



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6040 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

### A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO

Ivanir Maciel - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Maria Fernanda Diogo - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

### **A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO**

Iniciamos este artigo introduzindo a problemática do estudo. Graduandos/as matriculados/as nos dois últimos semestres de uma Licenciatura em Pedagogia que expõe, em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), articulações interdisciplinares, conseguem percebê-las? As ações foram efetivas? Eles/as alcançam, ao final do curso, reflexões interdisciplinares? Buscando respostas para essas questões, realizamos uma pesquisa visando reconhecer as significações atribuídas pelos/as licenciandos/as à interdisciplinaridade.

A Instituição de Ensino Superior (IES), campo desta pesquisa, tem caráter público, gratuito e seus cursos são presenciais. Ela está localizada na Região Metropolitana de Florianópolis, em Santa Catarina, e é mantida pela Prefeitura Municipal de Palhoça (FMP, 2017).

Para alcançar o objetivo proposto, utilizamos um método qualitativo, de caráter exploratório, efetivado por meio de um estudo de caso. Pesquisas exploratórias buscam aprofundar os conhecimentos sobre um fenômeno, desenvolvendo, esclarecendo ou modificando conceitos e ideias (GIL, 2007). Da mesma forma: “Os estudos de caso utilizam estratégias de intervenção qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão” (MINAYO, 2008, p. 164). Nossas fontes de informações foram 45 (quarenta e cinco) licenciandos/as matriculados/as no sétimo e oitavo semestres do curso de Pedagogia. Recorremos ao critério de inclusão usado pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade): acadêmicos/as concluintes, ou seja, que já completaram 80% do curso. Também realizamos a análise do PPC (FMP, 2017), visando reconhecer de que forma a interdisciplinaridade está presente enquanto dimensão da ação pedagógica e como se estruturam os seus pressupostos teóricos. Na coleta de dados, utilizamos questionários aplicados presencialmente em dezembro de 2018 e, para fins deste estudo, selecionamos as questões relacionadas especificamente à temática em tela.

Na sequência, efetuamos a análise de conteúdo das questões discursivas. Franco (1996, p. 165, grifos no original) aponta que essa “é uma técnica de pesquisa cujo objetivo é a busca

do *sentido* ou dos *sentidos* de um texto”. Por sua vez, Minayo (2008) orienta identificar tópicos significativos e realizar uma “proposta compreensiva”, declinando das análises de frequência. A autora recomenda a articulação dos enunciados aos fatores que determinam suas qualidades, tais como: fatores psicossociais, contexto cultural e processo de elaboração da mensagem.

Por fim, em relação ao método, cabe lembrar que seguimos parâmetros éticos em toda a investigação, desde a elaboração do projeto, contato com o campo, análise, até a apresentação dos resultados.

Iniciamos a discussão pelo conceito de interdisciplinaridade – temática nodal à formação inicial de professores que fogem de proposições fragmentárias, abstratas e lineares. A perspectiva interdisciplinar prevê a complementaridade entre saberes originados em diferentes campos do conhecimento, ampliando as alternativas dos/as futuros/as docentes para a resolução de problemas práticos e/ou teóricos para além do escopo de uma única disciplina (SOUZA e FAZENDA, 2017). A convergência entre disciplinas forma um conjunto de saberes maior que a soma de contribuições isoladas. Com efeito, “na interdisciplinaridade, o movimento é centrípeto, sem aspirar, porém, à unificação dos saberes, mas à integração deles: não por soma ou justaposição, mas por amálgama e multiplicação” (TORDINO, 2014, p. 23). Esse processo propicia a formação de uma nova mentalidade, posto que a contemporaneidade exige o alargamento do conceito de ciência e demanda novas fronteiras e múltiplas interlocuções que visem ao aprofundamento dos saberes.

Desde uma perspectiva histórica e dialética, Frigotto (2011) explica que é preciso apreender a interdisciplinaridade como uma *necessidade* (imperativo histórico) e também como um *problema* (desafio a ser decifrado). Nesse sentido, o autor declara que “a *necessidade* da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa na natureza intersubjetiva da sua apreensão” (p. 36, grifo nosso). A multideterminação dos fatos histórico-sociais torna vital abarcá-los por meio de categorias teóricas que transcendam a fragmentação e o plano fenomênico, nomeando suas diversas determinações e fugindo da noção de “neutralidade” da ciência. E complementa: “A interdisciplinaridade se apresenta como *problema* pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade dessa realidade e seu caráter histórico” (p. 41, grifo nosso). Essa realidade é demarcada, inclusive, por relações de dominação de classe enquadradas nos moldes de produção capitalista. Uma “visão integracionista e neutra” (IDEM, p. 48) de interdisciplinaridade, que reúne saberes diferentes em uma totalidade harmônica, resulta em formas ideológicas de concepção da realidade. Para o autor, práticas pedagógicas interdisciplinares devem superar dialeticamente a condição fragmentária, positivista e metafísica do/a professor/a e da divisão de trabalho à qual ele/a está submetido, ou seja, não se refere à justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos.

Ainda de acordo com os pressupostos delineados por Frigotto (2011, p. 41), “[...] o processo de conhecimento implica uma ação ativa, uma elaboração, um trabalho de construção por parte do sujeito que pretende aprofundar a compreensão dos fatos”. Ora, como forjar professores/as que busquem práticas pedagógicas interdisciplinares, se essas não lhes são apresentadas desde a formação inicial? O PPC da Licenciatura analisada revela uma “[...] articulação entre as mais diversas áreas do saber, tendo em vista a interdisciplinaridade como eixo pedagógico do curso” (FMP, 2017, p. 13). Não obstante a matriz disciplinar estar dividida em unidades curriculares autônomas, o PPC explicita que a interdisciplinaridade é perseguida em todo o curso, buscando integrações horizontais e verticais e percebendo os diversos objetos de estudo como totalidades, sob múltiplos olhares e dimensões socioculturais. Todos os semestres (denominados fases) são compostos por unidades

curriculares responsáveis pela fundamentação teórica e cada um deles tem um objetivo específico que dá o tom das propostas interdisciplinares semestrais. Assim, o PPC prevê a realização de atividades teórico-práticas em todas as fases do curso, sob a orientação do conjunto de professores/as que ministram aulas naquele semestre. Nos três Estágios Interdisciplinares, de Educação Infantil (5ª fase), Ensino Fundamental (6ª fase) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Gestão (7ª fase), o documento reforça a integralização dos saberes originados em diferentes campos do conhecimento na prática dos estágios. Na 8ª fase, ocorre a efetivação do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado no documento com características marcadamente interdisciplinares. Todas as atividades são socializadas para o coletivo dos/as acadêmicos/as do curso ao final de cada semestre letivo – não somente para os colegas da respectiva fase (IDEM, 2017).

Evidenciamos, na análise do PPC, que sua organização didático-pedagógica pressupõe a interdisciplinaridade como “filosofia pedagógica” (IDEM, p. 54), que transversaliza todo o curso e contempla uma “[...] formação plural, dinâmica e multicultural, fundamentada em referenciais sócio-antropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos” (IDEM, p. 54). Assim, percebemos que o documento está alinhado ao art. 5º da Resolução 02/2015, parágrafo 1º, que dispõe sobre a integração e a interdisciplinaridade, “[...] dando significado e relevância aos conhecimentos e vivências da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2015).

A seguir, apresentamos a análise de conteúdo das respostas obtidas nos questionários. Em virtude da exígua delimitação de caracteres, elegemos duas questões discursivas relacionadas especificamente ao tema. As respostas foram analisadas mediante três categorias: A) aquelas que se encontravam às margens conceituais da interdisciplinaridade; B) aquelas que adentravam no processo de apropriação do conceito; e C) aquelas nas quais percebemos o início de uma postura pedagógica transformadora.

A primeira questão perguntava aos/às graduandos/as: o que você compreende por interdisciplinaridade na formação docente? A proposta buscava reconhecer as significações atribuídas por eles/as ao conceito, ou seja, se eles/elas haviam se apropriado de sua discussão teórica durante a formação inicial. Oito graduandos/as não responderam à pergunta ou deram respostas que se desviaram sobremaneira da temática, logo, essas não puderam ser categorizadas. Trinta graduandos/as apresentaram respostas consideradas às margens conceituais da interdisciplinaridade, sendo encaixadas na categoria A. Selecionamos, como exemplo, esta: “Coloca os conteúdos português, matemática, ciências [...] apresentando uma aula mais atraente, não tão rotina, e colocando exemplos do dia a dia, ensinando várias matérias em um só contexto” (Q1, 2018). Persiste, nesta resposta, uma perspectiva fragmentária, acrescida de uma “união contextual”, um intercâmbio simplificado de ideias que forma um “*patchwork*” de conhecimentos. Cinco respostas denotavam maior apropriação, sendo colocadas na categoria B. Escolhemos como exemplo: “Entendo que é quando o mesmo tema é trabalhado em diversas disciplinas e é abordado de diferentes pontos de vista” (Q20, 2018). Nesta resposta, é possível perceber que o/a graduando/a reconhece a sutileza dos diversos enfoques sobre um mesmo objeto e uma compenetração entre eles. Somente duas respostas foram colocadas na categoria C, que vislumbrava uma transformação da prática pedagógica. A primeira diz: “[...] um conteúdo, na prática pedagógica, está relacionado com diversas disciplinas que se interligam em um conhecimento além daquilo que foi apresentado em um conteúdo [...]” (Q33, 2018); e a segunda, referindo-se à interdisciplinaridade, afirma: “[...] contribui para que as disciplinas integralizem, pois, o entendimento de apenas uma disciplina sem conexão com as demais torna-se complexo” (Q38, 2018). Podemos perceber, em ambas as respostas, que o conhecimento se transmuta por meio de saberes originados em fontes diversas, ganhando profundidade, complexidade e potencializando a práxis docente.

Freire (2011) pondera que a práxis contribui no processo de constituição da identidade docente e, desse modo, precisa ser buscada nos processos formativos, possibilitando o ato contínuo de reflexão-ação-reflexão e a revisão das práticas cotidianas de sala de aula.

Na segunda questão analisada perguntamos aos/às graduandos/as se os estágios lhes propiciaram uma visão interdisciplinar. As respostas nos levaram a refletir sobre o processo de formação inicial de professores/as, pois consideramos que nos estágios podem ser visualizadas possíveis fragilidades e possibilidades de aperfeiçoamento na formação dos/as pedagogos/as. Pimenta (1995) contribui, destacando que:

O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade, [...] o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso [...] [e] uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional e da transformação da realidade. (PIMENTA, 1995, p. 63).

Na análise da questão, dez respostas foram posicionadas na categoria A, que agrupava aquelas às margens conceituais da interdisciplinaridade. Aqui colocamos trecho no qual o/a acadêmico/a afirma que os estágios contribuíram ao lhe permitir formular “[...] planos de aula no qual [se] trabalhavam várias matérias baseadas em um conteúdo” (Q8, 2018). Percebemos, nesse enunciado, um saber atravessado pelo senso comum, ou seja, um processo inicial de compreensão da prática da interdisciplinaridade nos estágios, pois, não basta trabalhar um conteúdo à luz de diferentes disciplinas, faz-se necessário multiplicar saberes, reconhecer amálgamas e novas possibilidades interpretativas. Vinte e sete respostas foram relacionadas à categoria B. Elencamos um exemplo: “o estágio das séries iniciais cobrava que fosse trabalhada a interdisciplinaridade e desta forma foi um dos maiores desafios e pontos negativos do estágio, por não estarmos preparados, pelo motivo de que os professores não trabalharam com a gente” (Q29, 2018). Percebemos, nesta resposta, que o/a acadêmico/a se deparou, no estágio, com uma exigência, e constatou um não saber, uma fragilidade em sua formação inicial. Ora, para realizar essa constatação, ele/a precisou refletir sobre o conceito, mesmo sem (ainda) dominá-lo. Quatro respostas foram colocadas na categoria C, pois denotavam a apropriação do conceito e uma postura pedagógica transformadora. Colocamos aqui um trecho de uma delas: “com certeza tivemos intervenções totalmente interdisciplinares, isso ocorreu em todos os estágios [...] [e] conseguimos com sucesso relacionar diferentes assuntos trabalhando de acordo com cada faixa etária” (Q41, 2018). O/a graduando/a relatou uma apropriação da conceituação interdisciplinar, lhe permitindo a regência de atividades diversas alinhadas às faixas etárias trabalhadas em cada estágio. Nessa perspectiva, a ação mobilizadora desgarrou-se de uma compreensão fragmentada e ampliou a completude do ser humano (FAZENDA, 1999). Selecionamos mais um trecho, extraído de outra resposta: “[...] para a elaboração de uma proposta interdisciplinar, o educador precisa refletir, planejar e pesquisar muito” (Q38, 2018). Aqui, o/a graduando/a afirma que estruturar uma prática transformadora exige do/a professor/a uma maior dedicação, organização e estudo, muito além daquela sugerida por certos manuais didáticos. Diante dessa constatação, o/a educador/a consciente e reflexivo/a vê “[...] a necessidade de transformar (a si mesmo e ao mundo) mover a necessidade de conhecer e estabelecer finalidades” (PIMENTA, 1995, p. 62). Para que isso ocorra, a formação inicial precisa tecer um diálogo teórico “[...] indissociável do conhecimento da realidade e do estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”. (IDEM, p. 63). Conforme Franco (2011, p. 127-128):

Quando a docência passa a ser considerada em toda sua complexidade e a se organizar a partir de uma nova epistemologia da prática, vinculada aos princípios de uma racionalidade dialética, impõe-se um novo e criador movimento: a docência há que se organizar no diálogo investigativo da práxis. Este será por certo o movimento que permitirá uma teoria educacional emanada da práxis e não dela desvinculada, como temos visto acontecer historicamente.

Tecendo nossas considerações finais, foi possível vislumbrar que a formação em Pedagogia desta IES fundamenta um potencial transformador e o exercício da práxis docente, contudo, apresenta questões que devem ser aprofundadas em pesquisas futuras. Entendemos que a formação inicial docente deve propiciar reflexões interdisciplinares, com destaque para as unidades curriculares dos Estágios Interdisciplinares. Todo o percurso formativo deve sustentar a promoção do conhecimento na/com a escola, pois é a atividade docente que fornece e nutre sentidos à atividade teórico-prática.

Percebemos que a maioria das respostas às duas questões foi acomodada nas categorias A e B, pois os/as graduandos/as, num processo dialético, ainda estavam se apropriando conceitualmente da interdisciplinaridade. É preciso lembrar, contudo, que eles/as eram concluintes, que já tinham completado ou estavam matriculados no último estágio obrigatório. Em poucas respostas foi possível perceber uma mudança na prática pedagógica por meio da adoção de uma postura transformadora (categoria C), o que nos fez levantar um questionamento, deixado para um estudo futuro: como ampliar os saberes teórico-práticos dos/as professores/as formadores/as e dos/as formandos/as em uma graduação em Pedagogia?

Enfim, ao retomarmos as questões elencadas no início deste texto, verificamos que o PPC considera a formação inicial de professores/as em sua totalidade, buscando formar *profissionais do humano* (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011), e que houve, efetivamente, uma caminhada propositiva na busca de uma formação interdisciplinar. Reforçamos esta colocação citando mais uma resposta extraída dos questionários, (encaixada na categoria B): “Os estágios foram muito importantes, pois não ficou focado (SIC) em apenas uma matéria, mas também nas matérias que tínhamos nas fases” (Q39, 2018). Muitos/as graduandos/as reconhecem as articulações interdisciplinares trabalhadas no decurso da formação e a necessidade de buscar saberes em diferentes campos do conhecimento, porém, a maioria ainda o faz de forma pouco articulada. Assim, a interdisciplinaridade disposta no PPC se delinea para a formação inicial docente, mas ainda carece de reforços estruturais e de uma melhor formação e/ou articulação entre os/as professores/as formadores/as.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interdisciplinaridade. Formação Inicial. Pedagogia. Estágio Interdisciplinar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 1º de julho de 2015. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 04 jun. 2020.

- FAZENDA, I. C. A. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FMP – FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Faculdade Municipal de Palhoça. Palhoça/SC, 2017. Disponível em: <http://fmpsc.edu.br/wp-content/uploads/2018/05/PPC-PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In. PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-129.
- FRANCO, M. L. P. B. O que é análise de conteúdo. In. FRANCO, M. L. P. B. (org.). **Ensino Médio: Desafios e Reflexões**. Campinas: Papirus, 1996. p. 159-180.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In. JANTSCH, A. P; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. atual. ampl. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. p. 34-59.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In. PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-61.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf> Acesso em 04 jun. 2020.
- SOUZA, M. A. de.; FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade, Currículo e Tecnologia: um estudo sobre práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 708-721, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riace.v12.n2.8303>>. Acesso em 04 jun. 2020.
- TORDINO, C. A. A estética do método. In. FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 21-26.