se perguntar: por que tratar o assunto *Fakes News* em sala de aula? Qual a sua importância? Que diferença irá fazer em apresentar para os alunos esta temática? Para entendermos essas e outras indagações devemos a *priori* de que a sala de aula é formada por cidadãos e que antes de se tornarem alunos são pessoas que convivem numa sociedade. Daí a importância de ser abordada em sala de aula a temática das *Fakes News* como forma de contextualizar o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico, ambos indissociáveis na formulação de hipóteses e construção de novos conhecimentos.

A LINGUAGEM INTERPRETATIVA E A VERACIDADE DA INFORMAÇÃO

Dentre as inúmeras nuances do fenômeno das *Fakes News*, uma delas é da ordem de estruturação dos textos, cuja estrutura das narrativas é resultado de um trabalho de manipulação e falseamento com diferentes intencionalidades.

Nesse contexto, ter uma postura crítica em relação às intencionalidades de quem compartilha conteúdos requer perceber a própria natureza dos textos. É possível observar o que é falso nas *Fakes News*, pois resulta de um deliberado trabalho de manipulação e/ou de falseamento de determinados elementos estruturadores dos textos com diferentes intencionalidades.

“O caos da linguagem interpretativa” que assola as *Fakes News*, abrange diversas nuances de manipulação. Uma delas é a desinformação (notícias falsas criadas para prejudicar determinados atores sociais). A má informação, na qual notícias que apresentam uma base real são editadas de forma a causar danos.

É nocivo o que se pode trazer à sociedade a propagação de notícias falsas, uma vez que, a cada dia mais somos levados a ler de forma superficial e, muitas vezes, sair compartilhando uma notícia, sem investigar a sua veracidade (LUCAS, 2017).

Portanto, pode-se afirmar que nunca houve um modo mais rápido e mais poderoso de espalhar uma mentira do que postá-la online. A depreciação em voga da revolução digital ignora os benefícios que ela trouxe a humanidade em questão de anos. No entanto, como todas as inovações transformativas, a web é um espelho da humanidade (D'ANCONA /2018).

Nesse contexto, a escola não pode se abster da discussão sobre a leitura, em especial, ao que ela traz de veracidade, às reais intenções da sua propagação.

Assim, faz-se necessário que a escola, local em que se trabalha com gêneros que circulam socialmente, desenvolva com seus estudantes um processo de leitura crítica. Ler, hoje, implica a participação do leitor a fim de construir/reconstruir/avaliar sentidos, levando em conta as experiências e os conhecimentos do leitor sobre a língua, sobre o autor, seu contexto de produção, entre outros.

Segundo Coscarelli (2017), a leitura é descrita como:

“a construção de sentido a partir de um texto e como sendo um processo que envolve habilidades, estratégias e que deve levar em conta aspectos socioculturais, como a situação de leitura, o objetivo, o leitor, o texto e a autoria, entre outros” (p. 63).

As *Fakes News* são desinformações que vem causando implicações negativas, haja vista que nem todos os usuários das redes sociais

são capazes de alcançar um discernimento sobre o que é verdadeiro ou falso circulando na internet.

Esse tráfego de informações por meio de novas formas de acesso e produção de conteúdo, porém, tem possibilitado o consumo e disseminação de informações falsas, distorcidas, manipuladas, servindo às mais diversas finalidades pessoais e institucionais.

É nessa perspectiva, a relevância do professor na sala como mediador dessa construção leitura /interpretação, levando o aluno a interagir com o texto de forma crítica, questionadora na busca pela veracidade, aprendendo a diferenciar as *Fakes News* no universo das informações.

Corroborando Lins (2016), as imagens são construídas pela mídia não como imagens reais, mas como figuras de discursivização por símbolos ressignificados. Dessa forma, o imaginário social passar a ser construído pelos símbolos falsificados na produção e na percepção. Essa inverdade midiaticizada, constitui-se uma dominação e falsificação das informações, induzindo o leitor desavisado a uma falsa interpretação.

Na visão de Bagno (2013, pág. 57) é imprescindível que a escola não apenas transmita alguns conhecimentos básicos, mas conduza o aluno a produzir seu próprio conhecimento. Para isso, é relevante que o aluno pesquise, busque respostas e não tenha os textos postos no meio digital, midiático como verdades absolutas.

Assim como Bakhtin (2015), enfatiza a importância das relações dialógicas, das percepções do leitor. Partindo dessas premissas, o diálogo entre o texto e o leitor possibilitará uma interpretação dialógica que suscite questionamentos, interação e novas possibilidades de

construir hipóteses na busca do conhecimento através da pesquisa e da dialogicidade.

Ainda Bakhtin (2015), o dialogismo é formado na relação do nosso dizer, da intenção da palavra, sua direcionalidade, julgamento de valores, as palavras recobertas de qualificações, numa atmosfera social de discursos, assim nossa relação com o mundo é sempre atravessada de valores e interpretações.

Nesse sentido, Silva, Xavier, Almeida e Francelino (2017), afirmam que as práticas discursivas construídas pela mídia no intuito de convencer o ouvinte/leitor, recorrem amplamente a acentuação valorativas do pensamento alheio, deformando-os pelo uso de um dado enquadramento e contextual que dissimula ou substitui o tema, o que chamamos de *Fakes News*.

Dessa forma, é relevante que o professor na sala de aula direcione o aluno para a pesquisa e reflexão das diversas produções midiáticas, fazendo a leitura interpretativa dialógica para pode fazer face a mídia e assim posicionar-se com uma linguagem que possibilite reconhecer nos enunciados elementos linguísticos e discursivos que materializam pontos de vista e visões de mundo de forma consciente e valorativa.

De acordo com Galvão, Neves (2017), a língua é como uma rede de construções, na qual o leitor precisa considerar os fatores internos, o sentido construcional, assim como fatores mais amplos, como propósitos comunicativos, sua intencionalidade e seu direcionamento interpretativo das várias formas discursivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo detecta a importância da realização de mais estudos científicos sobre o tema, já que existe uma baixa produtividade científica a respeito da temática.

Percebe-se com este trabalho a importância de se abordar em sala de aula a questão *Fakes News*, como também utilizar desta ferramenta de informações para aprofundamento de temáticas importantes que ocorrem no cotidiano.

Assim, tratar da temática *Fakes News* não se torna só um desafio, mas uma forma de levar os estudantes a questionar os tipos de notícias que estão vinculadas e transmitidas pelos meios digitais. Cabe ao professor colocar-se como mediador da aprendizagem e aprofundar de forma de averiguação o teor das notícias, seus autores e destinatários.

Diante disso, a formação de professores deve explorar o uso de novas tecnologias digitais e, assim, garantir um letramento digital, contemplando não apenas a navegação por textos online, mas a leitura como um processo investigativo em que o estudante é capaz de comparar, contrastar e relacionar informações, conseguindo, assim, formar leitores mais autônomos diante da web, capazes de identificar as notícias falsas e serem mais cautelosos na publicação de notícias duvidosas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**, Parábola Editorial, 8ª Reimpressão. 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua.**^{1ª} Reimpressão. Editora 34. São Paulo.2015.

CHOMSKY, Noam. **Mídia: Propaganda, Política e Manipulação.** Tradução. Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1ª edição, 3ª Tiragem, 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. **Navegar e ler na rota do aprender.** In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola, 2017.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-Verdade: A Nova Guerra Contra Os Fatos Em Tempos de Fake News.** Tradução. Carlos Szlak. 1ª edição. Barueri: Faro Editorial, 2018

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não:** Cartas a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

GALVÃO, Vânia Casseb. NEVES, Maria Helena de Moura Neves. **O Todo da Língua: teoria e prática do ensino de português.**^{1ª} Edição. São Paulo. Parábola Editorial, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, p. 183, 2002.

LINS, Juarez Nogueira. **Estudos na área de linguagem, ensino, pesquisa e formação docente.** Recife. EDUFPE, 2016.

LINS, Juarez Nogueira. LOPES, Paulo Aldemir Delfino. OLIVEIRA, Antonio Flávio Ferreira de. **Linguagem e Usos sociais:** Práticas linguísticas, Literárias e Discursivas. João Pessoa. Ideia. 2018.

LUCAS, Fábio. **Fake News: verdade falseada**, Continente, Recife, jun. 2017.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes**. Petrópolis: Vozes. Pág.273. 2014.

NOHARA, Irene Patrícia. Desafios da Ciberdemocracia Diante do Fenômeno das Fake News: Regulação Estatal em Face dos Perigos da desinformação. In: RAIS, Diogo. (Org.). **Fake News: A Conexão entre a Desinformação e o Direito**. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2018.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTOS; Stefhany Thyene Albuquerque dos; ARAGÃO; Wilson Honorato. **A Crise da Formação Docente**. In: RAMOS, Isolda Ayres Viana; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. (Org.). Teorizando a Prática e Praticando a Teoria: Expressões de Docência. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Fabíola Nóbrega. XAVIER, Manassés Morais. ALMEIDA, Maria de Fátima. FRANCELINO, Pedro Farias. **Relações Dialógicas E(M)** Campos da Comunicação Discursiva Teoria, Análise e questões de Ensino. João Pessoa, Ideia, 2017.

A INTERDISCIPLINARIDADE NOS COMPONENTES CURRICULARES

OLIVEIRA, Albanita Bezerra de. Doutora, UFPB

SILVA, José Amiraldo Alves da. Doutor, UFCG

SILVA FILHO, Israel Dias da. Psicopedagogo, UFPB/ Graduando em
Pedagogia, UFPB

TAVARES, Vera Lúcia. Especialista, SEE

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é uma necessidade das ciências atuais, em gênese, marcada pela interação de conhecimentos de diferentes áreas. O interdisciplinar é epistemológico, está presente sendo mais compatível com o extracurricular, como na resolução de problemas práticos no planejamento, que exige soluções de ordens diversas. Hoje, o interdisciplinar carrega ainda alta dose ideológica como modismo educacional de uma época.

Segundo as ideias de Etges (1993), a interdisciplinaridade pressupõe uma comunalidade qualquer, um princípio de unidade que proporcione condições de possibilidade do trânsito de uma disciplina (ciência, dizemos nós) para outra, pois, numa perspectiva da construção do conhecimento científico e das relações entre diversos ramos do senso comum, com o qual rompe sentido de superação. Essa interdisciplinaridade administrativa ou externa se configura como uma atividade técnica e transdisciplinar, que transita pelas disciplinas, sem questioná-las em seus pressupostos teórico-metodológicos e aproveitando-se

daqueles conteúdos que convém a seus fins particulares. Conforme o autor Etges (1993), para a objetivação dessa nossa concepção de interdisciplinaridade o cientista pode se valer de duas estratégias. A primeira é a atividade do “estranhamento” ou deslocamento. A segunda estratégia é a compreensiva ou esclarecedora, de que uma ciência ou teoria é explicada pelos métodos de uma outra ciência ou teoria.

No mundo atual, moderno e informativo o professor já não é mais o provedor de conhecimento, agora ele atua como mediador da aprendizagem. Deve provocar e questionar o aluno, levando-o ao sucesso de suas pesquisas e conseqüentemente suas respostas desejadas.

A interdisciplinaridade acontece se houver sensibilidade para o contexto, nas suas práticas e sistematização demandam trabalho didático de um ou mais professores. Por falta de tempo interesse ou preparo, o exercício docente na maioria das vezes ignora as intervenções de outras disciplinas na realidade ou fato que está trabalhando com os alunos.

Barthes (1998), nos lembra que o interdisciplinar, de que tanto se fala, não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar seu conteúdo ou campo de atuação. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um assunto (um tema) e convocar em torno dele duas ou três ciências. Para Chauí (1994) “a interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém”.

O QUE SERÁ INTERDISCIPLINARIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

É importante destacar que os componentes curriculares não se restringem à transmissão cultural. Incluem, também, o desenvolvimen-

to de outros aspectos, tais como relações afetivas, intelectuais, habilidades e atitudes. No entanto, o que define e diferencia um componente curricular de outro, é o seu programa (o *corpus* de conhecimentos e articulação entre os temas). Para Saviani (2003, p.41), “[...] as disciplinas escolares constituem um conjunto peculiar de conhecimentos, dispostos para fins de ensino.” Por isto, uma das constatações a que se chega, por meio dos estudos sobre o currículo, é que esta “[...] proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino da escolarização moderna [...]” (SACRISTÁN, 2013, p.19). A modernidade representa um momento de ruptura, que se dá em vários âmbitos: geográfico; econômico; político; social; ideológico-cultural. Este conjunto de rupturas implica e produz também uma revolução na educação e na pedagogia.

A educação passa a ter como fim o indivíduo ativo na sociedade. Mudam também os meios educativos, novas instituições sociais entre as quais a escola (elas agem em função do controle e da conformação social). Mudam também as teorias pedagógicas, entram os modismos de um modelo unitário, anunciando mudanças que são assumidas pela escola dirigidas pelo Estado, e a sociedade convive em meio a esta rede de projetos educativos.

Este estudo objetiva exatamente, estimular as discussões sobre a formação docente, a partir da perspectiva das interfaces com a educação, como espaço de formação do humano. Sabemos dos inúmeros entraves que a escola precisa superar para concretizar uma prática pedagógica e social, democrática e inclusiva. São diversos fatores a serem mobilizados: a qualidade e o compromisso sociopolítico e cultural de todos (as) que fazem a escola, a compreensão das articulações entre

as disciplinas, componentes curriculares, os materiais pedagógicos especializados e metodologias diversificadas, a garantia do acesso e da permanência das pessoas, advindas dos diversos contextos sociais, na escola. Alguns pontos norteiam nossa discussão: como desenvolver um processo formativo que reconheça a educação com seu caráter interdisciplinar, como espaço de formação do humano?

Nesta perspectiva, não pretendemos reduzir o conceito de currículo aos aspectos de regulação, por sua complexidade só pode ser compreendido como expressão de um projeto cultural e educacional de uma sociedade, o qual envolve múltiplas dimensões, então perguntamos: Que medidas de superação dos entraves na escola, oportunizam a concretização de uma prática pedagógica democrática e inclusiva? Sabemos que os projetos idealizados nem sempre coincidem com as experiências formativas vivenciadas, mas são indicadores de intenções educacionais e ainda assim, perguntamos também: Que elementos de influência dos modelos formativos favoreceriam a formação continuada enquanto uma busca individual realizada no coletivo? Pensamos que essa atuação conjunta e intercomplementar das ciências, viabiliza os processos de inclusão social, cultural e digital.

As atividades interdisciplinares tendo como foco a minimização da marginalização na sociedade informatizada, aponta também para a formação de professores/as com novos significados, novas exigências sociais. Parece-nos e a sociedade vem nos mostrando, a necessidade do surgimento de novos saberes para a prática educativa. Neste sentido, mobilizando esses saberes a Educação, a escola e aqueles que com elas colaboram, serão capazes de trabalhar à favor da execução de políticas públicas para práticas educativas menos excludentes, reconhecendo

as diferenças sem inferiorizá-las e superando os preconceitos, entendendo e reconhecendo o outro, partilhando e acolhendo sem nenhuma forma de discriminação.

Por isto, entendemos que é possível problematizar a simplificação do conhecimento nos arranjos curriculares e nos modos de produção cultural intencionados na organização dos componentes curriculares que integram os currículos, pois fornecem pistas sobre o processo formativo e o perfil profissional dos cursos.

Um destaque importante no processo formativo desses profissionais da educação em particular, deverá ser manter um enfoque integrado de investigação e pesquisa com articulação imediata, teoria-prática nas ações na sala de aula, na escola e/ou em espaços não formais de educação.

Caberia as agências de formação, reforçar nos currículos dos cursos, espaços para estimular o estudo e a pesquisa, através das atividades planejadas com os/as alunos/as, oportunizando a vivência em sala de aula e nas comunidades envolvidas de ações afirmativas de inclusão e respeito a diversidade.

Como enfatiza Thiesen (2008), a discussão acerca da interdisciplinaridade seja tratada no campo epistemológico ou no enfoque pedagógico tem como sentido e finalidade responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se, portanto, de um movimento contemporâneo que caminha em direção a novas formas de pensar a reorganização dos saberes ou para um novo sistema de sua produção, difusão e transferência.

Assim, esta temática vem se constituindo numa condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea, pois pode ser empreendida na perspectiva de articulação do processo de ensino e de aprendizagem, como pressuposto na organização curricular, como fundamento para as opções metodológicas do ensinar, além de elemento orientador na formação dos profissionais da educação (THIESEN, 2008).

Nesse último aspecto o autor observa que embora haja um esforço institucional no sentido de formar professores numa perspectiva interdisciplinar, ainda é incipiente o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares no contexto educacional. Pois, o modelo disciplinar e desconectado de formação presente em algumas universidades, pauta-se em currículos escolares estruturados com base na lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros de pessoal docente, constituindo-se em enormes desafios a superação do referencial dicotomizador e parcelado na reconstrução e socialização do conhecimento que orienta a prática docente.

Por isso, como observam Roriz e Garcia (2018), emergem reflexões sobre a necessidade de uma formação docente interdisciplinar a partir de uma mudança das estruturas curriculares, e da maneira como o professor visualiza a sua disciplina, com um pensamento interligado com outros saberes, de forma que possa assumir uma nova postura na articulação entre o ensinar e o aprender.

Nesse processo de formação, o professor precisa compreender que a interdisciplinaridade não é meramente uma junção de disciplinas, mas uma mudança de atitude em que se estabeleça uma transição dos

conhecimentos na sala de aula e para além dela. Com o processo de aprendizagem do conhecimento produzido e do domínio dos saberes para uma relação de troca, estabelecendo uma parceria e um diálogo entre as partes, além das formas de organização dos ambientes para a aprendizagem e escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aponta a interdisciplinaridade entre as novas formas de abordagens de ensino e de sua importância tanto para os componentes curriculares quanto para as práticas pedagógicas presente no fenômeno da educação. Na perspectiva interdisciplinar, o professor precisa de uma formação docente que una o conhecimento dos saberes existentes presente no currículo e a partir de sua intencionalidade promova a articulação entre o ensinar e o aprender.

Como refletimos anteriormente, não temos a intenção de reduzir o entendimento de currículo aos aspectos de regulação, entendemos que se trata de uma área complexa e que só podemos compreendê-lo a partir de um projeto cultural e educacional de uma sociedade que entenda as múltiplas dimensões onde o professor e o aluno se encontram envolvidos.

Nesse sentido, o nosso estudo sobre interdisciplinaridade auxilia a formação do professor, ao proporcionar a ele, uma mudança de pensamento ao compreender a importância da interdisciplinaridade para os componentes curriculares e para as práticas pedagógicas no sentido, de unir os conhecimentos das disciplinas e trabalhar neles, as estratégias necessárias para contemplar outras dimensões do currículo.

lo, como as relações afetivas, intelectuais, habilidades e atitudes e não apenas as dimensões culturais.

REFERÊNCIAS

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

Conferência internacional sobre educação de adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

ETGES, Norberto J. **Produção do Conhecimento e Interdisciplinaridade**. Brasília: Resumo, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática; problemas da unidade conteúdo; método no processo pedagógico**. Campinas, SP. Autores Associados, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

Oliveira, Albanita Bezerra de. - Silva, José Amiraldo Alves da. - Silva Filho, Israel Dias da.-Tavares, Vera Lúcia.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2005.

RORIZ, Janaina da Silva; GARCIA, Sonia Cardoso Moreira. O desafio da interdisciplinaridade na educação a distância (EAD): uma experiência no curso de tecnólogo. **Revista Valore**, Volta Redonda, 3 (2): p. 674-688, Jul/Dez/2018.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

PEDAGOGIA DAS EMOÇÕES: proposta interdisciplinar para o sentido e prática de uma educação para a vida

BARBOSA, Adriana Rame Correia Martins. Graduada de Pedagogia, UFPB

MONTEIRO, Adailza Jéssica da Silva. Graduada em Pedagogia, UFPB

SILVA, Edilene Firmino da. Graduada em Pedagogia, UFPB

INTRODUÇÃO

Esse estudo objetiva-se a refletir sobre a pedagogia das emoções através de uma proposta interdisciplinar da Educação Emocional, para os sentidos e práticas da formação humana. Fator relevante para o autoconhecimento dos alunos sobre suas emoções, e a necessidade da interdisciplinaridade desse conhecimento com os conteúdos escolares. Não há pretensão de adentrarmos no campo conceitual das emoções, mas explanar a relevância do seu conhecimento, para a qualidade de vida na escola, e em sociedade, tanto dos alunos, quanto dos professores.

Na escola, os alunos com seus pares, e com todos que transitam no ambiente escolar desenvolvem relações múltiplas, que se constroem como o tecer de uma teia em suas relações afetivas. Elas tanto podem ser positivas, quanto negativas, e em termo de autoconhecimento, ela pode ter por base uma iliteracia emocional, ou mesmo inteligência emocional para saber lidar com as emoções.

O docente terá nas suas salas de aulas, alunos que de forma singular e subjetiva lidam com uma multiplicidade de emoções no seu

desenvolvimento biopsicossocial e espiritual, que tanto podem ajudá-los, quanto desestruturá-los. Isso irá depender da forma como eles irão lidar com cada emoção.

Na formação docente, o professor deve ter uma base teórica da Pedagogia das Emoções para que articule no âmbito da interdisciplinaridade com outras disciplinas do currículo, de forma a propiciar o autoconhecimento do aluno o levando a refletir sobre suas emoções, as emoções de seus pares, e das pessoas que vivem nos espaços que ele ocupa. Todas as características específicas das emoções, que se diferencia de outras manifestações de afetividade devem ser reconhecidas pelo aluno.

Mediar esse autoconhecimento requer capacitação de saberes específicos, para que se possa utilizar de forma interdisciplinar os conhecimentos da Pedagogia das Emoções, com os conteúdos escolares. E a partir daí, trabalhar com os alunos esse autoconhecimento que deve ser aprendido, e percebido, para que possam não suprimir suas emoções, mas saberem lidar com elas.

O aluno é uma pessoa em desenvolvimento, e a escola um campo de múltiplas aprendizagens. No entanto, o docente em sala de aula será a pessoa que o aluno manterá um maior contato. Ele será o mediador dessa trajetória que possibilitará o aluno, nessa viagem do autoconhecimento, e do encontro com o próprio “eu” e do outro.

O homem, como ser geneticamente social, e imbricado de emoções que afluem do ser existencial que o constitui, se desenvolve a partir da sua interação com o meio. Teóricos como Vygotsky (2000) e Wallon (1989) *apud* Galvão (1995), afirmam essa dependência do ser hu-

mano com o meio. Esse processo de desenvolvimento seria impossível se essa interação não ocorresse.

A partir do momento, que o nascituro se encontra fora do útero e começa a perceber o meio, inicia um processo, do recém-nascido, através dos reflexos e movimentos impulsivos. Essas descargas motoras darão condição ao recém-nascido para o desenvolvimento da dimensão afetiva. Mas, ele não tem distinção entre o “eu” e o “outro”, só vem fazer essa distinção, progressivamente, mediante seu desenvolvimento (Galvão, 1995).

O desenvolvimento da criança e do adolescente, também tem a participação da escola, dos pares, das experiências, vivências que a escola possibilita, e de todos os profissionais que pertencem a essa instituição (gestores, coordenadores, psicólogos, porteiros, cozinheiras, etc.). Um construto potencializado pelas relações nas tribos que se formam, na identificação com seus professores, e em todos os espaços que ocupam na escola.

Nessa perspectiva, esse trabalho tenta responder ao seguinte questionamento: sem o conhecimento dos efeitos das emoções para o corpo e para a mente, o aluno pode lidar com situações que as envolvam no ambiente escolar? De que forma a intervenção do docente, através da Pedagogia das Emoções e da Interdisciplinaridade com outras disciplinas poderão contribuir significativamente na qualidade de vida dos alunos?

O artigo foi construído com base em uma pesquisa bibliográfica das obras de Vigotsky, Goleman, Mantoan, Maturana, Rego, tais fontes ofereceram subsídios importante para o desenvolvimento da temática abordada.

PEDAGOGIA DAS EMOÇÕES E SUA INTERDISCIPLINARIDADE

Na percepção de propor aos alunos o autoconhecimento, o professor, trabalhando a questão das emoções, o ajudará a desenvolver mecanismos, que, diante de situações que biologicamente venha modificá-lo biopsicossocial e espiritual, ele saberá reconhecer o momento de refletir sobre os acontecimentos e trabalhar suas emoções de forma a lhe proporcionar, de forma imediatista, o autocontrole.

O termo “inteligência emocional” foi popularizado por Goleman (2011), ele cita Peter Salovey e Jonh Mayer, que propuseram uma definição da inteligência emocional expandindo essas aptidões em cinco domínios: Conhecer as próprias emoções (Autoconsciência); lidar com as emoções; motivar-se; reconhecer as emoções nos outros e lidar com relacionamentos.

Esses domínios proporcionados pela inteligência emocional, invoca a auto compreensão, autocontrole emocional e o discernimento emocional. Fatores que inibem o fracasso de não saber lidar com as emoções, e conter a impulsividade das emoções no momento que forem afloradas. Os docentes, no momento em que tem o conhecimento de como as emoções podem alterar todo o metabolismo do corpo, pode intervir de forma proativa, mediando o conhecimento através da Pedagogia das Emoções. De acordo com Goleman (2011, p.13):

Ajudar as crianças a aperfeiçoar sua autoconsciência e confiança, controlar suas emoções e impulsos perturbadores e aumentar sua empatia resulta não só em um melhor comportamento, mas também em uma melhoria considerável no desempenho acadêmico.

Cognição e emoção funcionam como uma simbiose se completam e necessita uma da outra. Elas têm uma relação de dependência, são indissociáveis. A aprendizagem dos saberes escolares estão relacionados, também, com as emoções do aluno, não apenas com a cognição, isto deve estar claro para os docentes. Mas, o que ocorre é a separação, pois, se perpetua esse mito que: o cognitivo é mais relevante do que o estado emocional do aluno. Nessa visão distorcida, se coloca em uma zona de esquecimento as emoções, acentuado mais o cognitivo na aprendizagem.

Mediar o autoconhecimento do aluno sobre as suas emoções, o beneficiará, pois, vai melhorar o seu desempenho cognitivo, como exposto por Goleman (2011). Pois, irá trabalhar no aluno a sua integridade, não o fragmentará. Ele por sua vez, se percebendo, e lidando consigo mesmo, sobre as ações e reações que deve ter diante de um fato ocorrido, na qual envolve as emoções, se perceberá protagonista da sua história de vida.

Esse autoconhecimento vem contribuir para a melhoria da qualidade de vida, tanto dos alunos, quanto dos docentes; tanto nos relacionamentos na escola, quanto em outros espaços que ocupem. Deixando claro, que não existe uma fórmula, para deixar de sentir as emoções, barrá-las sem atingir o ser humano, mas, que é possível, através da educação emocional na escola, minimizar seus efeitos e mediar essa aprendizagem para que o aluno encontre o equilíbrio necessário para saber lidar com elas.

No momento que o docente desloca a Pedagogia das Emoções de um contexto isolado, e estende esses saberes para a interdisciplinaridade com outros saberes, possibilita que o aluno (re) signifique a

sua percepção de si, e do mundo. Essa visão holística propiciada pela mediação para o autoconhecimento do aluno contribuirá significativamente para a sua qualidade.

As atitudes reflexivas dos alunos, trabalhadas pelo docente através da Pedagogia das Emoções, em parceria com outras disciplinas do currículo, não só beneficiará suas relações na escola, mas, em todos os locais que ele ocupa. O aprendizado do autoconhecimento é algo que perpassa os muros da escola. Existirá uma melhoria pela existência de um novo fator, não se limite ao momento, mas que sobrepõe o tempo presente e o projeta para o futuro.

De acordo com Galvão (1995, p. 61) “As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva”, ou seja, emoção e afetividade não são palavras sinônimas, a afetividade está num campo mais amplo, na qual as emoções fazem parte. As emoções são reações que podem ser perceptíveis, devido a essa exposição explícita de sinais corporais, e possuem características específicas que as diferencia de outras manifestações da afetividade.

A intervenção proativa e eficiente do docente, só ocorrerá a partir do momento, que ele tenha o conhecimento sobre a educação emocional, e não a isola das demais disciplinas específicas do currículo. A contextualiza, proporcionando a interdisciplinaridade como instrumento para expansão de uma cultura de autoconhecimento das emoções, com seus alunos.

Existe a possibilidade de reverter situações de violências através da educação emocional, no momento que se trabalha, de forma proativa essas emoções com os alunos. Pois, eles compreenderam através do exercício da atividade intelectual as causas e consequências das

emoções, e a partir dessa ruptura, seus efeitos serão minimizados, através da atividade intelectual desenvolvida.

A atividade reflexiva leva o sujeito a acompanhar um raciocínio que sai de um contexto emocional, para um racional. E essa racionalidade, não estará encharcada só da subjetividade, mas da objetividade, dos fatos vistos através de uma lente que permite ao aluno, ressignificar suas ações, frente as suas emoções. Dessa forma, haverá uma progressão da iliteracia emocional (qualidade ou condição de quem é iletrada), para a inteligência emocional do indivíduo. De acordo com Branco (2004, p.67):

A educação é relacional. Relaciona-se com o conhecimento, com o mundo em geral, e com os agentes educativos em particular. E é este mundo particular que, por ser educativo, terá necessariamente que ter envolvimento para haver desenvolvimento. E é neste movimento de envolvimento que surge a relação entre os pares, ou seja, a relação educativa.

Essa relação educativa que se desenvolve na escola é propícia para o desenvolvimento desse novo paradigma educacional “a Pedagogia das Emoções”, pois, o ser humano está imbricado em todos os aspectos de emoções que o move e o mobiliza a ser participe desse movimento dinâmico que ocorre durante seu desenvolvimento, e que a educação escolar deve corroborar para esse autoconhecimento.

De acordo com Golemam (2011, p.32) “Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope”. Planos de aulas voltadas para a interdisciplinaridade da Pedagogia das Emoções, com outras disciplinas do currículo, possibilita uma visão holística da relevância do aluno como ser integral, não só o cognitivo, mas também como ser emocional.

No momento em que o foco passa a ser: envolver o aluno na busca do conhecimento das suas emoções, e das consequências que elas podem trazer para o corpo. Essas emoções podem ser reconhecidas e trabalhadas, e o aluno ter a percepção que o equilíbrio delas é possível. Inicia-se então, todo o processo de desenvolvimento do conhecimento de si e do outro. Maturana (1998, p. 92) afirma que:

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão, num desejo de dizer que nós, os humanos, nos distinguimos dos outros animais por sermos seres racionais. Mas acontece que somos mamíferos e, como tais, somos animais que vivem na emoção. As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de certo tipo por uma emoção que a torna possível.

O foco do ensino está no desenvolvimento da cognição, para possibilitar a compreensão dos conteúdos específicos, dos saberes escolares, esquecendo-se da integralidade do aluno. As emoções são constantemente vivenciadas pelo aluno que vive em diferentes contextos sociais, e que chega a escola com toda essa carga emocional aflorada.

O docente quando empoderado do conhecimento sobre a Pedagogia das Emoções proporciona ao aluno momentos de reflexões sobre essas emoções, que podem ser contextualizadas através das disciplinas específicas, enriquecendo os saberes escolares com a interdisciplinaridade entre elas. O conduzindo ao aprendizado necessário para que possa usar suas emoções de forma positiva.

Dessa forma, o aluno que estava imerso em uma iliteracia emocional, passa a construir todo um conhecimento sobre suas emoções e agir sobre ela. Nesse ponto, a inteligência emocional começa a ser desenvolvida. Ela caminha para seu clímax: o indivíduo, pelo autoconhecimento começa a romper com as barreiras que o impedia de refletir sobre suas emoções.

No entanto, ele não pode chegar a esse conhecimento se informações não forem acessadas por ele, e depois contextualizadas. O papel docente nessa educação é o de subsidiar e mediar esse conhecimento, para proporcionar ao aluno que ele o utilize para relacionar-se com seus pares e com todos que convive de forma harmoniosa.

De acordo com Mantoan (1998, p. 23) “não é a razão que nos leva a ação, mas a emoção”. Essa inferência da autora pontua a relevância de antever a emoção, para que se possa agir sobre ela, de forma a propiciar o conhecimento de como a ação proativa sobre determinada emoção poderá intervir em processos conflituosos na formação humana.

Como trabalhar a Pedagogia das Emoções, nas disciplinas do currículo da educação básica? É desafiante saber que o currículo pode ser enriquecido com a participação de um paradigma educacional que vai além do cognitivo, que pensa nas relações que se estabelecem em sala de aula, no aluno como um ser integral e que está em desenvolvimento, e também como um ser social que recebe informações diárias que podem afetá-lo emocionalmente.

No momento em que aulas de português, história, arte, etc., abram espaços em sua estrutura curricular, para inserir nos gêneros textuais, nos contos e recontos, nas literaturas, nos enredos que se formam e se criam, reflexões sobre as emoções, narração, descrição de

fatos históricos, ela vai proporcionar enriquecimento de conhecimento com múltiplas perspectivas, que possibilitam uma educação para o ser e do ser humano, no conhecimento de si e dos outros.

Porque não trabalhar a educação emocional na matemática, se essa disciplina ocupa diversos espaços, e nos rodeia. Ela se conecta com as emoções quando se compra, se vende, perde, ganha, onde existe uma incógnita. Enfim... são inúmeras as possibilidades possíveis de haver essa interdisciplinaridade entre a educação emocional e as disciplinas. Sendo necessário que o docente encontre a conexão que o possibilite a trabalhar de forma na qual o aluno se perceba no contexto, como um ser humano capaz de controlar suas emoções, e de ascender do estado de iliteracia para a de inteligência emocional.

Portanto, a iliteracia emocional só permanecerá a partir da concepção míope de uma educação que desassocie o cognitivo do emocional, e não invista na formação docente inicial para que as inteligências emocionais dos alunos sejam desenvolvidas, suas emoções por eles refletidas, e pensadas no contexto escolar e nos espaços que eles ocupem. Dessa forma, o docente promoverá a qualidade de vida do aluno, um protagonismo relevante para uma educação para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões tecidas nesse trabalho, sobre a pedagogia das emoções através da proposta interdisciplinar da Educação Emocional para os sentidos e prática da formação humana, nos dão subsídios para afirmar que ela é possível, no momento em que, se tem uma formação que dê instrumentalização aos docentes para trabalhar o autoconhecimento dos alunos, através de um currículo que pontuem a relevância des-

se paradigma educacional, e que ele seja contextualizado com outros saberes.

Dentro dessas reflexões a interdisciplinaridade de trabalhar Educação Emocional com disciplinas do currículo educacional, vem a agregar uma carga de conhecimento ao aluno inquestionável, pelo acesso de cruzamento de informações, e de interlocuções que serão desenvolvidas no ambiente educacional, relevantes para a formação humana do aluno.

Eixos temáticos podem ser trabalhados na educação emocional com outras disciplinas, dentro da necessidade e realidade da escola. As aulas, podem se tornar mais dinâmicas pela interação dos alunos, com as problemáticas sobre as emoções, esse movimento deve envolver, proporcionando estímulos, para que o aluno possa se ver ativo no processo educacional, e motivado para o autoconhecimento.

Portanto, percebe-se que, no momento em que o docente iniciar o processo de autoconhecimento pelo aluno, ele o possibilitará a desenvolver uma inteligência emocional necessária para sua ascensão acadêmica e social. Acreditamos que, essa intervenção através da interdisciplinaridade da educação emocional com as demais disciplinas, poderá criar uma nova cultura escolar na qual o respeito às diferenças, e as limitações dos alunos possam ser vistas como o enfrentamento contra um modelo de sociedade posta para poucos terem acesso.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Augusta Veiga. **Competência emocional: um estudo com professores**. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade, n.º21, 2004.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisas. 4.ed. São Paulo:Atlas, 2002.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar: o que é? porque? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MATURANA R., Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

PROIBERAM, Dicionário online da Língua Portuguesa. 2008-2013. Disponível em < <https://dicionario.priberam.org/iliteracia> > Acesso em 26 de junho de 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DOCENTE E O PROCESSO DE INCLUSÃO

AZEVEDO, Damião Carlos Freires de. Pós-doutorando, UFPB

INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

A atuação docente vive um contexto que urge por reflexão perante as demandas que possui. Não se trata aqui de buscar delimitar uma discussão unicamente retórica, mas atentar ao fato de que tem sido cada vez mais notória a observação que o professor vive um cenário de demandas variadas: a inclusão com prática real na sala de aula e vivida de forma interdisciplinar na escola, é um exemplo disso. Essa verdadeira necessidade requer do docente uma condição ímpar para tenha habilidade de atuar de forma a dar as respostas em sua prática. Um dos entraves a esta condição reside ainda na formação inicial, quando a teoria não é capaz de trazer um retrato do que será vivido na prática cotidiana. Considera que, [...] *a formação do educador interdisciplinar só pode acontecer no decorrer de sua própria prática, na vivência do processo interdisciplinar. Portanto, ela se dá na ação e na reflexão sobre a prática desenvolvida nas experiências docentes* (MORAES, 2008, p.117)

Neste sentido é necessário que o docente compreenda o processo de formação para uma prática interdisciplinar como algo permanente, renovável que requer uma constante ação de reflexão crítica do

papel desempenhado enquanto sujeito que lida com o saber e se torna ponte para que outrem construam seus saberes.

Zitkoski (2017) chama a atenção para a violência que existe neste processo, onde desde a formação se deixa um espaço, uma lacuna sem o devido preenchimento, demandando ao docente formado uma atitude para a qual nem sempre foi devidamente instruído.

Essa ação violenta é orientada por amplos processos formativos que começam na educação básica e chegam até a Universidade. E nos espaços da formação universitária o modelo de formação disciplinar, fragmentada e pragmatista. (ZITKOSKI, 2017, p. 16).

Fato que há uma demanda cada vez maior que exista uma aproximação, um diálogo constante entre teoria e prática, sobretudo porque a sociedade e sua dinâmica vive um contexto interdisciplinar. Não se pode viver na escola um processo contrário a algo que de forma clara e rotineira se apresenta na vida dos educandos espontaneamente: a interdisciplinaridade. Uma vez que na vida em sociedade o conhecimento possui elos, pontes, capazes de torná-lo mais acessível, sobretudo na perspectiva de uma sociedade onde a tecnologia da informação e comunicação ganha uma dinamicidade nunca antes vivida e mais acessível.

Deve-se claro, ponderar que mesmo dada a dinâmica do envolvente mundo da tecnologia da informação e comunicação, existe nesse contexto o universo dos excluídos, pois não basta ter acesso a dada tecnologia, faz-se necessário que ela esteja conectada de forma a tornar quem a possui um ator e não mero expectador no mundo do conhecimento, da comunicação. Inspirando-se nas ideias de Mattellart (1999), compreende-se seria uma utopia acreditar que o desenvolvimento tec-

nológico, as TICs e as redes podem, por si mesmas, representar ou levar a uma inclusão ou democracia social e política, residindo aí a ideia de que a exclusão pode ser gerada.

A gênese de uma prática interdisciplinar no cotidiano docente emerge sob a égide de duas perspectivas: a necessidade e também a finalidade, ambas diretamente relacionadas à demanda escolar cotidiana. Assim viver a interdisciplinaridade na prática docente, didática, José (2008) é necessário, pois segundo ele

A interdisciplinaridade didática tem como objetivo básico articular o que prescreve o currículo e sua inserção nas situações de aprendizagem. É o espaço de reflexão do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e revisando estratégias de ação e de intervenção, o que ainda não é o suficiente. (p. 86).

Conforme é previsível, a interdisciplinaridade carece de uma nova postura docente, capaz de compreender a necessidade de se envolver com modelos, ações e objetivos diferentes daqueles que e vivência disciplinar acostuma. Ou seja, o docente será capaz de entender que a prática interdisciplinar traz ao seu fazer didático condições de aflorar e ampliar o protagonismo de seus discentes no processo de aprendizagem. Ainda segundo José (2008, p. 87) “Eliminar as barreiras entre as disciplinas é um gesto de ousadia, uma tentativa de romper com um ensino transmissivo e morto, distante dos olhos das crianças e dos adolescentes que correm pelos corredores das escolas”.

É deveras um desafio essa saída do mundo e prática disciplinar. Deixar quase que uma zona de conforto e se aventurar naquilo que muitos não iriam, ousar. Contudo é uma forma de o docente ver que o

processo de ensino e aprendizagem, que o fazer didático, é algo que se coaduna com a vida do discente.

Educandos que hodiernamente se aventuram em novas construções, novos anseios que a escola tem a primordial tarefa de lhes subsidiar; residindo necessária ação docente.

Apesar de ainda presente, uma configuração de escolas como espaços onde o saber é disciplinar, fragmento, muitas vezes distante da realidade do educando, não faz emergir um protagonismo discente. Esse quase aprisionamento das capacidades torna o processo de ensino e também o de aprendizagem engessado, fixo a uma imposição de conceitos e práticas estranhas ao mundo do educando.

Segundo Fazenda (1989), esse processo atesta que

Somos produto da “escola do silêncio”, em que um grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento. Classes numerosas, conteúdos extensos, completam o quadro desta escola que se cala. Isso complica muito quando já se é introvertido. (p. 15).

Uma ação eficaz e necessária a quebra desse silêncio é o tornar o educando um ator protagonista, despertando nele habilidades, percepções e sobretudo ousadia.

O mundo disciplinar, presente ainda nas escolas, apequena a possibilidade de o discente crescer de forma hábil e poder coadunar teoria à vida cotidiana. Mas, como despertar isso, sobretudo porque ao docente é dada uma perspectiva disciplinar do processo de ensino e aprendizagem?

Freire (1996) nos mostra uma concreta condição, pois segundo ele

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécie de respostas a perguntas que não foram feitas. Isso não

significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, o puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, professor e alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 96).

O estímulo á quebra dessa ação rotineira de passividade na aprendizagem ocorre mediante à provocação à curiosidade, uma ação capaz de levar em um mesmo processo tanto o docente quanto o discente na inquietação do conhecimento.

Uma escola moldada na condução do conhecimento por uma única via, separando, quebrando o conhecimento sob a premissa de que assim ocorrendo, fica mais simples o entendimento do discente, deixa uma lacuna sem o devido preenchimento: como reordenar, ou seja, se um todo conhecimento foi fragmentado, separado em disciplinas, para que pudesse ser melhor compreendido, como este caminho de reconstrução, de reordenamento do conhecimento, de reagrupar isso que pela prática foi separado poderia ocorrer: o caminho viável é a vivência interdisciplinar. Conforme exposto, não é tarefa fácil, sobretudo porque

A pedagogia da pergunta e da pesquisa caminha no sentido oposto à tradição e à história da educação e da pedagogia no Brasil, do Ratio Studiorum jesuíta ao tecnicismo produtivista implantado desde as reformas de 1968 e 1971, exacerbado nos anos 1980 e 1990 e predominantes no presente. Tal tradição, construída ao longo de uma história secular e que chega aos nossos dias, constitui a principal herança que continua a reforçar a pedagogia

da resposta, a manter a disciplinaridade positivista, a perpetuar a precariedade da institucionalização da pesquisa e a moldar a docência-sem-pesquisa. Estamos diante de um dos alicerces e ossaturas educacionais que mais reproduzem nossa estagnação qualitativa. (SCOCUGLIA, 2017, p. 85).

Entender o processo educacional em sua amplitude, requer uma clara noção de que reside na formação docente, na institucionalização do ensino, no processo de aprendizagem uma história que deve ser compreendida e considerada sobretudo porque ainda persistem na contemporaneidade reflexos de uma tradição voltada ao caráter disciplinar.

Tudo isto supõe grande liberdade e grande abertura: nada e ninguém podem permanecer excluídos da relação aberta e dinâmica. Relação entre disciplinas, entre ciência e arte..., relação que não privilegia somente algumas, mas que acolhe em cada uma as estruturas e os nexos que gradualmente elevam-se à unidade. Objetivamente, devem existir os nexos, devem existir as estruturas essenciais para que possa efetivar a relação, mas também os sujeitos devem estar em grau de acolher tais nexos e em grau de tecer relações (YARED, 2008, p. 163).

Isso não significa dizer que, por ainda ser um processo muitas vezes engessado e até repressor, o processo de ensino quando não observa as mudanças e demandas sociais em sua volta, distanciando-se da realidade, não possa ter mudanças. É condição basilar para essa mudança a postura docente que, traz consigo uma concepção de sua historicidade, suas vivências, algo que não é dado de forma unicamente acadêmica, mas que se reforça pelas experiências de vida, por aquilo que se constrói no cotidiano das relações interpessoais e sociais.

Essa postura de um docente capaz de se sensibilizar como a prática e práxis do outro, é relevante pois se origina na ideia de que

todos são capazes de ensinar algo e todos são capazes de aprender e sobretudo apreender algo. Nesse contexto o conhecimento acadêmico e científico evidentemente jamais desprezados nesse processo, são reforçados com a incorporação de que a vida fora do ambiente acadêmico, escolar, formador, mostra uma realidade que não se opõe àquilo aos conceitos formais dos espaços de formação, mais também possui links que devem ser por eles observados. Um processo disciplinar de ensino não considera as várias pontes que o conhecimento possui e outras tantas que ele demanda. Para Tavares (2008),

A forma de ser do educador é um todo e depende essencialmente da sua história de vida, do autoconhecimento e do compromisso com o saber que ele possui para tratar de assuntos tão complexos. Não sabemos até que ponto é importante ou possível classificar as atitudes dos professores, porque também elas, como frutos da contradição social, nem sempre apresentam formas lineares e antes de tudo coerentes com uma corrente filosófica. É inegável, porém, que a forma de ser e de agir desses educadores revela um compromisso (p. 138).

A concretização do ser docente perante um processo de ensino e aprendizagem interdisciplinar requer uma postura cada vez mais voltada à observação e a percepção de que esse processo possui várias nuances, ou seja, a mera condição e até condução de uma prática solidificada na fria perspectiva disciplinar não mais responde aos objetivos de uma sociedade que sente ao seu redor, uma dinâmica interdisciplinar.

Contudo deve-se admitir que isso não ocorre com um passe de mágica, algo repentino. Trata-se de um processo mais amplo, que se alicerça na própria história do ser.

Para que a aprendizagem aconteça num contexto interdisciplinar, é necessário criar espaços com temas geradores advindos dos alunos, fazendo, assim, a conexão com o currículo, criando situações-problemas que levem o educando a questionar, problematizar e fazer parte do processo, pois, somente assim, vai se sentir inserido na construção do conhecimento, construindo a sua aprendizagem com sentido e significado. Em outras palavras, o protagonismo da aprendizagem é compartilhado entre professor e aluno (KARPINSKI, 2017, p. 45).

O diálogo é uma das palavras-chave nesse contexto uma vez que dele emergem os laços capazes de dar significância ao processo de ensino e aprendizagem.

O SABER INTERDISCIPLINAR NA PRÁTICA INCLUSIVA DOCENTE

A construção de um saber por um processo interdisciplinar, ou apenas a discussão de um saber preexistente, margearia uma mudança de ações pedagógicas, fazendo que o docente se reinvente e possa ser capaz de fazer se reinventar a cada nova descoberta. Freire (1993) chama a atenção para essa construção que, segundo ele,

A existência, porque humana, não pode ser muda, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1993, p. 78).

Uma vez consciente de seu papel perante esse universo, o docente tem já delineado um caminho de abertura ao novo, ao heterogêneo, ao diferente. Dessa forma, tendo essa sensibilidade, o processo

pedagógico interdisciplinar alia-se à prática inclusiva, uma vez que são variáveis (interdisciplinaridade e inclusão) presentes no contexto do fazer pedagógico, são demandas existentes no cerne de nossa educação.

A educação inclusiva tomada como um processo que envolve a todos deve sim estar de forma clara presente tanto no cotidiano quanto na prática docente e de forma interdisciplinar. Para que isso ocorra é necessário que de forma contínua todo o corpo docente perceba compreenda que, junto à inclusão, reside o viés contrário a ela: a exclusão. Inclusão e exclusão coexistem ao mesmo tempo e têm ambos, a perspectiva de se atrelarem ao indivíduo fazendo com que lhe traga algum dano: positivo ou negativo.

Na medida em que o docente concebe a educação inclusiva apenas para alguns, destacando-se as pessoas com deficiência, não terá a real noção se quer de observar que nesta perspectiva há uma exclusão sobretudo pelo fato de “*potencializar*” a deficiência de algum educando, dando mais ênfase a esta deficiência e ainda sem observar que os demais educandos, que não apresentam deficiência, poderão estar separados da atenção do educando.

Por isso mesmo é que alguns docentes (e ainda especialistas) defendem que alunos com deficiência devem estar juntos de alunos com deficiência, separados daqueles que não possuem nenhum tipo de deficiência. Ora, se isso ocorre, notadamente já se retroage àquilo outrora fora incorporado no Brasil, as salas de aula especiais. Reside aqui um traço excludente atroz, uma vez que, a todos os alunos com deficiência é assegurado como política pública o direito ao convívio, à aprendizagem em conjunto nas salas regulares e mais, efetivadas as salas de Atendimento Educacional Especializado.

O artigo Art. 4º da Lei 13.146/2015 assegura que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. E no Art. 27 da mesma Lei é asseverado que o “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”.

Evidentemente que não se pode de forma alguma ter um olhar julgador ao educador que não perceba o processo de inclusão como algo amplo, que a todos comporta. Isso se corrobora quando Sasaki (2010) considera que

A ideia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiências por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todas as pessoas que tivessem alguma deficiência. (p.30).

Deve-se ter como condição primordial à inclusão a ideia de que todos são bem vindos ao ambiente escolar, sobretudo quando este oferece a todos os educandos iguais condições de aprendizagem, de sociabilidade, de crescimento como cidadãos autônomos e capazes de plenamente viver suas diferenças. Deve-se contudo, levar a estes educadores que a inclusão é algo que urge pelo atenção e ação de todos, isso não apenas na sala de aula, mais também fora dela.

Conforme atestam Tavares, Rodrigues e Azevêdo, 2018, p. 4:

A construção de uma sociedade com cidadãos críticos, autônomos, acontece de forma gradativa e é através de uma prática pedagógica com ideais inovadores, com professores compromissados, que conseguiremos vencer os obstáculos[...].

As supracitadas autoras afirmam que o docente pode, através de sua prática, fazer com todos possam ter um relevante papel contributivo na sociedade. Falar de inclusão traz a necessidade de abordar o viés da exclusão, a partir do momento que considera a inclusão como um processo de “*para pessoas com necessidades especiais*” vê-se que há uma restrição de sua amplitude. Neste sentido Nunes, Tavares, Rangel (2018, p. 148) atestam que “A educação inclusiva no século XXI almeja a construção de uma sociedade crítica, emancipatória com um olhar direcionado à aceitação de todos [...]”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A materialidade tanto da prática interdisciplinar quanto do processo de inclusão requer um posicionamento docente voltado ao querer, ao buscar, à ousadia. Deve-se reconhecer a necessidade da formação, porém atentar que ela é deve ser permanente, não pontual e acadêmica apenas.

Ela reside na prática, no fazer pedagógico, nas experiências de mundo que não só o docente possui, mais também o próprio discente. Aqueles que não tenham tal percepção, não veem o processo de inclusão de forma ampla e interdisciplinaridade como um modismo inalcançável. Devem compreender que todos podem, se dadas as condições necessárias e resguardadas as características de cada pessoa, com ou

sem deficiência, desenvolver habilidades capazes de transformar a realidade na qual vivam.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Educação para todos: torná-la uma realidade.** *Caminhos para as escolas inclusivas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2007. p.11-28.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. **Pesquisas em educação inclusiva: questões teóricas e metodológicas.** Pipa Comunicação, 2016.

BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais. Para quê?** IN: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.) O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

ECO, U. Choque de civilizações: em nome da razão. *Eu & Valor Econômico*, São Paulo, 26 out. 2001. p. 9-16.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

FAZENDA, Ivani. (Org.) **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1993. 22ª ed.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Cortez. 1996.

KARPINSKI, Raquel. **A interdisciplinaridade na formação de professores: possibilidades e desafios.** IN: ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio Jorge; KARPINSKI, Raquel (Orgs.) A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares. - Lajeado: Ed. da Univates, 2017

MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. **História das teorias da comunicação.** São Paulo: Loyola, 1999. 220p.

MORAES, Maria Cândida. **Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la educación. Fundamentos ontológicos y epistemológicos, problemas y prácticas.** In: LA TORRE, Saturnino de et al. Transdisciplinariedad y ecoformación: una nueva mirada sobre la educación. Barcelona: Editorial Universitat, 2007.

NUNES, A. M. B.; TAVARES, A. da S.; RANGEL, M. J. **Formação inicial: a educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental.** IN: RAMOS, V. I. A.; RODRIGUES, J. M. C. (orgs.). Praticando a teoria e teorizando a prática: expressões de formação docente. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi: **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: Wva, 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Pedagogia e pesquisa na obra de Paulo Freire**. IN: ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio Jorge; KARPINSKI, Raquel (Orgs.) A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares. - Lajeado: Ed. da Univates, 2017

TAVARES, Aureliana da Silva; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; AZEVÊDO, Suely Aragão Viana. As contribuições da leitura crítica Freireana para a educação básica no Brasil. Revista Internacional de Formação de Professores. v.3, n.2, abr./jun. (2018) Dossiê: A formação dos professores da educação básica sob múltiplos olhares. Disponível em <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1266/951> acesso em 02 de fevereiro de 2019.

TAVARES, D. E. **A interdisciplinaridade na contemporaneidade — qual o sentido?** IN: FAZENDA, Ivani. (Org.) O Que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? IN: FAZENDA, Ivani. (Org.) O Que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

ZITKOSKI, J. J. **A formação universitária contemporânea: olhares em uma perspectiva interdisciplinar**. IN: ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio Jorge; KARPINSKI, Raquel (Orgs.) A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares. - Lajeado: Ed. da Univates, 2017.

DIREITOS HUMANOS E SIGNIFICAÇÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um olhar interdisciplinar

BRITO, Vanessa Araújo Toscano de. Mestranda, UFPB
SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos. Doutoranda, UFPB
TOLEDO, Ringson Gray Monteiro de. Mestrando, UFPB

INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos são aqueles direitos que pertencem a todos os homens e mulheres, salvaguardando as garantias mais essenciais de toda pessoa. Apesar dessa pertença inerente ao ser humano, nem todos conseguem usufruir em plenitude de tais direitos, que lhes são negados ou negligenciados. Por consequência, temos “cidadãos sem cidadania”, seres humanos desumanizados e destituídos do fundamental direito de ser: ser gente, ser humano, ser pessoa.

Para que haja efetivação desses direitos, há de se haver o respeito a todas as formas de visão de mundo, presentes nas mais diversas culturas, permitindo-se apenas um tipo de exclusão: a discriminação. Nesse sentido, o ser humano deve ser entendido como sujeito de direitos e deveres na sociedade, o tempo em que deve ser uma construção diária e uma práxis transformadora e dialética.

Levando-se em consideração a importância da temática, faremos neste ensaio reflexões acerca dos Direitos Humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), comumente marginalizada, inclusive entre agentes promotores da Educação no Brasil, sejam os que

estão no chão da escola, sejam os entes responsáveis pelas políticas educacionais anteriores e vigentes. Iniciaremos com bases conceituais sobre os Direitos Humanos, perpassando em seguida tais significações no âmbito da EJA, utilizando-nos especialmente de Paulo Freire para embasar nosso pensamento.

SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

Os Direitos Humanos, para além das suas definições ou mesmo da sua inserção na história, constituem um patrimônio importante, construído como instrumento de salvaguarda das garantias essenciais da pessoa humana, que se respeitado, elucida um verdadeiro amadurecimento das relações entre os diferentes, pois, para além de uma garantia desses direitos em documentos internacionais ou mesmo em constituições nacionais, os Direitos Humanos precisam estar inscritos na consciência coletiva das pessoas. A sua efetivação, portanto, caracteriza-se pela rejeição a quaisquer formas de discriminação entre aqueles que, na diversidade, manifestam as suas mais variadas maneiras de olhar o mundo.

Para tanto, os Direitos Humanos se aproximam desta realidade, qual seja, a busca por uma sociedade onde os sujeitos e os espaços de poder convivam em respeito e consideração à diversidade, cidadania e dignidade humana. Assim sendo, falar dos Direitos Humanos implica construir uma noção inicial de que existem sujeitos. Esses sujeitos significariam, inspirando-nos nas palavras de Rifiotis (2007), uma constituição de pessoas, inseridas no contexto social, que compreendem os Direitos Humanos como uma construção contínua de um agir no mundo, e não como meros reprodutores de um saber sobre esses direitos

“[...] em um rol de textos legais ou de um padrão cultural” (RIFIOTIS, 2007, p. 241).

O autor, numa tentativa de traduzir o que foi exposto acima, parece não menosprezar a necessidade de definições teóricas básicas acerca dos Direitos Humanos, nem tampouco a sua efetivação em textos legais e declarações internacionais. A intenção, dentro de um viés interpretativo, seria a construção cotidiana dos Direitos Humanos em vista de uma concreta posição desses sujeitos em seus espaços diários, pois, ser sujeito dos Direitos Humanos não significa, apenas, esperar um agir negativo por parte das forças de poder, que venham a vilipendiar as garantias da pessoa humana. Pelo contrário, urge fazer nascer uma cultura dos Direitos Humanos voltada a um agir da própria pessoa no seu dia a dia, seja no trabalho, na escola, na família, que contemple um “[...] protagonismo, da construção cotidiana de uma ‘cultura dos Direitos Humanos’, da sua transformação num valor ético que se estenda em todas as suas dimensões da vivência social” (RIFIOTIS, 2007, p. 242).

Os Direitos Humanos, no âmbito de sua conceituação, é uma tarefa complexa, seja por força das correntes jusnatural e contratual, seja mesmo as asserções históricas modernas que deram as bases para uma lúcida compreensão desses sujeitos, definidos, segundo Bobbio (2004), como aqueles direitos mais fundamentais e básicos, pertencentes ao homem de caráter universal e anterior à própria formação da sociedade, cabendo ao Estado o reconhecimento, a garantia e a sua efetivação.

Porém, concordamos com a visão de Tosi (2010) de que as próprias fontes históricas iniciais sobre os Direitos Humanos em si, não devem obedecer a uma espécie de continuidade canônica da história, que tende a estagnar a riqueza conceitual sobre esses direitos, por meio de

uma discussão linear, desde a Magna Carta *Libertatum*, ou mesmo as *Bill of Righths*, vindas da Revolução Gloriosa até chegar à Revolução Francesa. Na verdade, o autor propõe uma indicação reflexiva mais ampla, insistindo que a forma de conceituar historicamente os Direitos Humanos deve ultrapassar um pouco a visão eurocêntrica, partindo para uma apreensão mais próxima de uma história conceitual e social, e levando em consideração os acontecimentos e lutas de cada época (TOSI, 2010, p. 65).

Por outro lado, antes mesmo de estarem dispostos em textos normativos, é importante esclarecer que desde os primórdios da civilização humana foram sendo fundadas as bases fundamentais dos Direitos Humanos. Assim, “[...] no mundo antigo, diversos princípios embasavam sistemas de proteção aos valores humanos marcados pelo humanismo judaico-cristão e greco-romano e pelo humanismo oriental, através das tradições hindu, chinesa e islâmica” (DORNELLES, 2007, p. 14).

É perceptível que o itinerário traçado pela antiguidade, no que tange à proteção a esses direitos fundamentais, firmou-se também na tradição hebraica e bíblica, que no período feudal desembocou em uma concepção mais próxima ao conceito, segundo DORNELLES (2007), do jus naturalismo cristão, tomando por fonte as bases de filósofos como Santo Tomás de Aquino, que o associa à soberania do direito divino. No entanto, a preocupação em tratar sobre os Direitos Humanos, historicamente falando, “[...] é tipicamente moderna, porque só a Modernidade sentiu a exigência de ‘proclamar’ direitos” TOSI (2010, p. 64), embora, como aludido, as raízes dos Direitos Humanos, não são uma invenção da modernidade.

Porém, a história política e o estudo sobre a valorização do respeito aos direitos do homem, na sua mais ampla afirmação como sujeito, leva o Estado e a Sociedade a se debruçar sobre o assunto com mais afinco e responsabilidade. Por essa razão, a construção histórica sobre a importância dos Direitos Humanos, segundo Zenaide (2014), constitui desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, um imperativo no sentido de chamar a atenção para a preocupação em defender esses direitos fundamentais, afugentando quaisquer atos de barbaridade ou mesmo violação que remonte a um passado de violações, inclusive as vividas na América Latina e no Brasil.

A necessidade de universalizar o discurso sobre os Direitos Humanos nasce, portanto, de uma conjugação de que esses direitos são “[...] aqueles que pertencem, ou deveriam pertencer a todos os homens [...]” e ninguém, nem mesmo o Estado, pode violá-los. Todos os homens são titulares destes direitos inalienáveis (BOBBIO, 2004, p. 17). Por isso que, a evolução em se preocupar com os Direitos Humanos, não apenas como uma realidade estudada pelo universo jurídico, é que pavimentou a sua inserção nos mais diversos ambientes do saber científico, dentre os quais, a Educação. Por isso que tal temática se tornou objeto de estudo da política, da sociologia e da antropologia.

Portanto, a educação em Direitos Humanos nasce das inúmeras situações no início do século XXI, a partir do “[...] comportamento nas relações produtivas e sociais, em um contexto de transformações rápidas, complexas e diversificadas” (CARVALHO, 2014, p. 176). Nesse sentido, baseando-se nas premissas do Materialismo Histórico-Dialético, os Direitos Humanos devem se dispor a construir uma dialética que se proponha criticamente a transformar a realidade dos sujeitos, tornan-

do-os agentes multiplicadores de uma cultura que implique “[...] um movimento de superação e de transformação” (FRIGOTTO, 2010, p. 86).

O PROTAGONISMO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO CONCEITO DOS DIREITOS HUMANOS

A Educação é uma prática social e um fenômeno fundamentalmente produzido pelos homens, que possui historicidade (TOSCHI; OLIVEIRA, 2012). Dessa forma, entendemos que estas práticas educacionais sempre estiveram ligadas ao contexto histórico, recebendo significados e entendimentos ao longo da história. Proposituras como “por quem” foi realizada, “para que” ou “quem” a Educação serviu ou serve ao longo do tempo, recebem respostas temporais. Diversos autores ainda enunciam que a Educação é uma prática que envolve sujeitos na aprendizagem e no ensino de conhecimentos específicos, métodos ou técnicas. Porém, ela pode se configurar na combinação de aspectos contraditórios como “opressão e democracia, intolerância e impaciência, conservadorismo e transformação, sem nunca ser neutra” (TOSCHI; OLIVEIRA 2012, p.235). Como nos aponta Freire (2015 p. 68), “a prática educativa tem que ser política, não deve ser neutra”.

Ainda no debate da perspectiva da Educação, Carneiro (2015 p. 48) afirma que “ela é mais que conhecimento, pois há compromisso com a qualidade política da cidadania, busca da formação do sujeito histórico como identidade madura, qualificada socialmente e crítica, e participativa politicamente.” Desta forma, compreendendo o conceito de Direitos Humanos, elucidado na primeira seção deste trabalho, entendemos que nos espaços da Educação Formal (universo escolhido

para esse debate), aquele pode ser trabalhado a partir do próprio contexto onde se cristaliza a política pública educacional (Escola) e no contexto social ao qual se inserem, de forma que o significado construído historicamente venha a ser entendido.

Portanto, entendemos que a Educação de Jovens e Adultos é uma esfera pedagógica onde toda a comunidade escolar envolvida pode ter, através de um trabalho coletivo, a construção e até mesmo a ressignificação do conceito de Direitos Humanos que, por muito tempo, foi e ainda é considerado por muitos um sinônimo de “benefícios para bandidos”, encontrando-se em um espaço marginalizado e superficial, mediado por discursos e narrativas desligadas da importância histórica que o mesmo possui. Porém, ao observarmos que a ressignificação do conceito dos Direitos Humanos pode (e porque não, deve) ser trabalhada pela Educação de Jovens e Adultos, buscamos expor aos interessados nos dois temas que se encontram nesta escrita, um olhar para possibilidades de uma postura que traga um novo olhar à comunidade escolar.

Portanto, um encontro ou reencontro com a noção dos Direitos Humanos pode ser realizado através da promoção e continuidade do ensino com objetivo ao entendimento do contexto social, que se apresenta desde a colonização, opressor, manipulador e inanimador:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se

salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. Ajusta-se (o grifo é nosso) ao mandado de autoridades anônimas e adota um eu que não lhe pertence. (FREIRE, 2013 p. 60-61).

Outro ponto importante a ser destacado é o exercício reflexivo contínuo para o surgimento da consciência da comunidade enquanto sujeitos, indivíduos com vocação para o “Ser Mais”.

A desumanização, por isso mesmo, não é vocação, mas distorção da vocação para o Ser Mais. Por isso, digo, num dos textos deste volume, que toda prática, pedagógica ou não, que trabalhe contra este núcleo da natureza humana é imoral. Esta vocação para o *ser mais* que não se realiza na inexistência de ter, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia. (FREIRE, 2011 P.14-15).

Evidenciamos também a importância da desconstrução da noção de futuro ligada ao determinismo. “A nossa experiência, que envolve condicionamentos mas não determinismo, implica decisões, rupturas, opções, riscos” (FREIRE, 2011 P.17)

Outro elemento fundamental é a identificação do jogo político (que também ocorre no campo educacional) como forma de inibição do protagonismo dos sujeitos e da sociedade brasileira. Para Bourdieu e Passeron (2014), o Sistema Educacional é *parcial* frente a classe dominante. Ele age para a perpetuação desta. A escola *legítima* as desigualdades, alunos com diferentes Capitais Culturais recebem a herança cultural da classe dominante (detentora do Capital) diferenciando-os já dentro do espaço escolar. Ideologicamente, a educação está ligada à

conservação da ordem, dissimula o compartilhamento de Capital Cultural entre as classes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação é uma prática social, que possui raízes históricas em sua construção e efetivação, e cujos significados e entendimentos também perpassam a história. É imprescindível a estimulação de uma consciência crítico-reflexiva sobre para quem e para que fazemos Educação, buscando compreender a importância de envolver todos os sujeitos nessa prática tão necessária para que haja construção da cidadania e da dignidade humana.

A Educação também é uma prática que não é e nem deve ser neutra: deve, pois, ser permeada de consciência política, social e cultural, visto que só assim ela servirá aos propósitos dos direitos de todo ser humano, sem distinções ou marginalizações.

No que concerne à EJA, não se trata de pensar na Educação em Direitos Humanos nesse espaço como sendo à parte da Educação brasileira, mas parte dela, começando pelos gestores em nível de Nação até chegar aos demais sujeitos da sociedade. Cultura se constrói a partir de todos, e a cultura do respeito a diversas formas de aprender e de educar é algo necessário para que a dignidade de cada pessoa humana seja cultivada e preservada.

REFERÊNCIAS

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da Educação**. Lisboa, Ed. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget, 1991.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade: Para uma teoria geral da política**. 14^o edição. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7^a ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php Acesso em: 26/12/2018.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil. Leitura Crítico compreensiva artigo a artigo**. 23.ed. revista e ampliada. Petrópolis, Editora Vozes, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo, Cortez, 1986.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que é participação política**. São Paulo (SP). Brasiliense. 2010.

DIAS Adelaide Alves, A perspectiva Interdisciplinar dos **Direitos Humanos e seus desdobramentos para a Educação em/para os Direitos Humanos**. In: TOSI, G.; FERREIRA, L F G, ZENAIDE, Maria de Nazaré (Org.). **A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa (PB): Editora UFPB, 2014.

DORNELES, Beatriz Vargas. **Conhecimentos atuais sobre os processos de aprendizagem e suas implicações para a escola**. In: Revista da Educação nº 9, Ano 1, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Valorização dos Profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia**. Revista Retratos da Escola, v. 10, n 18.2016, p. 43. Disponível em <http://www.esforce.org.br>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo (SP): Paz e Terra, 2010.

_____, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo (SP): Paz e Terra, 2013.

_____, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo (SP): Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo (SP): Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**; São Paulo (SP): Ed. Cortez, 2003.

GAMBOA, Silvio A. S. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto.** In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12ª ed. São Paulo (SP): Cortez, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI. As reformas Educacionais e os planos de Educação. In LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 10ª ed. Rev. e ampliada. -São Paulo: Cortez, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa Social. Métodos e Técnicas.** 3º ed. São Paulo (SP). Atlas. 2012.

RIFIOTIS, Theophilos. **Direitos Humanos: Sujeitos de direitos e direitos do sujeito.** In: SILVEIRA, R M G; DIAS, A A; FERREIRA, L F G; FEITOSA, M L P A; ZENAIDE, M N T (Org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico- Metodológicos:** João Pessoa (PB): Editora UFPB, 2007.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; PIMENTA, S A; BORGES, O M. (Org.) **Dimensões Teóricas e Avaliativas na construção da Formação Continuada: desafios para o século XXI.** João Pessoa, (PB): MIDIA, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4º ed; Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

TOSI, Giuseppe. **O que são esses “tais de Direitos Humanos”?** In: FERREIRA, L F G; ZENAIDE, M N T; PEQUENO, Marconi (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior. Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia.** João Pessoa (PB): Editora UFPB, 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Linha do Tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina**. In: RODINO, A.M; TOSI, G.; FERNANDEZ, Mônica Beatriz; ZENAIDE, Maria de Nazaré (Org.). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa (PB): Editora UFPB, 2014.

EDUCAÇÃO PARA TRÂNSITO: uma análise interdisciplinar no contexto da educação de jovens e adultos – EJA

ALVES, Johnny Carlos. MBA, Faculdade Estratego
FIGUEIREDO, Alyne Rosiwelly Araújo. Mestra, UFPB
LINS, Marias das Neves Silva. Especialista, Faculdade Joaquim Nabuco

INTRODUÇÃO

O ser humano sempre teve necessidade de se deslocar de um lugar a outro em busca de bens e serviços essenciais para sua vida em sociedade. Atualmente, nas grandes e até mesmo nas pequenas cidades, o trânsito representa um expressivo problema para a vida das pessoas, pois ao mesmo tempo em que ele consente o acesso a vários locais onde são proporcionados serviços essenciais para a população, também é fonte de diversos incômodos, como podemos citar: engarrafamentos, poluição, colisões e ainda, problemas de convivência entre os sujeitos envolvidos neste contexto.

Com observância ao imprescindível papel transformador que a Escola e a Educação têm em nossa sociedade, principalmente nos últimos tempos dentro das Políticas Educacionais, o trânsito tem sido ressaltado para ser trabalhado como um tema local junto aos temas transversais para colaborar na formação de cidadãos mais reflexivos e conscientes, repensando desta forma a solução das dificuldades apresentadas.

O tema é essencial às instituições, e principalmente as escolas, pois como cita o Código de Trânsito Brasileiro – CTB em seu Art. 1º, § 1º: Considera-se trânsito a utilização das vias por *pessoas*, veículos e animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga. Trazendo desta forma a “pessoa”, o ser humano em primeiro lugar, consequentemente enfatizando o respeito ao que há de mais precioso, que é a vida. Como vivemos em uma sociedade pós-moderna³; sociedade esboçada diversas vezes como do conhecimento, percebe-se visivelmente a necessidade de um aprendizado intenso contínuo, como forma de assegurar o respeito às regras, e no caso da temática exposta no presente artigo, os princípios que vem a ser indispensáveis no Trânsito.

REFLETINDO A EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Toma-se por embasamento que a aprendizagem não ocorre apenas no ambiente escolar, mas sim, em todos os espaços da sociedade, não obstante na instituição familiar, e é com este preceito que alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA devam ser sujeitos, críticos, reflexivos e multiplicadores nos mais diversos cenários da sua rotina diária; desta maneira fazendo com que os conhecimentos adquiridos transcorram os muros das instituições escolares, chegando as suas casas, familiares, amigos, ou seja, abrangendo ao mesmo tempo a comunidade extraescolar.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que atende a um público específico dos educandos, na qual as-

3 BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. 1.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

sume características sociais e culturais próprias, visando à formação do cidadão, o possibilitando interagir e agir no meio social pelo desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais (VELOSO, 2014). Integradas hoje às políticas e diretrizes educacionais oficiais do governo brasileiro, as políticas para a EJA, estão inseridas no contexto das contradições e impasses em que está envolvida a educação brasileira (VELOSO, 2014).

Neste sentido, é fundamental que a importância da EJA seja concebida como meio de se questionar os valores, as crenças e atitudes na educação e, mais especificamente, na escola e na sala de aula. A escola, aqui, é entendida como tendo um importante papel na transformação social, como mobilizadora de práticas educacionais, como nos afirma Paulo Freire (1979). Nesses aspectos as diretrizes educacionais se encontram no capítulo II da LDB da Educação Básica, observemos:

Da Educação de Jovens e Adultos Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação 17 profissional, na forma do regulamento. (LDB, Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008, Seção V, Art. 37).

Percebe-se, portanto, que a EJA é uma das modalidades de ensino fundamental para o desenvolvimento dos jovens e adultos nos

seus mais variados aspectos da cidadania. Nesse contexto, Romanzini (2011) argumenta que:

O Ensino de Jovens e Adultos no Brasil (EJA) está inserido na meta do Estado brasileiro de erradicar o analfabetismo juntamente com a de proporcionar à população cuja faixa etária não se adéqua mais ao ensino fundamental e Ensino Médio, a complementação de sua formação escolar. Embora as cartilhas do governo enfatizem a necessidade de promover entre os sujeitos do EJA o aprendizado para a formação escolar, também está enfatizada a formação de sujeitos sociais críticos e aptos a lidar com as exigências de um mundo em transformação. Mas o que se observa, na prática, são pessoas voltando aos bancos das salas de aula em busca de uma certificação básica, a fim de, em sua maioria, estarem mais aptos ao mundo do trabalho (ROMANZINI, 2011, p. 1).

É de importante destaque promover trabalhos que integrem escola e comunidade direcionados para o ensino médio e superior, onde se encontra a maior parte dos condutores causadores de acidentes e das vítimas do tráfego: jovens e adultos entre 18 e 25 anos (DENATRAN, 2014). A Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei Nº 9.394, de 20 de maio de 1996, em seu Art. 2º estabelece que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ainda em seu Art. 27º, inciso I, estabelece como diretrizes a serem observadas pela educação básica “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

À face ao exposto, e ponderando que a escola constitui-se em espaço e momento expressivo de Educação e de desenvolvimento dos seres humanos, torna-se relevante que os que se encontram envolvidos no processo de aprendizagem, conheçam as normas de segurança no trânsito, pois a atual situação é uma problemática relativa à educação que envolve não somente os condutores de veículos, motocicletas, bicicletas, mas também os próprios pedestres, que são a parte notoriamente mais frágil do Sistema Viário.

Na ótica da interdisciplinaridade, a educação no trânsito, as normas e condutas no trânsito devem ser ensinadas, compreendidas e assimiladas por toda a população das mais diversas localidades. E a escola em todas suas modalidades tem a competência e deve colaborar nesse processo educativo. O atual Código de Trânsito Brasileiro – CTB disponibiliza um capítulo (Cap. VI apresentando seis artigos) exclusivo ao tema Educação para o Trânsito. No entanto, quando o assunto é educação, o artigo mais debatido desde a implementação do CTB é o artigo 76:

A educação para o trânsito será promovida na pré- escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação.

Parágrafo único. Para a finalidade prevista neste artigo, o Ministério da Educação e do Desporto, mediante proposta do CONTRAN e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, diretamente ou mediante convênio, promoverá:

- I – a adoção, em todos os níveis de ensino, de um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre segurança de trânsito;
- II – a adoção de conteúdos relativos à educação para o trânsito

nas escolas de formação para o magistério e o *treinamento de professores e multiplicadores*;

III – a criação de corpos técnicos interprofissionais para levantamento e análise de dados estatísticos relativos ao trânsito;

IV – a elaboração de planos de redução de acidentes de trânsito junto aos núcleos interdisciplinares universitários de trânsito, com vistas à integração universidades-sociedade na área de trânsito.

Na ocasião em que o CTB foi implementado - 23 de setembro de 1997, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já vigorava, proporcionando alterações bastante significativas em comparação à Lei anterior (5.692/71). A LDB estabelece somente dois níveis escolares: a Educação Básica que é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e como último nível a Educação Superior. Como conseguimos perceber, a nomenclatura que é empregada no CTB não se encontra de acordo com a usada na LDB atualizada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's ressaltam que:

(...) Tomando-se como exemplo o caso do trânsito, vê-se que, embora esse seja um problema que atinge uma parcela significativa da população, é um tema que ganha significado principalmente nos centros urbanos, onde o trânsito tem sido fonte de intrincadas questões de natureza extremamente diversa. Pense-se, por exemplo, no direito ao transporte associado à qualidade de vida e à qualidade do meio ambiente; ou o desrespeito às regras de trânsito e a segurança de motoristas e pedestres (o trânsito brasileiro é um dos que, no mundo, causa maior número de mortes). Assim, visto de forma ampla, o tema trânsito remete à reflexão sobre as características de modos de vida e relações sociais. (Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p.35.).

Nota-se que o Ministério da Educação – MEC apresenta uma problemática no trânsito em nossa atualidade, especialmente referente à população nos centros urbanos e por este motivo as escolas podem optar por inserir além dos Temas Transversais estabelecidos, *temas locais* para serem trabalhados de acordo com a realidade e necessidade de cada lugar.

Segundo Pinheiro (2006), “a Educação para o Trânsito deve ser um instrumento de socialização do indivíduo e de construção de valores sociais”. Por isso, essa educação deve começar desde cedo, em casa com os pais, mães, responsáveis e no período escolar, iniciando na Educação Infantil de forma a ampliar a sua visão de mundo nas perspectivas teóricas e práticas, em seu contexto familiar e em sociedade.

Para Gohn (2006, p. 30), “a construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social [...], tendo como meta a preparação de indivíduos na posição de cidadãos e, portanto, educando-os para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.”.

Dessa forma, faz-se necessário no cotidiano da sociedade, no trabalho pedagógico e interdisciplinar nas escolas assim como no departamento de Divisão de Educação de Trânsito da Superintendência Executiva de Mobilidade Urbana (SEMOB/PB), tendo em vista que a educação para o trânsito exige saberes e métodos adequados para cada situação, segmento e modalidade de ensino, para que haja uma capacitação do cidadão, trazer um entendimento que colabore para a vivência na cidade, como também em todos os lugares onde há fluxo de veículos e pedestres, ressaltando os ambientes escolares e toda a sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de significativos avanços nesse contexto educacional, é notório que ainda há muito a se fazer, pois na questão da *Educação* para o *trânsito* que está recomendado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, vemos que um dos maiores problemas são as demandas sociais, como por exemplo, a *cidadania*, que implica em diferentes aspectos da vida em sociedade.

Tendo este respaldo, almejamos que os jovens e adultos sejam capazes de observar e refletir sobre as reais situações, lacunas e necessidades desta temática em diversos ambientes, podendo assim ampliar suas atitudes e valores vindo a minimizar as questões negativas em relação ao trânsito que faz parte de seu cotidiano. Educar os sujeitos para o trânsito é, antes de qualquer coisa, fomentar a mudança de costumes adquiridos ao longo de suas vidas.

REFERÊNCIAS

ARTIGO. 37. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação e cultura 1996. Disponível em: www.camara.gov.br/sileg/integras/844978.pdf Acesso em: 02 de Abril. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. 1.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BRASIL. **Código de Trânsito Brasileiro**: Lei Nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 – 1ª edição – Brasília: DENATRAN, 2018.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

CUNHA, A.G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, 839 p.

DENATRAN. **Departamento Nacional de Trânsito**. Manual de Direção Defensiva disponível em: www.denatran.gov.br, acessado em 27 de abril de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROMANZINI, Beatriz. **EJA: Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho**. Qual ensino? Qual trabalho?. 2011. Disponível em: www.

uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBeatriz%20Artigo.pdf. Acesso em: 12 de Maio de 2019.

VELOSO, Zélia Vieira Cruz. **As práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA):** interfaces com as políticas e diretrizes curriculares. Zélia Vieira Cruz Veloso. Goiânia, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal na pedagogia social.** An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext Acessado em: 30/5/2019.

PINHEIRO et al. **Educação para o Trânsito e Responsabilidade Social.** Ana Lúcia da Fonseca Bragança Pinheiro; Gisele Castro Fontanella Pileggi; Ivanise Gaubeur; Rita Moura Fortes. Anais do XXXIV COBENGE. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, Setembro de 2006.

A INTERDISCIPLINARIDADE FRENTE AOS PROGRAMAS DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES CE – UFPB

BUSINARI, Lúcia de Fátima Gomes de Lelis. Mestra, UFPB
CARVALHO, Maria da Salete Figueredo de – Doutora, UFPB
LINS, Laudicéia Teixeira. – Especialista, CINTEP

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como foco a interdisciplinaridade no PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) e MPGOA (Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes), ligados ao Centro de Educação da UFPB. O termo interdisciplinaridade, segundo, FAZENDA, 2011, p.51 ainda não tem um sentido único e estável, é um neologismo com mais de uma significação, cujo papel pode ser compreendido de forma diferente. Mesmo assim com inúmeras distinções terminológicas, elas contêm o mesmo princípio. Embora o termo interdisciplinaridade seja considerado neologismo, não se trata de um campo recente de indagações.

O movimento da interdisciplinaridade como abordagem teórico-pedagógica surgiu na Europa, especificamente na França e na Itália, na década de 1960. No século XIX, a expansão do trabalho científico provocou um impacto na história do saber proporcionando definições de espaço, dissociação das partes para melhor defini-las. E a especiali-

zação fez-se presente em todas as áreas do conhecimento. Na segunda metade do mencionado século, percebeu-se que seria necessário buscar a compreensão da realidade, uma vez que a formação humana requeria um posicionamento diante de um mundo que não era fragmentado.

Nesse período os movimentos estudantis intentavam a elaboração de um novo estatuto, e colocavam em pauta a exigência desse estatuto, tanto para a universidade quanto para a escola, LIMA; AZEVEDO: 2013. Esse anseio pedagógico inclui alguns professores que concebiam a interdisciplinaridade como tentativa de superação da fragmentação e do caráter de especialização do conhecimento de tendência positivista, cujas raízes estão no mecanicismo do método científico do início da Modernidade.

Assim, o pensamento da ciência moderna foi marcado pelo pensamento simplificador do conhecimento que foi assentado na separação do conhecimento e a criação de disciplinas. Diante de tais circunstâncias, criou-se um espaço onde houvesse a construção de um novo paradigma da ciência, de produção de conhecimento e fosse elaborado um novo projeto de educação, de escola e foi aberto, também um espaço para a interdisciplinaridade.

No Brasil, a proposta de interdisciplinaridade chegou ao final da década de 1960 e apresentava a necessidade de um novo paradigma da ciência e do seu conhecimento e interferia na organização da escola e no seu currículo. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 1996, intensificaram-se as discussões sobre a interdisciplinaridade no Brasil. Entretanto a interdisciplinaridade tanto na teoria como na prática consciente é pouco conheci-

da, mais provavelmente pelo fato de isso ocorrer de forma mecânica sem atender uma meta mais precisa.

No âmbito da educação e do ensino o enfoque interdisciplinar na pós-graduação propõe dissipar a prática da fragmentação tanto do conhecimento e de sua produção. Seria a superação de uma concepção compartimentada pela unitária do ser humano. O conhecimento fragmentado e descontextualizado não concorre para uma educação de qualidade. Trata-se de uma atitude aberta, sem preconceitos que admite que todo conhecimento é igualmente importante.

A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE TEÓRICO-METODOLÓGICA NO PPGE E MPMGOA

O sistema educacional brasileiro no que tange a educação superior está organizado em cursos e programas. A pós-graduação compreende os programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros que possuem estruturas com arranjos curriculares identificados como (inter)disciplinares e sua natureza integradora entre áreas de concentração, linhas de pesquisa e disciplinas, de acordo com a resolução nº. 47/1977.

Na contemporaneidade, a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma condição essencial para o ensino e a pesquisa, perpassando os diferentes níveis da educação básica a superior, considerando sua amplitude o artigo focaliza a questão da interdisciplinaridade como possibilidade teórico-metodológica no PPGE (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO) e como proposta efetiva no MPMGOA (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO NAS ORGANI-

ZAÇÕES APRENDENTES), os programas estão vinculados ao Centro de Educação da UFPB.

No campo da educação e do ensino a abordagem interdisciplinar na pós-graduação intenta a superação da visão fragmentada do conhecimento e também de sua produção. A interdisciplinaridade se traduz na recusa a prática da fragmentação do conhecimento produzido pela humanidade. O crescente interesse pelos estudos investigativos e discussões acerca da interdisciplinaridade ocorre sobre dois enfoques: o epistemológico e o pedagógico, ambos os conceitos apresentam singularidades que, por vezes, são complementares.

No âmbito da epistemologia, seu estudo toma como condição o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; daí, o processo interdisciplinar representa um avanço epistemológico entre as disciplinas e as Ciências, por um lado, por outro, obstáculos e desafios. Em relação ao enfoque pedagógico, sua natureza abrange os aspectos do ensino, os arranjos curriculares e a aprendizagem, isto porque a interdisciplinaridade consiste na tentativa de responder a necessidade de suplantar a divisão na produção e socialização do conhecimento.

A temática da interdisciplinaridade tem como desafio a resistência ao estabelecimento de comunicação, diálogo, confronto e integração das disciplinas curriculares e áreas de conhecimento, cujos protagonistas são os próprios pesquisadores e especialistas que optam pelo distanciamento e isolamento da ciência, ao invés do compartilhamento dos diversos campos do conhecimento a partir de reflexão conjugada. Independente de paradigmas, o diálogo é percebido como exercício da prática no ensino e na pesquisa.

No Brasil, o sistema de programas de pós-graduação surge como consequência do progresso da ciência e da necessidade de novos diálogos com a sociedade para responder aos complexos problemas de formação profissional, pois a formação inicial que ocorre em nível de graduação, incluindo-se, a pós-graduação tornou-se limitada em face da especialização do conhecimento e não apenas isso, ela abrange diferentes áreas e/ou ramos da ciência para alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais.

A pós-graduação no Brasil se estrutura de forma orgânica a partir do Parecer nº 977/1965 CES/CFE e da Reforma Universitária de 1968. O Parecer nº 977/1965 define e regulamenta a pós-graduação brasileira em cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *latu sensu* (especialização) inspirado no modelo norte-americano, sua institucionalização e fomento ocorreram durante o regime militar. A reforma educacional do período incidiu na normatização do sistema nacional da pós-graduação que priorizou o atendimento a qualificação de quadro de pesquisador e docente no contexto universitário, essa política de formação pode ser interpretada como estratégia alternativa para o desenvolvimento tecnológico do país, mas também estratégia de neutralização das universidades como foco de resistência ao regime.

Importante considerar que o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)⁴ teve como centralidade a política de formação de docentes e pesquisadores para atuarem na educação superior. Em suas diretrizes, o plano explicita políticas essenciais como “o ensino e a pesquisa devem estar integrados em todos os níveis, e os vários níveis devem

4 I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), implementado em 1975/1979, criados pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação, ambos os documentos foram instituídos pelo Decreto nº. 73.411, em 1974.

estar articulados entre si”; (BRASIL, 1975, I Plano Nacional de Pós-Graduação PNPG). A integração aqui proposta pode ser entendida como a comunicação e organização curricular na estrutura dos cursos. No dizer de Fazenda (2011, p. 09), a integração constitui uma etapa anterior da interdisciplinaridade, ou seja, ela organiza as disciplinas num programa de estudos podendo ser compreendida como uma fase embrionária da interdisciplinaridade.

Foi nesse contexto de efervescência epistêmico-político-ideológico que se originou em 1977, o Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFPB, com a criação do mestrado em educação por meio da Resolução CONSEPE nº 47/1977, com área de concentração em Educação de Adultos, vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA. Após implementação inicia-se as discussões em torno da temática, o curso sofre a primeira reformulação, passando a ser concebido como Mestrado em Educação, segundo a Resolução do CONSEPE Nº 55/1978, mas continua a manter a Educação de Adultos como área de concentração.

A década de 1980, marcada pelo processo de redemocratização do País, leva o programa a realizar novo ciclo de debates envolvendo os termos “adulto” e “popular”, e a luta pelo acesso das camadas populares à escola pública sobressaía na academia e nos movimentos sociais. Em se tratando do esforço de assumir a formação de pesquisadores, docentes e técnicos com compromisso de articular educação popular e escola pública, a área de concentração passou a ser educação popular dividida em duas áreas: Educação de Adultos e Educação Básica, conforme a Resolução CONSEPE nº 21/1988.

O breve percurso histórico do Programa de Pós-Graduação em Educação, ao longo de seus 42 anos de existência, primeiro, com a criação do curso de Mestrado em Educação 1977, e, posteriormente, em 2002, o doutorado passou por importantes reformulações em torno de sua temática e estrutura curricular. As reformulações ocorridas no curso de Mestrado em Educação expressa amadurecimento crescente quanto à possibilidade de colaboração entre as disciplinas, área de concentração e linhas de pesquisa visando à superação de prática de ensino e pesquisa mantenedora de tradições excludentes. Diante do problema é preciso ultrapassar as barreiras disciplinares que alicerça o paradigma da integração disciplinar dominante, e, apesar de o programa ter como estrutura curricular a integração, Fazenda (2011, p. 11) assevera que a organização das disciplinas num programa de estudos constitui um momento da interdisciplinaridade, ou seja, a integração é processo intrínseco do fenômeno interdisciplinar.

Constata-se que o paradigma predominante na estrutura curricular do PPGE/CE – UFPB é disciplinar, todavia, carrega em si o enfoque velado da interdisciplinaridade que não está restrito ao nível de conteúdos e métodos. Ela se faz presente no ensino e pesquisa como possibilidade de romper com o hiato existente entre a atividade profissional e a formação escolar, pois não é mais possível separar o conhecimento da prática frente ao desafio da educação na (re)construção de conhecimentos parciais e específicos, tendo em vista o conhecimento na sua universalidade.

Assim, a interdisciplinaridade significa uma nova atitude diante da questão do conhecimento para compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender, ensinar e de fazer pesquisa científica e tecnológica,

colocando-os em questão não para confrontação de métodos, mas para reconstrução da unidade do objeto de investigação, esta é dada pela práxis e compreensão crítica. Por fim, é indiscutível que os programas apontam para efetivação de práticas pedagógicas interdisciplinares para o ensino e a pesquisa, porém é necessário não fazer dela um fim, “pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação” FAZENDA (2011, p.1).

Diante da necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre a interdisciplinaridade na educação e procurando compreender melhor esta temática, buscamos aportes teóricos em autores que discutem o tema nas legislações, diretrizes e projetos de ensino. Refletindo sobre suas dimensões conceituais e práticas bem como sua importância para a formação de educandos conscientes de seu papel social e histórico.

A interdisciplinaridade é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre as disciplinas diversas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência. Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento (FAZENDA, 2011, p.73). Segundo a autora, a interdisciplinaridade vem para contribuir com o conhecimento, deixando de lado a concepção fragmentada e priorizando a interação entre as disciplinas. Nesse sentido se faz necessário uma formação de qualidade dos educadores/as para que possam aplicar seus conhecimentos de forma integrada, valorizando assim todas as áreas.

Para melhor compreensão do termo interdisciplinaridade na pós-graduação, buscamos exemplificar com o PROGRAMA DE PÓS-

-GRADUAÇÃO EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES (MPGOA). Para tanto analisamos uma lei específica que trata do aumento de vagas para as pós-graduações que está contida no PNE. Em se tratando do ensino superior, mais especificamente na pós-graduação, a lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), sugere elevar o número de vagas na pós-graduação stricto sensu de modo a alavancar o quantitativo de educadores com mestrado e doutorado a meta 14 da referida lei trata: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

O curso de Mestrado Profissional Em Gestão das Organizações Aprendentes (MPGOA) foi homologado Pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Portaria MEC N° 1.225/2010 – DOU de 20/10/2010, Seção 1, pág 42. O curso na UFPB em Organizações Aprendentes foi autorizado em fevereiro de 2010 através da Resolução 10/2010 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE/UFPB), com a área de concentração em Gestão em Aprendizagens, e três linhas de pesquisa, a saber: Inovação em Gestão Organizacional, Gestão de Projetos e Tecnologias Emergentes e Aprendizagem em Organizações. Com a oferta inicial de 30 vagas, observando legalmente as condições de acessibilidade às pessoas com deficiência.

O curso iniciou sua primeira turma em dezembro de 2010 em caráter experimental, considerando ser a primeira iniciativa na UFPB nesta modalidade de Mestrado Profissional. De início, o MPGOA buscou articular os vários aportes teóricos-metodológicos das ciências sociais, priorizando duas áreas do conhecimento: a administração e a educação. Neste contexto o Centro de Educação (CE) associado ao

Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), do Campus I da UFPB, propõem a criação do MPGOA.

Tal proposta resulta da convicção de que, constatada a experiência e atuação efetiva, que inclui um Mestrado e Doutorado em Educação do CE, e um Mestrado e Doutorado em Administração do CCSA, é necessária a expansão das atividades da pós-graduação com a abertura de um mestrado profissional de caráter interdisciplinar. A prática interdisciplinar no que se refere aos pressupostos teórico-metodológicos são aplicados à implementação de ações educativas que contribuem para uma educação que valoriza as várias áreas e ampliam assim o conhecimento dos educandos.

Este Mestrado veio a suprir uma lacuna que existe na Região Nordeste, elevando o grau de conhecimento e melhor capacitação de educadores/as e demais profissionais na formação de novas habilidades que possam contribuir para alavancar as empresas, escolas, universidades, entre outras instituições. Desse modo, a Região Nordeste e em especial a Paraíba, onde se situa o curso, poderão superar suas deficiências em relação a sua realidade sócio-econômica e assim avançar em seu desenvolvimento. Neste sentido podemos perceber o caráter interdisciplinar, em relação às áreas de conhecimento, considerando a aprendizagem como algo significativo e de grande importância para a transformação de habilidades múltiplas que elevem a inteligência coletiva e organizacional.

No contexto das crescentes mudanças no cenário nacional e com as fortes mudanças do modo de vida e das ações da geração atual numa sociedade em constante transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, tem-se a necessidade urgente de se aprimorar o

conhecimento e se adequar às necessidades de uma sociedade cada vez mais exigente que busca profissionais competentes e capazes de lidar com o imediatismo, as mudanças e as incertezas do mundo moderno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento produzido de modo segmentado e descontextualizada não contribui com uma educação de qualidade, é na compreensão da realidade que o ser humano ultrapassa essa barreira e toma consciência dessa realidade. É nesse contexto que a interdisciplinaridade surge como norteadora para possibilitar uma reflexão sobre a educação e assim poder contribuir com as mudanças necessárias à sociedade atual.

Percebemos que a prática interdisciplinar busca a produção do conhecimento, seja na sala de aula ou fora dela, levando o sujeito a confrontar o conhecimento já adquirido e a ter uma nova visão, buscando assim o seu crescimento enquanto ser social. Neste sentido o conhecimento passa a ter um caráter formativo e não mais e apenas informativo, que não seja pronto e acabado mas que esteja em constante mudança para ser objetivamente dirigido, fazendo-se assim ser assimilado e que possa conduzir o educando a um patamar mais elevado do conhecimento.

A prática dos programas de pós-graduações que vimos nos mostra que é possível incorporar a interdisciplinaridade e que ela deve ser vivenciada e construída a cada dia, para que se possa ter um retorno real da educação e assim poder contribuir para a formação do educando de forma ampla e que atenda as expectativas do homem enquanto ser histórico e social. Para tanto, deve-se romper as barreiras entre as

disciplinas e colocar em prática uma universalização da informação, do conhecimento para que se possa obter uma educação com qualidade referenciada e assim possamos contribuir com uma sociedade mais dinâmica e humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais**. Disponível em: file:///C:/Users/Lucia/Downloads/53680-219156-1-SM%20(1).pdf, Acesso em: 19/06/2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (Série legislação; 125) - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)**. Instituiu o Conselho Nacional de Educação, Decreto n.º 73.411, de 4 de janeiro de 1974. Diário Oficial de União, Brasília – DF, Seção 1- 7/01/1974. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicação-original-1-pe.html>, Acesso: 23/06/2019.

_____. **Resolução nº. 47/1977** - Cria o Programa de Pós-Graduação Educação Permanente, da UFPB. Disponível em: https://www.google.com/search?ei=v4geXYK_Ft6o5OUPmNiSoAE&q=, Acesso em: 22/07/2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro.** *Efetividade ou ideologia.* EDIÇÕES LOYOLA, São Paulo, Brasil, 6ª edição: 2011. Disponível em: https://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF_LIVROS_INTEGRANTES_GEPI/livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf, Acesso: 17/06/2019.

LIMA, Aline Cristina da Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível.** Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v2, n.3, jul./dez.2013. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/644/380>, Acesso: 18/06/2019.

MPGOA. **Programa de Pós-Graduação nas Organizações Aprendentes.** Disponível em: https://www.google.com/search?q=-www.mpgoa&rlz=1C1CHHM_pt-BRBR810BR810oq=www.mpgoa&aqs=chrome..69i57.11563j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8, Acesso em 29/07/2019.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: uma análise contemporânea na formação docente

Eloide Teles Silva Grisi. Mestranda em Educação, UFPB
Ana Maria Mendes Barreiro Nunes. Mestra em Educação, UFPB
Aureliana da Silva Tavares. Doutoranda em Educação, UFPB

INTRODUÇÃO

A cada dia avançamos na contemplação de uma educação inclusiva, participativa, crítica, dinâmica e inovadora. Para esta abordagem, a interdisciplinaridade dos conteúdos fornece subsídios importantes principalmente quando o assunto é sala de aula. Esta prática surgiu na Europa, mais precisamente na França e na Itália, na década de 1960, conforme apresenta Fazenda (1994), período que iniciaram também os movimentos estudantis com discussões na busca de um novo estatuto, tanto para nível básico escolar, quanto para nível superior.

No Brasil, a prática docente voltada a interdisciplinaridade chegou no final da década de 1960, momento em que o país estava passando por grandes transformações educacionais, influenciada pela Ditadura Militar (1 de abril de 1964 à 15 de março de 1985). Segundo Thiesen (1927- 1990), no seu artigo "*A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*", o conceito de interdisciplinaridade chegou pelo estudo da obra de Georges Gusdorf. Na década de 1970, esta abordagem ganha força e posicionamento no cotidiano

escolar, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692/71, dentro de uma contextualização básica. Diz a LDB:

Art 8 § 2 Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reunam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe. (LDB, 5692/71)

Com base em tais princípios, percebemos nitidamente neste inciso as primeiras ações educacionais voltadas para a visão da interdisciplinaridade no currículo escolar, como também, a importância de se trabalhar com diferentes níveis de adiantamento e diferentes séries num mesmo espaço físico. A iniciativa destas ações fundamentadas em um documento nacional oferece respaldo a organização educacional. Desta forma, vai-se conquistando espaço e perpetuando gradativamente sua importância no contexto educacional.

Ao longo dessa produção, percebemos o desenvolvimento no contexto histórico da educação brasileira que o tema da interdisciplinaridade veio ganhando espaço e perpetuando a cada estudo desenvolvido, a cada prática docente que subsidiaram a existência de documentos norteadores para a educação voltada a ação da interdisciplinaridade na vida cotidiana do mundo dos(as) educandos(as).

Na década de 1990, a interdisciplinaridade ganha mais força em seus diálogos no Brasil, e o trabalho em sala de aula é fomentado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 ao regular que

Art 26 §1. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Tais pontuações expostas na lei propõe que o/a docente em sua prática escolar desenvolva um fazer pedagógico em que a interdisciplinaridade seja um aporte teórico que subsidiará uma aprendizagem mais concisa na qual os conteúdos possam ir e vir, dialogando entre si, tendo em vista o desenvolvimento de aulas mais significativas e prazerosas, em que os conteúdos e as áreas de conhecimento não permaneçam engavetadas cada uma em seu devido local, mas sim, fiquem dispostas e entrelaçadas de modo a permitirem a realização de aulas dinâmicas.

Como um aporte prático, temos a Pedagogia de Projeto, onde os(as) educandos(as) podem utilizar das diversas áreas de conhecimento para estudar um único tema. Por exemplo, a partir de um livro infantil que fale sobre os animais da fazenda, podemos trabalhar Ciências: os animais; Linguagem: produção textual; Matemática: números e adição – quantidade de patas dos animais, dentre muitos outros temas que podem ser abordados a partir de um único conteúdo.

A Pedagogia de Projeto foi uma metodologia desenvolvida e aprimorada ao longo de muito tempo, por teóricos de estudos relevantes como Montessori, Claparèd, Dewey e Anísio Teixeira. Começou a ser conhecida no Brasil, a partir da divulgação do movimento conhecido como “Escola nova”, contrapondo-se aos princípios e métodos da escola tradicional. Está também relacionada ao conceito de inteligências múltiplas, pois à medida que trabalhamos com esta metodologia estamos, enquanto educadoras(es), proporcionando as(aos) nossas(os) educan-

das(os) o desenvolvimento das inteligências, podendo ser: Inteligência lógico-matemática, linguística, música, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista, naturalista entre outras.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

A riqueza de se trabalhar com a interdisciplinaridade, permite aos(as) educadores(ras), bem como aos(as) alunos(as) uma maior interação com o objeto de aprendizagem que por sua vez é explorado por diversos vieses ou áreas de conhecimento, tornando o ato de aprender mais prazeroso e significativo.

Destacamos, também, na dinâmica de uma prática docente voltada para a interdisciplinaridade, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, de 1998, quando na temática “transversalidade e interdisciplinaridade” diz que:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida 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 é conhecida, historicamente se constituiu (PCN, 1998, p. 30)

Documentos como a LDB/96, os PCN/98, dentre outros, não menos importantes, contribuíram gradativamente tanto para uma educação reflexiva quanto para a abertura e a valorização cultural dos educandos, sejam eles da rede pública ou privada. Assim, esta ação torna um movimento contemporâneo à pedagogia, uma abertura a dialogicidade entre docentes voltados as práticas educacionais. Importante

ressaltarmos que a interdisciplinaridade se apresenta como um fenômeno articulador no processo de ensino-aprendizagem.

Partindo para a análise da temática nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil - RCNEI, considerados documentos norteadores para a educação básica, percebemos que a importância da temática da interdisciplinaridade é citada em dois momentos: o primeiro utilizado no desenvolvimento de projetos e o segundo especificamente em artes visuais, como orientação didática. Já nas referências ao Ensino Fundamental dos PCN, tangenciam a interdisciplinaridade quando diz que há integração nas áreas, mesmo que elas sejam específicas, em função da importância instrumental de cada uma. (BRASIL, 1998). Tais documentos encontram firmamento também na Base Nacional Comum Curricular que até o presente momento ainda está em avaliação.

Nos documentos citados, percebemos a importância de ampliarmos a visão educacional para uma prática docente abrangente e significativa para a vida dos(as) educandos(as). A inter-relação dos conteúdos e disciplinas no processo de ensino-aprendizagem perpetua uma didática consistente e eficaz.

Para tanto, em relação a interdisciplinaridade na formação docente, podemos citar Gatti (2002), a qual contribui ao dizer que a educação apresenta vias de acesso das quais escolhemos para desvela-la de nossa realidade de vida, assim como possíveis maneiras de percorrer estas vias. Nesta obra a autora complementa tais fatos abordando a temática quando diz que sem dúvida a educação é um fato, porque se dá. Assim dizemos que é um processo porque está sempre se fazendo e envolve pessoas em um contexto.

Sendo assim, a educação voltada a uma ação em que haja a interdisciplinaridade fomenta o dinamismo existente no ato de educar. Este percurso nas vias educacionais não acontece sem diálogo entre professores, gestores, equipe educacional e a participação efetiva da comunidade escolar.

A troca de saberes entre discentes e docentes através da interdisciplinaridade chega a debates importantes para uma aproximação entre os conteúdos abordados, e as necessidades didático-pedagógicas de todos os envolvidos. Esta aproximação contribui na vida de educadores/as e educandos/as, pois ambos necessitam de um estudo mais aprofundado de seus conhecimentos a fim de pôr em prática conceitos outrora ensinados distintamente, que através da interdisciplinaridade, tornam-se entrelaçados.

Freire (1987), aborda, magistralmente, conexões relacionadas à interdisciplinaridade, quando diz que:

[...] situações-limite, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa se não adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as situações-limite e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o inédito viável. (p. 94).

As fragmentações disciplinares, no contexto educacional, implicam também em certas “acomodações” para o/a docente, pois a réplica do conhecimento fragmentado é uma forma mascarada de continuidade de conceitos, apresentadas de forma mecânica e na maioria das vezes, repetitiva. Já no contexto da interdisciplinaridade, esta forma mecânica ou repetitiva de ensinar, torna-se indiscutivelmente inviáveis, pois os diferentes conceitos precisam se complementar, entrela-

çar, tornar-se prático para aplicações vivenciáveis entre os/as docentes e seu alunado. É uma situação-limite, como bem explana Freire, que a desfragmentação transcende num sistema educacional embasado na práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade por si só apresenta uma quebra de paradigmas no próprio contexto de formação docente. Desperta necessidade pelo trabalho em equipe e traz reflexões desafiadoras para o ensino, com um novo olhar nas áreas do conhecimento antes fragmentadas em disciplinas solitárias.

Uma prática docente voltada à interdisciplinaridade permite momentos de maiores debates entre docentes, assim como exige empenho em transformar conhecimentos em práticas conjuntas. As discussões sobre interdisciplinaridade só têm aumentado ultimamente já que é prevista na BNCC e em outros documentos norteadores da educação brasileira.

Ao longo deste artigo, percebemos que uma prática docente voltada para uma ação interdisciplinar favorece ao mesmo tempo uma prática construtiva, pois trabalha a integração das diferentes áreas do conhecimento, como também torna a cada dia um momento desafiador para educadores/as e educandos/as.

Docentes com a familiarização dos saberes distintos que existem nos livros didáticos precisam de uma boa atuação para que transformem conteúdos dispersos em conteúdos complementares.

O trabalho da interdisciplinaridade no chão da sala de aula, na relação educador(a)-educando(a) transgride de uma prática educati-

va em que haja o ensino através de conteúdos isolados para uma prática contemporânea instigante e envolvente com significado para a vida. A Pedagogia de projeto pode ser uma alternativa viável e eficaz, dentre outras.

Podemos dizer que a interdisciplinaridade é um religar entre pensamentos e conhecimentos fragmentados, no espaço escolar entre docentes e discentes. Assim, não podemos cogitar uma ação com base interdisciplinar um modismo na educação. Esta ação é tão importante que podemos afirmar que o ensino pautado na interdisciplinaridade prepara melhor os envolvidos para a vida.

Como proposta educacional, não deve ser ignorada, pois o(a) educador(a) que busca em seu cotidiano escolar desenvolver com seus(suas) educandos(as) a interdisciplinaridade, constrói momentos marcantes em que os conteúdos começam a ter mais significado para a vida dos(as) educandos(as).

A interação da interdisciplinaridade potencializa o diálogo e através dele os saberes se multiplicam. Estes saberes quando evidenciados na formação docente tornam-se ainda mais eficazes ao retornarem aos discentes fortalecendo e entrelaçando com outros conteúdos já estudados, favorecendo cada vez mais sua aprendizagem. São trocas e cooperações pautadas no diálogo, possibilitando integração entre disciplinas a fim de minimizar as fronteiras existentes entre elas. A interdisciplinaridade é uma forma de organizar suas aulas através da conexão dos diversos conteúdos no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 5.692**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em< <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 19 de maio de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso: 26 junho de 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. 1998. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 10 de junho de 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9262-professor-francisco-aparecido-cordao-presidente-educacao-basica-conselho-nacional-educacao-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 30 de maio de 2019.

FAZENDA, I. A. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e Pesquisa. São Paulo: Papirus, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008. Disponível em< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010> Acesso em: 04 de junho de 2019.



ISBN 978-65-5621-107-7



9 786556 121107 7