



REGÊNCIAS COMO SUPORTE À FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: MEMÓRIAS INFANTIS COMO ESTOPIM DO PROCESSO

JULIANA PEREIRA DE ARAUJO ¹, PAULO HENRIQUE FILHO ².

1. Faculdade de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás
E-mail: juliana.barrado@gmail.com
2. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás
Avenida Lamartine Avelar, sn.
E-mail: paulofilho1989@hotmail.com

Recebido em: 28/11/2014 – Aprovado em: 16/01/2015 – Publicado em: 31/01/2015

REGENCIAS AS SUPPORT INTERDISCIPLINARY TRAINING: MEMORIES CHILDREN AS A TRIGGER PROCESS

RESUMO

O presente artigo pretende socializar o resultante das muitas reflexões realizadas após a experiência formativa da regência que marca a culminância da disciplina de Estágio Supervisionado em Séries Iniciais. Dos muitos elementos que costumam marcar este momento esperávamos de modo antecipado as dúvidas, o desafio de minimamente garantir as ações orientadas pelo planejamento e de considerar as influências vindas da cultura da escola como centrais às aprendizagens da docência constituídas ali. Inesperadamente outro elemento se sobressaiu: a interdisciplinaridade. Pouco esperada, ela foi trazida pelos alunos de um terceiro ano do ensino fundamental permeando suas narrativas biográficas e memorialísticas que pelos objetivos da atividade se relacionavam fundamentalmente ao conhecimento e análise dos meios de transporte. Dado este ponto, que consideramos de inflexão, foi preciso acionar a reflexão- na -ação para ancorar e mediar saberes que apontavam múltiplas direções e possibilidades como poluição, museus, renda, carros de boi e viagens espaciais. Dos resultados da experiência a admissão de que as crianças são por sua natureza e condição “interdisciplinares” e por isso precisam ser consideradas como reais potencializadoras para compreensão e avanço da proposta que em sua gênese pretende fazer o que elas já fazem: derrubar fronteiras.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade, regência, séries iniciais.

REGENCIAS AS SUPPORT INTERDISCIPLINARY TRAINING: MEMORIES CHILDREN AS A TRIGGER PROCESS

ABSTRACT

This article aims to socialize the resultant of many discussions held after the formative experience of regence which marks the culmination of the discipline Supervised Internship in early grades. Of the many elements that customarily mark this moment we expected so early doubts, the challenge of ensuring minimally actions aimed at planning and consider the influences from school culture as central to the learning of teaching incorporated there. Suddenly another element stood out: permeating their

biographical narratives that the objectives of the activity were related primarily to knowledge and analysis of means of transport. Given this point, we consider tipping was necessary to trigger the reflection-in-action to anchor and mediating knowledge pointing multiple directions and possibilities as pollution, museums, lace, bullock carts and space travel. The results of the experience admission that children are by nature and “interdisciplinary” condition and therefore need to be considered as real potentiating to understand and advancing the proposal in its genesis want to do what they already do: tear down borders.

KEYWORDS: Interdisciplinarity, teacher training, early grades.

INTRODUÇÃO

Desde a segunda metade do século XX assistimos a ampliação das demandas da sociedade perante a escola. Esse processo decorre, entre outros motivos, do fortalecimento e expansão de escolas em uma multiplicidade de lugares, culturas e comunidades em ação na sociedade global. Para CANÁRIO (2006), as profundas transformações ocorridas no último século na dimensão educativa tornam a situação de ensino incerta, única e complexa. Pensar a docência nestas condições incorre defender portanto que o conhecimento adquirido pelos professores na formação inicial, por sua rigidez estrutural e temporal típica de um paradigma positivista (modelo dos 3 + 1) não alcança a rapidez e pluralidade emergente de saberes da docência concreta das salas de aula.

Dado tal painel concordamos com IMBERNÓM (2005) e perseguimos outra ideia de formação, outro paradigma que possa superar enfoques tecnológicos, funcionalistas e a burocratização da instituição educativa, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais racional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário. Construir esse novo modelo de formação implica em transformar profundamente o eixo basal dos cursos de licenciatura valorizando um tanto mais as incursões na realidade e a diminuição das dicotomias sujeito x objeto; teoria x prática; forma x conteúdo etc. O estágio é um elemento importante nesse sentido, pois estabelece bases de relacionamento amplas, possibilidades de olhares e aprendizagens calcados no cotidiano pela inferência da aplicabilidade de teorias educativas e, além disso, promove a problematização da educação em circunstâncias reais. Como ressaltam CONNELLY & CLANDININ (1986) o estágio facilita o conhecimento da docência pela verificação de imagens, rituais, hábitos, ciclos, rotinas e ritmos que baseiam a experiência.

Nessa superação ganha importância o estreitamento das relações humanas e educativas que se estabelecem entre as pessoas, que trabalham com e na educação e a reelaboração epistemológica e didática do processo educativo de modo a nele assentar a interdisciplinaridade como componente basal. Inspirados em JOE GARCIA (2006) cremos que no centro das práticas de interdisciplinaridade estaria em movimento uma *atitude* diante do conhecimento e adotarmos a definição deste que, com base em estudos da etimologia da palavra, definiu a interdisciplinaridade como “um movimento que se exerce no interior das disciplinas, e entre elas, visando recolocá-las em contato num sentido de integração” (GARCIA, 2000, p. 66).

Para alunos de licenciatura é durante o estágio que se descortinam oportunidades valiosas de observar a docência em nuances mais destacadas, erros, escolhas, acertos e meandros do ser professor e do ensinar. Para os professores supervisores surgem oportunidades de pesquisa, de extensão e de valorização de suas disciplinas mediante a estreiteza de suas reflexões junto à rede de educação e para as es-

colas que recebem os estagiários é no mínimo profícuo que a partir do olhar que vem de fora (licenciandos) alimente-se o olhar sobre si mesmo, suas práticas, concepções e escolhas.

Na Universidade Federal de Goiás -Regional Catalão o estágio segue o proposto na legislação sobre formação de professores e é obrigatório em todos os cursos de licenciaturas. Para sua concretização e existe uma parceria entre a universidade e as Secretarias de Educação Municipal e Estadual possibilitando o acesso às escolas concedente do estágio. Assim ele é considerado uma atividade de caráter educativo cuja finalidade é integrar o estudante em um ambiente profissional e nele o estagiário tem a possibilidade de entrar em contato com as diferentes realidades econômicas, sociais e culturais proporcionando ao futuro profissional o desenvolvimento de sua profissionalidade.

O texto ora apresentado é originado de um recorte feito exatamente sobre o estágio: a regência de aula a qual chamamos de regência formativa. Melhor situando, o texto surgiu do acúmulo analítico das atividades de estágio relacionadas à disciplina de Estágio Supervisionado em Séries Iniciais III e IV contempladas no Plano de Curso da Licenciatura em Pedagogia que foram realizadas ao longo do presente ano em uma escola municipal de ensino fundamental que não será aqui identificada. Uma sala de terceiro ano com aproximadamente 22 alunos recebeu alguns estagiários.

Nosso percurso transcorre desde o primeiro semestre no qual tivemos como atividade central a pesquisa exploratória para realização daquilo que LIBÂNEO citado por PIMENTA (2002) nomeia diagnose e que basicamente é... Dessa etapa foi possível estabelecer um perfil dos alunos, famílias, professores e proposta pedagógica ou abordagem de ensino como prefere MIZUKAMI (1986) que por seu turno proporcionariam base para que no segundo semestre um projeto de ensino fosse desenvolvido e executado pelos estagiários. No bojo de todo o processo buscamos exercitar a reflexão orientando-a para as problemáticas subjacentes, tendo sido estas previstas ou não. Aqui pinçamos pelo recorte e experiência a questão da interdisciplinaridade, inesperada mas uma das mais contributivas à formação inicial

Intitulado “Memórias adormecidas”, o projeto de ensino desenvolvido teve como tema gerador os meios de transporte e estabeleceu que os alunos atingissem os seguintes objetivos: Conhecer a própria história bem como a do meio em que vive; estabelecer relações entre presente e passado; desenvolver a observação e a oralidade; relacionar a discussão sobre os meios de transporte com a educação para o trânsito; aprender a respeitar a história de cada um com suas respectivas particularidades. Centraremos nossa discussão com base na primeira aula deste projeto, na qual o tema seria introduzido seguindo a sequência didática de Herbart.

PROPÓSITO

Temos vivenciado inúmeras experiências ao longo de nossa formação inicial como futuros professores. Poucas contudo se assemelham às regências formativas que marcam os estágios supervisionados. São momentos nos quais de modo mais claro constituímos a compreensão das vicissitudes da docência como os desafios, antes pouco projetados, de como alinhar planos de aula, metodologias e a relação professor x aluno.

Neste ano uma experiência nos afetou de modo particular e profundo. Fomos atingidos pela interdisciplinaridade durante a regência de aula para uma turma de terceiro ano, crianças, portanto entre 9 e 11 anos. Havíamos planejado uma aula sobre

meios de transporte que trouxesse a memória infantil como ponte para compreender sua modernização e papel na sociedade, mas durante sua execução fomos impactados pelo surgimento avassalador de múltiplos saberes, olhares e direções.

Passado o episódio, que para nós foi marcadamente tenso, pudemos buscar a compreensão do vivido para nossa formação. Desse movimento algumas considerações as quais temos o propósito de compartilhar neste artigo. Buscamos especialmente refletir como as regências constituíram a nós o caminho para melhor percepção da interdisciplinaridade não como uma imposição terminológica e conceitual. Refletimos também a ideia gerada naquele momento de que crianças são interdisciplinares considerando portanto que nós mesmos o fomos algum dia e questionando como perdemos essa capacidade de extrapolar. Dialogamos fundamentalmente com JAPIASSU (1976) e FAZENDA (1979, 1999, 2010, 2013).

MATERIAL E METODOS

Admitimos que a análise de um evento, episódio ou ocorrência, ainda que uma regência como é este caso deva ser admitida como pesquisa. Ponderamos que a ausência de dados quantitativos na coleta como nos resultados nos insere em uma tipologia qualitativa já que de fundo queremos a compreensão de um fenômeno vivenciado.

Também temos admitido que enveredamos por uma espécie de estudo de caso que como nos ensina CHIZZOTTI (2005), é modalidade de pesquisa originada nos estudos antropológicos de Malinowski e na Escola de Chicago e posteriormente, teve seu uso extrapolado para o estudo de eventos, processos, organizações, grupos, etc.

Em defesa dessa opção nos amparamos em GIL (1995) para quem tal método de pesquisa não impõe um roteiro rígido para a sua delimitação. Com base neste autor definimos quatro fases para delineamento do objeto que a nosso ver foi a relação entre regência formativa e interdisciplinaridade: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório.

A nosso ver as quatro fases podem ser assim admitidas: a) definição da regência como unidade-caso; b) o diário de campo e a observação como coleta de dados; c) a análise do conteúdo de BARDIN (1977) e a revisão teórica como seleção análise e interpretação de dados e d) a elaboração deste texto como relatório.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A discussão primeira a se fazer centra-se na problemática da formação de professores. Não teríamos maiores dificuldades em citar autores que a consideram arcaica, desconecta da realidade etc. Mas utilizaremos a ideia de ISAIA (2010) especialmente quando diz que um dos problemas nesta dimensão está na própria academia pois ela centra esforços para que tanto professores quanto alunos se empenhem na construção e elaboração de conhecimentos específicos. O autor também ponderado que a formação para a docência não leva em conta, mas deveria, três dimensões que asseguram sua especificidade: a pessoal, a pedagógica e a profissional.

A primeira, voltada para o mundo pessoal, se dá em razão de que os docentes são capazes de se perceberem como uma unidade em que a pessoa e o profissional determinam o modo de ser professor. Tal dimensão se caracteriza por um duplo movimento que os professores realizam em relação às suas atividades docentes. Ao mesmo tempo em que eles se reconhecem como sujeitos da docência, são capazes

de se afastarem para tornar suas práticas objeto de suas reflexões. Possivelmente, a dimensão pessoal, aliada à implicação com a docência, seja a responsável por os professores irem além da dimensão técnica da atividade docente, em direção à dimensão pedagógico-formativa, o que lhes possibilita ser referência de como ser professor para seus alunos. A segunda relacionada saber e ao saber fazer próprios de uma profissão específica e a terceira mais relacionada às experiências das quais o professor cria espécie de reservatório de atividades.

As ponderações acima nos permitem apontar que a cisão do indivíduo é fortalecida ainda durante sua formação concordando assim com os estudiosos como YVES LENOIR (2001) que argumenta que a formação acadêmica de professores está dominada por uma visão de ciência que pouco tem a contribuir para o atendimento das necessidades próprias da interdisciplinaridade que se deseja ver nas escolas. Nesse viés observamos sem dúvida que de fato, a formação inicial, acadêmica, estaria comprometida por um viés epistemológico distinto do subjacente às práticas docentes nas escolas. Um viés altamente teórico e disciplinarmente compartimentado. Legitimado e perpetuado por uma formação marcada por tensões.

Ainda discutindo a formação de professores tomamos de empréstimo as contribuições de BOLZAN et al., (2013) que estruturaram analiticamente cinco tensões que marcam a formação: a) a relação entre ensino e formação dando conta de que ainda não aceitamos que a universidade é espaço de movimento e dialogicidade para a formação e o ensino tem sido engessado em currículos e disciplinas; b) entre as teorias e as práticas que evocam a necessidade de pensar espaços que congreguem conhecimentos específicos, pedagógicos, sociais e culturais; c) as ideias e as ações que recuperam uma lógica intervencionista que entroniza o sentido teoriação e não dão espaço para que práticas sejam pensadas e estudadas; d) o objetivo e o subjetivo sendo que o segundo não encontra espaço para ser agente de aprendizagem e conhecimento e e) o individual e o coletivo do qual é explícita a hegemonia do primeiro, legitimada pela avaliação somativa, seletiva e classificatória.

Neste contexto vemos que a interdisciplinaridade é solapada pois “assim cativado pelo detalhe, o especialista perde o sentido do conjunto, não sabendo mais situar-se em relação a ele. (JAPIASSU, 1976, p. 94).

Aproximando-nos da questão da interdisciplinaridade a princípio é necessário esclarecer que ela não estabelece qualquer interpretação que permita a negação das disciplinas ou a simplificação da tarefa de ultrapassar as dicotomias históricas e epistemológicas da formação. O que desta discussão queremos ressaltar que podemos atuar tendo em mente que a formação interdisciplinar do professor não exclui a necessidade de uma formação disciplinar, indispensável no processo de teorização das práticas (JAPIASSU, 1976) deveria ser vista de um prisma circundisciplinar (FAZENDA, 2010).

Não tendo tempo nem espaço para expandir nossas reflexões esclarecemos os caminhos que nos tem permitido acreditar na formação interdisciplinar de professores: o respeito aos sujeitos. Isso afiançamos com base em Fazenda (1999) quando indica que a primeira evidência de um trabalho interdisciplinar “é o respeito ao modo de ser de cada um, ao caminho que cada um empreende em busca de sua autonomia, é um encontro entre indivíduos”.

Finalmente gostaríamos de discorrer ainda que suscintamente sobre as memórias infantis especialmente nos amparando novamente em FAZENDA (2010) quando avança e aponta que outro aspecto a formação interdisciplinar repousa na consciente necessidade de privilegiar o encontro com o novo, com o inusitado em sua revisita ao velho. Para a autora o recurso à memória em toda sua polissemia é algo difícil e

requer estratégias próprias até mesmo a criação de novas metodologias ou a metamorfose de metodologias como por exemplo, as histórias de vida ou outras pouco exploradas, como a investigação hermenêutica.

A utilização das memórias infantis durante a regência formativa foi para nós exatamente aquilo: o encontro do novo, do inusitado em revisita ao velho. A infância dos tempos presentes é nova no sentido de ser diferente daquilo que temos como base e repousa em nossas próprias lembranças infantis. Quando indagadas, questionadas, instigadas elas não mais tendem a reproduzir a fala dos professores, os ecos dos livros didáticos mas se manifestam, se expõem, se lançam rumo a aprendizagem dos conteúdos sem se preocupar se as respostas serão classificadas como matemática, história, geografia. Em nenhum momento perguntaram: - É pra usar o caderno de português ou matemática como teríamos feito?

As memórias infantis, e nisso de modo idêntico as nossas, não estão arquivadas em gavetas cognitivas mas numa totalidade de sons, cores e sentidos para além de meros significados. E assim livres potencializam o derrubar de muros atávicos, claustros disciplinares. Para além do conhecimento externo que provocam também provocam o auto-conhecimento. Os meios de transporte antes planejados em aéreos, terrestres, aquáticos tornaram-se meios de produção adensados de divisões de classes (- Pobres trabalham de ônibus, ricos de carro.), também se tornaram elementos de status (-Ah andar num camaro deixa a gente mais bonito!) e de imagens familiares (- Na roça dos vô tem carroça e é bom!). Tornaram-se ciências com etanol, gasolina e combustão, tornaram-se poluição (-Bicicleta cansa mas não polui!). Tendemos a concordar com FAZENDA (1979), sobre a interdisciplinaridade solicitar uma atitude epistemológica diferente frente ao conhecimento. Em suas práticas, além de serem ensaiadas e desenvolvidas tais atitudes, estaria um processo de gênese dos próprios sujeitos envolvidos.

CONCLUSÕES

A regência formativa nos permitiu perceber o modo como a interdisciplinaridade é marca da infância. Por assim nos aventurarmos a pensar concluímos que empoderar as crianças no interior da sala de aula é empoderar a interdisciplinaridade. Ponderamos que tal realização se consolida na busca e uso do conhecimento prévio dos alunos. Isso porque o conhecimento prévio se atinge pelo diálogo e é este que impõe a interdisciplinaridade já que ela mesma é tida enquanto forma de diálogo, de encontro comunicativo entre áreas distintas do conhecimento.

Concluímos pela própria experiência que a interdisciplinaridade pressupõe intersubjetividade (GUSDORF, 1995; FAZENDA, 1979) pois nos segundos que concretizam a reflexão na ação fomos orientados a buscar nossos próprios sentidos para o tema da aula, trazer nossas memórias, cruzar histórias e sentidos subjetivos para o carro de boi, a roça do avô.

Olhando com atento ao que vivemos naqueles minutos como professores compreendemos que a interdisciplinaridade se concretiza numa forma de olhar que desaloja saberes estabelecidos. Concordamos com GARCIA (2013) para quem aprender a ser interdisciplinar demanda a incerteza, a pergunta, o desafio, originados em territórios novos aos nossos olhares, e que nos façam pensar. Isso nos leva a admitir o esgotamento de um paradigma formativo que continua a ver no estágio possibilidade para que futuros professores simplesmente repliquem conhecimentos específicos em qualquer escola. Daí pensarmos os limites do estágio para a formação interdisciplinar. Limites manifestos em relatórios meramente descritivos, limites manifestos no modo como professores de estágio e das escolas de educação básica

não dialogam, não se entendem, não interagem dando espaço para não alunos “não estarem” mais que fisicamente nas escolas.

Concordamos com FAZENDA (1979), sobre a interdisciplinaridade solicitar uma atitude epistemológica diferente frente ao conhecimento. Buscando sintetizar e organizar aquilo que refletimos e esboçamos aqui talvez seja o momento de expressar o potencial das regências de estágio para permitir aos futuros professores a elaboração do sentido de interdisciplinaridade. Fazê-lo pressupõe que estejamos atentos, abertos e dispostos a sair do lugar comum, abandonarmos certezas epistemológicas e pedagógicas, voltar a ser criança ou ouvi-las. A memória pode ser ferramenta, a assertividade pode ser fermento para a ação. E alguns muros ganharão ao menos buracos, roídos pela educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. **Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. **On narrative method, personal philosophy, and parrative unities in the story of teaching**. Journal of Research in Science Teaching, New York, v. 23, n. 4, p. 293-310, 1986.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes; 2005.

FAZENDA, I. (et al.). **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores**. Campo Grande, Editora UFMS, 1999.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efectividade ou ideologia**. São Paulo, Loyla, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18.ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

_____. **A pesquisa como eixo da formação de docentes interdisciplinares**. In: FAZENDA, I. C. A.; FERREIRA, N. R. S. (org.s). Formação de docentes interdisciplinares. Curitiba,Paraná: CRV, 2013.

GARCIA, J. **Ensaio sobre interdisciplinaridade e formação de professor**. Seminário Internacional de Educação. 2005. Disponível em www.sieduca.com.br Acesso em 09 Jul 2013

GARCIA, J. **As práticas invisíveis de interdisciplinaridade**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Interdisciplinaridade na formação de professores; da teoria à prática. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p.59-68.

GIL, A. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas; 1995.

ISAIA, S; BOLZAN, D. P. V. **Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente.** In: ISAIA, S; BOLZAN, D. P.V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: Ed. da PUCRS, 2010. p.187-200.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro, Imago, 1976.

LENOIR, Y. **Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável.** In: FAZENDA, I. C. A. (org). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 2001.

MIZUKAMI, M.G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.
NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.