



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM
E SOCIEDADE – PPGELS



GISSELLE KEYLLA DA SILVA CRUZ

IMPLICAÇÕES DA APLICABILIDADE DA LEI FEDERAL 11.738/08 NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAETITÉ-BA: um olhar sobre a
(inter)disciplinaridade

Caetité -BA

2021

GISSELLE KEYLLA DA SILVA CRUZ

**IMPLICAÇÕES DA APLICABILIDADE DA LEI FEDERAL 11.738/08 NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAETITÉ-BA: um olhar sobre a
(inter)disciplinaridade**

Dissertação apresentada como requisito para conclusão do curso de Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Linha de pesquisa II – Ensino, Saberes E Práticas Educativas

Orientador: Wilson da Silva Santos

Caetité-BA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

d999i

da Silva Cruz, Gisselle Keylla

IMPLICAÇÕES DA APLICABILIDADE DA LEI FEDERAL
11.738/08
NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAETITÉ-BA: um olhar sobre a
(inter)disciplinaridade / Gisselle Keylla da Silva Cruz. - Caetité, 2021.
126 fls.

Orientador(a): Wilson da Silva Santos.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós
Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS,

1.Educação Infantil. 2.Lei Federal 11.738/08.
3.Interdisciplinaridade.

CDD: 372



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE



FOLHA DE APROVAÇÃO

**“IMPLICAÇÕES DA APLICABILIDADE DA LEI FEDERAL 11.738/08 NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM
CAETITÉ-BA: UM OLHAR SOBRE A (INTER)DISCIPLINARIDADE”**

GISSELLE KEYLLA DA SILVA CRUZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em 30 de novembro de 2021, com nota 10,00.

Wilson da Silva Santos

Professor Dr. WILSON DA SILVA SANTOS
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em Filosofia e História da Educação
Universidade Estadual de Campinas

Eliana

Professora Dra. ELIANA MARCIA DOS SANTOS CARVALHO
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ennia Débora P. Braga Pires

Professora Dra. ENNIA DÉBORA PASSOS BRAGA PIRES
Uesb - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me mantido viva até aqui, em tempos tão difíceis, em que vidas preciosas têm sido ceifadas pela pandemia da Covid-19.

Minha imensa gratidão a minha família: meu marido Ulisses, minha filha Elisa, meus pais Maria da Paz e Valdivino e meu irmão Leandro, pelo apoio incondicional e pela compreensão por abdicar do tempo em suas companhias para dedicar-me à pesquisa, quando quase sempre necessitavam da minha atenção.

Agradeço sobretudo a meu orientador, o professor Dr. Wilson da Silva Santos, que dedicou seu tempo para as leituras e observações no que por mim era escrito, testemunhando as minhas limitações, mas sempre num trato respeitoso e disposto a instruir com o seu conhecimento e experiência.

Muita gratidão ao ex-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, o professor Dr. Elizeu Pinheiro Cruz, pelo incentivo a participar da seleção e por, no decorrer das suas aulas, me fazer pensar, aprender e crescer, tanto no conhecimento acadêmico como no respeito aos animais humanos e não humanos.

Agradeço aos meus queridos colegas da turma1 do PPGELS, pela convivência descontraída nos momentos de intervalo, contribuindo, assim, para que o curso se tornasse menos árduo.

Meus agradecimentos também às professoras Dra. Eliana Márcia de Carvalho e a professora Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires, componentes da minha banca de qualificação, que dispuserem do seu tempo para leitura minuciosa do texto, trazendo valorosas contribuições e sugestões para os ajustes necessários.

Agradeço à Universidade do Estado da Bahia e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, pela oportunidade de cursar o mestrado e realizar minha pesquisa aqui mesmo, em minha querida cidade, Caetité, localizada na região do Alto Sertão Baiano.

Agradeço ao Observatório da Infância e Educação infantil, pelo conhecimento adquirido no que há de mais atual sobre o tema, através das discussões promovidas nas *lives* e formações.

Externo aqui minha gratidão especial às professoras, diretora e coordenadora da Unidade de Educação Infantil Dayse de Alencar, por participarem da pesquisa com tanta presteza, sem elas seria impossível a realização deste trabalho.

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001)

RESUMO

No ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação de Caetité-BA, para adequar-se à Lei Federal 11.738/08, optou por distribuir a carga horária dos(as) professores(as) da Educação Infantil por eixos, os(as) professores(as) passaram a assumir um eixo ou mais, dependendo da sua carga horária de trabalho e da carga horária mínima exigida por eixo. Professores(as) que trabalhavam os eixos simultaneamente teriam que, a partir de então, planejar e executar suas aulas separadamente, como acontece com as disciplinas no Ensino Fundamental II. Nesse ínterim, surge o problema de investigação, o qual motivou esta pesquisa: perceber quais implicações a aplicabilidade da Lei Federal 11.738/08 trouxe para a prática pedagógica interdisciplinar da Educação Infantil no município de Caetité-BA. Para isso, foi necessário: analisar as concepções da abordagem Interdisciplinar; investigar como acontece a aplicabilidade da Lei Federal 11.738/08 no que tange à distribuição da carga horária do magistério na Educação Infantil do Município de Caetité; estudar as contribuições da abordagem Interdisciplinar no processo ensino aprendizagem da Educação Infantil; analisar indicadores da Prática Interdisciplinar na vivência escolar dos(as) professores(as) de Educação Infantil de Caetité-BA e, a partir do resultado desta investigação, produzir uma cartilha sobre *Práticas Interdisciplinares na Educação Infantil*, apresentando uma proposta para aplicabilidade da Lei 11.738/08 nesta etapa de ensino. Essa Lei, apesar de ser uma significativa conquista para a educação brasileira, pois fixa condições mínimas de trabalho e de remuneração dos profissionais do magistério, a forma como aconteceu a sua aplicabilidade no município de Caetité, de acordo com as entrevistas realizadas, acabou prejudicando a articulação no planejamento entre as professoras e das professoras com a coordenação, o que conseqüentemente afetou de maneira significativa a concepção dos conteúdos pelas crianças. O arranjo feito de modo, na maioria das vezes, inarticulado, certamente prejudicou o ensino de forma global e integral, elementares na Educação Infantil. Além da realização de entrevistas semiestruturadas, a pesquisa teve como procedimento metodológico a análise das categorias nas áreas da educação infantil, infância e interdisciplinaridade. Estas categorias estão fundamentadas em Sarmiento (2003), Kramer (1999), Japiassú (1976), Fazenda (2002), entre outros.

Palavras-chave: Educação Infantil; Lei Federal 11.738/08; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

In 2015, the Municipal Board of Education of Caetité-BA, in order to follow the Federal Law 11.738/08, chose to distribute the class hours of early childhood education teachers by axis, so the teachers started to do one or more axis, depending on their full teaching load and the minimum teaching load required per axis. From then, teachers whose classes had simultaneous axes, had to plan and to teach their classes separately, as it happens with the subjects in middle school. In the meantime, the research problem which motivated this research arises: to understand which implications the applicability of the Federal Law 11.738/08 brought to the interdisciplinary pedagogical practice of early childhood education in the city of Caetité-BA. For that, it was necessary: to analyze the conceptions of the Interdisciplinary Pedagogical Practice; to investigate how the applicability of the Federal Law 11.738/08 happens with regard to the distribution of teaching class hours in the early childhood education in the municipality of Caetité; to study the contributions of interdisciplinary practice in the teaching-learning process of early childhood education; to analyze indicators of interdisciplinary practice in the school experience of early childhood education teachers in Caetité-BA and, from the result of this investigation, to produce a booklet about *Interdisciplinary Practices in Early Childhood Education*, presenting a proposal for the applicability of the Law 11.738/08 in this teaching stage. Despite being a significant achievement for the Brazilian education, once it sets minimum teaching load and remuneration conditions for the teaching professionals, the way the applicability of this Law happened in the municipality of Caetité, according to the interviews carried out, ended up harming the articulation in the planning among teachers and coordinators, which, in consequence, affected the conception of the contents by the children in a significant way. The arrangement made most of the time in an inarticulate way, certainly harmed the teaching process in a global and integral way, in preschool education. In addition to performing semi-structured interviews, the research had as a methodological procedure the analysis of categories in the areas of early childhood education, childhood and interdisciplinarity. These categories are based on Sarmiento (2003), Kramer (1999), Japiassú (1976), Fazenda (2002), among others.

Keywords: Early Childhood Education; Federal Law 11.738/08; Interdisciplinarity.

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividade complementar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FFLLIPE	Grupo de Estudos e Pesquisa Fenomenologia, Formação, Linguagem Lúdica e Interdisciplinaridade em Pesquisa e Educação
<i>GEPI</i>	<i>Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da PUC-SP</i>
HISTEDBR /UNICAMP	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEPEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infâncias
OBECI	Observatório da Cultura Infantil
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGELS	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	21
1.1 Percurso pelo conceito de criança e infância.....	21
1.2 Culturas da infância	28
1.3 Breve Histórico da Educação Infantil no Brasil.....	30
1.4 Educação Infantil e Interdisciplinaridade: Concepções e documentos regulatórios.....	36
1.4.1 <i>Educação Infantil e Interdisciplinaridade na BNCC</i>	41
2 INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL	47
2.1 Concepções sobre interdisciplinaridade	47
2.1.1 <i>Perspectiva interdisciplinar em Educação</i>	56
2.1.2 <i>A interdisciplinaridade escolar</i>	60
2.2 Interdisciplinaridade e currículo	62
2.3 Interdisciplinaridade e Educação Infantil.....	67
3 A LEI FEDERAL 11.738/08 E A SUA APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ	77
3.1 A Lei Federal 11.738/08.....	77
3.2 Apresentação e discussão das entrevistas	80
3.3 Apresentação de uma nova proposta de aplicabilidade da Lei Federal 11.738/08 de acordo com as necessidades apontadas na pesquisa: O trabalho compartilhado baseado em Hoyuelos e Riera (2019).....	95
4 O PRODUTO: CARTILHA “PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL”	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

O atual cenário educacional, na Educação Infantil, principalmente no que se refere as suas reformulações de políticas educacionais, tem gerado profundas pesquisas, debates e reflexões, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (HISTEDBR/UNICAMP), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infâncias (NEPEI), do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialmente em sua linha de pesquisa “Infância e Educação Infantil”, dentre outros. Este novo contexto requer preparo dos profissionais que atuam nesta fase da educação. Considera-se a exigência das políticas atuais que indicam um olhar diferenciado à infância, ao priorizar a construção de um currículo pensado e estruturado em prol do desenvolvimento da criança.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. É oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, constituindo estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial. Normalmente, são espaços regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social, conforme aborda a atual legislação brasileira (BRASIL, 2010).

No município de Caetité-BA, localizado na região sudoeste da Bahia, a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza essa modalidade de educação em creches e escolas da Educação Básica. Possui atualmente quatro creches municipais, que atendem as crianças em tempo integral, duas unidades de Educação Infantil, dez escolas na sede e onze escolas na zona rural da Educação Básica que atendem em tempo parcial. Em uma dessas instituições, atuei como professora de Educação Infantil desde o ano de 2002 até 2016; a partir de 2017, em uma escola do Ensino Fundamental I, que atende alunos da Educação Infantil com quatro e cinco anos.

Nessa trajetória docente, acompanhei diversas mudanças que ocorreram no cenário nacional, estadual e municipal nas políticas educacionais relativas à Educação Infantil; desde a estrutura de creches que tinham apenas uma função assistencialista,

de um lado; do outro, os jardins de infância, que apresentavam um trabalho eminentemente pedagógico, com as discussões de como garantir o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, em que devem ser priorizadas as ações do cuidar, brincar e educar.

A vivência em sala de aula mostrou que essa etapa guarda especificidades em relação às demais, que se traduzem na indissociabilidade das ações de cuidar, brincar e educar, em todos os âmbitos de atuação, e proporciona a experiência da formação pessoal, social e do conhecimento de mundo da criança. É nessa etapa que a criança é influenciada pelos aspectos emocionais, desde o desenvolvimento psicomotor até o intelectual, o social e o cultural.

Na Educação Infantil do município de Caetité-BA, pelo menos até o ano de 2021, os campos de ação acontecem através de eixos de trabalho. Estes eixos são as áreas de conhecimento que norteiam o desenvolvimento das atividades. São sete eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Esses podem ser considerados “disciplinas” com um tratamento diferenciado, devendo estar inter-relacionados.

No ano de 2015, a rede municipal de educação do município de Caetité adequou-se à Lei Federal 11.738/08 (BRASIL, 2008), que estipula 1/3 de carga horária para o professor fora da sala de aula em todo país. No que tange à observação da carga horária do magistério, o percentual mínimo de 1/3 para hora-atividade deverá sempre ser aplicado à jornada vigente, independentemente de sua composição. A dedicação profissional às atividades extraclasse, um princípio da Lei, é inerente à atividade profissional do professor em qualquer jornada de trabalho.

Essa Lei significou a expressão de uma significativa conquista para a educação brasileira, pois ela fixa condições mínimas de trabalho e de remuneração dos profissionais do magistério público da educação básica e encontra-se apta a produzir um processo de aprendizagem significativo desde a data em que entrou em vigor. Ela deu oportunidade aos docentes de terem um tempo mínimo para pensar a sua prática pedagógica, elaborar atividades e outros recursos didáticos, entre outras ações educativas relativas à profissão que precisam ser exercidas além da regência. A Lei Federal 11.738/08 (BRASIL, 2008), que ficou conhecida como “A Lei do Piso”, regulamenta a alínea “e” do inciso III, do caput do art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; e no § 4º, a lei informa que:

“na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

Como essa Lei encontrava-se hábil a gerar aplicação desde a data em que entrou em vigor, para adequar-se a ela a Secretaria Municipal de Educação de Caetité optou por distribuir a carga horária dos professores da Educação Infantil por eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Cada professor assume uma carga horária de 13 a 16 horas aulas. Essas aulas são partilhadas aos professores que poderão assumir um eixo ou mais, dependendo da sua carga horária de trabalho na escola e a carga horária mínima exigida por eixo. A carga horária mínima de cada eixo varia de acordo com cada fase (Maternal, Infantil I ou Infantil II), como acontece no Ensino Fundamental II e Médio, em que a carga horária dos professores é distribuída por disciplinas. As Atividades complementares (AC's), momentos em que os professores se reuniam para o planejamento, que até então eram realizados em conjunto, por escola, passaram a ser realizados individualmente, tornando-se mais complicada a realização do planejamento interdisciplinar. Vale lembrar que nem todos os municípios utilizaram esse procedimento. Alguns municípios adequaram-se de modo que não foi necessário dividir os eixos.

O título *Implicações da aplicabilidade da Lei Federal 11.738/08 na Educação Infantil em Caetité-BA: um olhar sobre a (inter)disciplinaridade*, mostra que, neste estudo, procuro fazer uma reflexão do modo como aconteceu a **aplicabilidade** dessa lei no município de Caetité, que, como mencionei anteriormente, trata-se de um ganho para profissionais da educação, incluindo os professores da Educação Infantil. Também no título, através do trocadilho na palavra (inter)disciplinaridade, com o prefixo inter entre parênteses, trago ao leitor um questionamento para se pensar o processo dessa aplicabilidade, e se esta trouxe uma certa (inter)disciplinaridade no modo de fazer a Educação Infantil no município ou, até que ponto, o trabalho por eixos pode ter afetado, ou não, o fazer interdisciplinar dos professores.

Sabe-se que, na Educação Infantil, a fronteira das disciplinas não é evidente para as crianças. Quando se deparam e entram em contato com o objeto de estudo, as relações interdisciplinares acontecem naturalmente, porém é imprescindível que o professor se atente ao modo como situa esses objetos, a fim de não impor ou salientar demasiadamente as fronteiras disciplinares, especialmente nesse momento de

transição, ocasião em que professores das creches e pré-escolas do município de Caetité atuam por eixos. Precisamos conhecer melhor o significado da interdisciplinaridade e propiciar estratégias para uma aprendizagem significativa, levando-se em conta o desenvolvimento integral da criança que é objetivo primordial da Educação Infantil e o que justifica a relevância do tema.

No contexto citado, revela-se um impasse: professores que, até então, trabalhavam todos os eixos simultaneamente teriam, agora, que planejar e executar suas aulas separadamente por eixos, seguindo o caminho inverso da interdisciplinaridade, considerada por muitos “inerente à Educação Infantil” e que, segundo Japiassú (1976, p. 54), se elabora justamente como “uma crítica e oposição das fronteiras das disciplinas e de sua compartimentação”.

Ao vivenciar a situação, eis que surge o problema de investigação, o qual motivou esta pesquisa: quais implicações a aplicabilidade da Lei Federal 11.738/08 trouxe para a prática pedagógica interdisciplinar da Educação Infantil no município de Caetité-BA?

Com essa pergunta, procurarei entender o que afirmam os teóricos, conforme abordados no referencial teórico, tais como Sarmiento (2003), Kramer (1999), Japiassú (1976), Fazenda (2002), sobre a Educação Infantil e a interdisciplinaridade, e averiguar, com alguns professores(as), que implicação a aplicabilidade da “Lei do piso” teve sobre a prática interdisciplinar na Educação Infantil de Caetité. A partir dos resultados, tive o intuito de produzir uma cartilha sobre *Práticas Interdisciplinares na Educação Infantil*, com o objetivo de apresentar uma proposta para aplicabilidade da Lei 11.738/08 nesta etapa de ensino e disponibilizar aos professores(as) da Unidade de Educação Infantil Daisy Franca Barreira de Alencar e à Secretaria Municipal de Educação de Caetité-Ba. Acredito que para o desenvolvimento integral da criança as maneiras de ensiná-la devem ser repensadas, envolvendo a interdisciplinaridade, que surge como forma significativa de atuação na educação infantil.

Portanto, o estudo tem como objetivo perceber quais são as implicações da aplicabilidade da Lei Federal 11.738/08 para a Prática Pedagógica Interdisciplinar da Educação Infantil no município de Caetité. Para isto, será necessário: analisar as concepções da Prática Pedagógica Interdisciplinar; investigar como acontece a aplicabilidade da Lei Federal 11.738/08 no que tange à distribuição da carga horária do magistério na Educação Infantil do Município de Caetité; estudar as contribuições da Prática Interdisciplinar no processo ensino aprendizagem da Educação Infantil;

analisar indicadores da Prática Interdisciplinar na vivência escolar dos(as) professores(as) de Educação Infantil de Caetité-BA; produzir uma cartilha sobre *Práticas Interdisciplinares na Educação Infantil*, apresentando uma nova proposta para aplicabilidade da Lei 11.738/08 nesta etapa de ensino e disponibilizar aos professores(as) da Unidade de Educação Infantil Daisy Franca Barreira de Alencar e à Secretaria Municipal de Educação de Caetité-Ba.

Para fomentar essa discussão sobre Educação Infantil e Interdisciplinaridade, o conceito Cultura Escolar tem se constituído em uma importante ferramenta teórica para o estudo das relações entre escola e cultura. Segundo Diana Vidal (2009), ela permite perceber as alterações inseridas no cotidiano escolar, seja pela iniciativa das políticas públicas, seja pela ação dos sujeitos escolares, o que justifica sua relevância para a pesquisa aqui proposta. Ainda conforme essa mesma autora,

O recurso à cultura escolar, assim, vem instigando a compreender a escola como local de constante negociação entre o imposto e o praticado e, mesmo, de gestação de conhecimentos e fazeres que retornam à sociedade como práticas culturais ou como desafios que exigem regulação no âmbito e Verbetes cultura escolar. (VIDAL, 2013)¹

Nesse espaço da cultura escolar, o educador infantil não é apenas transmissor de conhecimentos e gestor de discussões reflexivas pelo envolvimento da teoria e da prática pedagógica. Sua prática deve considerar a criança em todos os seus aspectos e os eixos trabalhados precisam estar integrados, como orienta o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

[...] os professores devem ter consciência de que em sua prática educativa, que a construção do conhecimento se processa de maneira integrada e global e que há interrelações entre os eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. (BRASIL, 1998, p. 18)

Nesse sentido, a orientação dada é que os conteúdos sejam apresentados interdisciplinarmente, pois devem ser integrados e com correlações entre os eixos. Quanto a esse mesmo contexto, o documento conceitua o educar como indivíduo capaz de:

¹ A citação não possui número da página porque foi retirada do blog da autora. VIDAL, Diana. Verbetes cultura escolar. 17 de março de 2013. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/dianavidal/edf-0287---segunda-feira/verbete-cultura-escolar>. Acesso em: 13 ago. 2019.

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23)

Mais uma vez, a orientação dada é que o ato de educar, na Educação Infantil, aconteça através de uma integração entre as brincadeiras, o cuidado e a aprendizagem.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2010) existe também uma indicação para que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil tenha como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil, documento que propõe critérios curriculares para o aprendizado em creche e pré-escola e busca a uniformização da qualidade desse atendimento, quanto à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, no item 6.3, orienta-se que

A elaboração, a implementação, o acompanhamento e a avaliação das propostas pedagógicas [sigam] os princípios de participação, compromisso, contextualização, historicidade, unidade (na diversidade), intencionalidade, consistência, coerência, provisoriedade (dinamismo) e organização. (BRASIL, 2006, p. 34)

Esses princípios devem ser inclusos nos respectivos projetos das escolas e creches, de modo a possibilitar aos membros da comunidade escolar (alunos e alunas, funcionários da escola, professores, coordenação pedagógica, pais etc.) um acompanhamento mais efetivo das ações desenvolvidas pelos profissionais da educação. Sobre esse assunto, Fazenda (1999b, p. 17), ao discutir sobre projeto interdisciplinar, afirma que

Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. Nesse sentido, será um projeto que não se oriente apenas o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido, ele nunca poderá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor.

A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, fazendo com que as disciplinas dialoguem orgânica e epistemologicamente entre si. Para isso, será preciso, como propõe Fazenda (1999a), “uma postura interdisciplinar”, que nada mais é do que uma atitude de busca, de inclusão e de sintonia diante do conhecimento. Assim, faz uma breve síntese de suas discussões sobre pressupostos de interdisciplinaridade, apresentando o seguinte conceito:

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e do aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano. (FAZENDA, 2002, p. 11)

Ser interdisciplinar exige mudança para assumir o trabalho de formação além de uma experiência entre quatro paredes de uma sala de aula. Aos professores da Educação Infantil cabe a busca pelo conhecimento da abordagem interdisciplinar de forma efetiva e pensar sua prática docente, visando à promoção de uma aprendizagem significativa nas classes infantis.

Segundo Fazenda (2011), espera-se do professor a utilização da interdisciplinaridade na Educação, não somente como prática empírica. Ao contrário, é ação na reflexão, realizando constantemente a análise detalhada dos motivos dessa prática, contextualizando-a histórica e culturalmente.

Precisamos conhecer o significado da interdisciplinaridade e buscar formas de realizar essa prática para que a sala de aula deixe de ser um espaço restrito apenas à transmissão de conteúdos, mas um espaço aberto para a troca de ideias entre professores e alunos, alunos e alunos e professores e professores.

A pesquisa tem como procedimento metodológico a análise das categorias nas áreas da educação infantil, infância e interdisciplinaridade. Estas categorias estão fundamentadas em Sarmiento (2003), Kramer (1999), Japiassú (1976), Fazenda (2002), que foram a base para a realização da pesquisa teórico-metodológica. Além disso, foram pesquisados livros, periódicos, dissertações e teses que abordam o tema, para analisar as concepções, desafios e perspectivas da prática interdisciplinar na Educação Infantil.

Por meio desta investigação pretende-se, também, compreender a prática pedagógica das professoras e a percepção da diretora e coordenadora pedagógica,

com base em entrevistas semiestruturadas sobre o trabalho interdisciplinar na Unidade de Educação Infantil em questão. Trata-se, portanto, de uma abordagem que tem como premissa os conceitos supracitados, a saber, educação infantil, cultura escolar e interdisciplinaridade.

A pesquisa espera entender o comportamento e pensamento das professoras, diretora e coordenadora pedagógica a partir de entrevistas semiestruturadas sobre o trabalho interdisciplinar na Unidade de Educação Infantil. Trata-se, portanto, de uma abordagem de cunho qualitativo. Conforme Minayo (2013, p. 21-22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A princípio, foi pensado o uso da observação com a intenção de analisar as relações interdisciplinares no próprio dia a dia da Unidade de Educação Infantil Daisy Franca Barreira de Alencar, além da investigação dos documentos escolares, para perceber os indicadores dessa prática no cotidiano escolar, acreditando que esse fenômeno poderia ser melhor compreendido no contexto em que ocorre, como aponta Minayo (2013, p. 61):

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Nessa intenção, o caminho teórico-metodológico para a investigação deu-se através da etnometodologia, uma vez que foi preconizada a averiguação dos fatos, no lugar em que eles acontecem. Como nos sugere, ainda, Minayo (2010, p. 149),

Os desenhos operacionais de cunho etnometodológico preconizam a observação direta e a investigação detalhada dos fatos, no lugar em que eles ocorrem, com a finalidade de produzir uma descrição minuciosa e densa das pessoas, de suas relações e de sua cultura.

No entanto, devido à pandemia da Covid-19 que ainda estamos vivenciando e que nos obrigou a realizar o distanciamento social, as aulas presenciais da rede pública foram suspensas desde o mês de março de 2019, e as aulas de modo on-line continuaram apenas nas escolas da rede particular até o momento das entrevistas. Dessa forma, o trabalho dos professores da unidade, no período em que a pesquisa foi realizada, estava acontecendo apenas de forma remota. Impossibilitados de ir diretamente ao campo, vimo-nos compelidos a mudar a metodologia da pesquisa.

Nessa circunstância, foi aplicado o estudo de caso, que, para Minayo (2010, p. 164), “utiliza estratégias de investigação qualitativa, para mapear, descrever e analisar o contexto, com as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão”. A autora salienta que esse tipo de estudo tem sido bastante funcional na compreensão de impactos de determinadas políticas numa realidade concreta, na avaliação de processos e resultados de propostas pedagógicas e na exploração de situações em que determinadas intervenções não trouxeram resultados previstos (MINAYO, 2010). Dessa forma, o estudo de caso ajudou-nos a compreender como ocorre a aplicabilidade da lei 11.738/08 na unidade investigada. Logo, essa proposta tem a intenção de perquirir as ações pedagógicas relacionadas à problemática da pesquisa, visando apreender como esta prática interdisciplinar pode contribuir para uma aprendizagem significativa na Educação Infantil.

No estudo caso, podemos lançar mão do uso de entrevistas como estratégia de investigação. Nesta pesquisa, foi feito um roteiro de entrevistas semiestruturadas que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada” (MINAYO, 2010, p. 261). As entrevistas foram enviadas aos participantes através do correio eletrônico (e-mail) e puderam ser respondidas de modo escrito ou através de videoconferência por meio de um aplicativo de celular (WhatsApp). A entrevista realizada foi composta de 10 questões e o seu procedimento de realização ficou a critério de cada participante. Das dez pessoas entrevistadas, nove escolheram responder à entrevista por escrito e uma por videoconferência. Das nove que escolheram responder por escrito, apenas uma não retornou o e-mail com as respostas. Nessa situação de interação empírica, entre pesquisador e sujeitos investigados, foram apresentadas as credenciais do pesquisador, também sugeridas por Minayo (2015): apresentação, menção do interesse da pesquisa, apresentação de credencial institucional, explicação dos motivos da pesquisa, justificativa da escolha

das entrevistadas, garantia do anonimato e sigilo e uma conversa inicial para o processo de interação no diálogo. Portanto, através do roteiro da entrevista, “é possível provocar as várias narrativas possíveis das vivências que o entrevistador vai avaliar, as interpretações que o entrevistado emite sobre elas e sua visão sobre as relações sociais envolvidas nessa ação.” (MINAYO, 2015, p. 191).

A delimitação do campo de execução da pesquisa – a Unidade de Educação Infantil Daisy Franca Barreira de Alencar – justifica-se pelo fato de ser o lugar onde encontraria o maior número de professores(as) efetivos(as) que vivenciaram o antes e depois da aplicabilidade da lei 11.738/08 na mesma unidade escolar. A escola possui 178 alunos (segundo dados do Censo 2017) e funciona em dois turnos em jornada de trabalho de tempo parcial, atingindo, portanto, cerca de 10 professoras que atuam em regime de 20 ou 40 horas semanais.

Esta pesquisa pode contribuir não apenas para professores(as) e alunos(as) que atuam na instituição onde ocorreu a pesquisa de campo, mas também a todos(as) os educadores(as) que atuam na Educação Infantil vinculados(as) à Secretaria Municipal de Educação de Caetité.

Freire (1999) salienta que ensinar exige dos professores respeito aos saberes do aprendiz, que pesquisa e reflexão crítica da prática pedagógica devem representar um instrumento importante da práxis pedagógica. Espera-se que a partir deste estudo e das discussões realizadas na cartilha sobre *Práticas Interdisciplinares na Educação Infantil* os(as) professores(as) reflitam sobre essa abordagem, de forma concreta, e possam pensar sua prática docente baseada em ações interdisciplinares, visando a sua aplicabilidade nas classes de Educação Infantil de Caetité-BA.

A dissertação encontra-se dividida em quatro seções. Na primeira seção, percorreremos os conceitos de Infância e Educação Infantil; para isso, faremos a descrição do que são essas duas categorias e o que se entende por culturas da infância, já que não é possível falarmos de criança na contemporaneidade sem recorrer a esse conceito. Em seguida, apresentaremos um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, pontuaremos sobre a Educação Infantil e Interdisciplinaridade a partir dos documentos regulatórios e exporemos o que informa a atual BNCC sobre o tema aqui abordado.

Na segunda seção, trataremos concepções sobre Interdisciplinaridade e Prática pedagógica interdisciplinar e como elas podem contribuir no aprendizado das crianças já no começo da Educação Básica. Pretendemos discorrer sobre a importância da

interdisciplinaridade na Educação Infantil, evidenciando como é necessário o entendimento da prática pedagógica interdisciplinar por parte dos professores, coordenadores pedagógicos e demais componentes da equipe pedagógica.

A terceira seção será dedicada ao estudo da Lei Federal 11.738/08 e a sua aplicabilidade na Unidade de Educação Infantil a ser pesquisada, bem como apresentaremos a análise das entrevistas. Para isso, sustentaremos-nos no conceito de cultura escolar que nos ajudará na compreensão das relações entre o que está dito na lei e o que está sendo praticado no cotidiano escolar. Traremos, também, a apresentação de uma proposta de aplicabilidade da Lei Federal 11.738/08 de acordo com as necessidades apontadas na pesquisa.

Por fim, teremos, na quarta seção, a sistematização do produto: a cartilha sobre *Práticas Interdisciplinares na Educação Infantil*. Neste tópico, expomos todo o processo de composição da cartilha, a saber, o conteúdo escrito, e como aconteceu a sua publicação.

1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 Percurso pelo conceito de criança e infância

Por serem dois conceitos indispensáveis que sustentam esta pesquisa, iniciaremos esta discussão apresentando primeiramente o conceito sócio-histórico de criança. Segundo Faria (1997 p. 9), “a criança será percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo dos tempos, conforme as determinações das relações de produção vigentes em cada época”. Faria (1997) destaca que a criança se diferencia do adulto pela sua idade, maturidade e por apresentar certos comportamentos típicos, porém essa demarcação entre a criança e o adulto é complexa, depende da cultura, do momento histórico e dos papéis determinados pela sociedade e, principalmente, pela classe social-econômica à qual pertence a família.

Criança e Infância se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo social e histórico em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história. Para Sarmiento (1997 p. 36), “a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo”. Mas nem sempre foi assim; a concepção de infância que temos hoje foi transformada devido às mudanças econômicas e políticas da estrutura social.

“ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época. (SARMENTO, 1997, p. 4)

O percurso pelo conceito de infância torna-se fundamental para compreendê-lo, hoje, e os paradoxos presentes entre os discursos e as ações voltadas para as crianças. Essa concepção proposta por Sarmiento ajuda-nos a perceber a criança como sujeito histórico, contextualizado, considerando suas especificidades, que, ao mesmo tempo em que recebe e se forma, cria e transforma. Essas concepções apresentam-se de várias maneiras e estão diretamente relacionadas às classes sociais, bem como ao tempo e o espaço em que foram geradas. Não há uma única concepção de infância com um desenvolvimento linear, evolutivo.

De acordo com Philippe Ariès (2011), na sociedade medieval o sentimento da infância não existia, a criança nos séculos XIV, XV e XVI era vista como um adulto em miniatura e o trato oferecido a ela era igual ao dos adultos, pois logo se fundiam com os mais velhos. Para Faria (1997, p. 10), “nesta época, a criança era considerada um pequeno adulto, que executava as mesmas atividades dos mais velhos”. O interessante era que a criança deveria crescer o mais rápido possível para entrar na vida adulta. Essa forma de ver a infância, nem sempre, possibilitava a criação de um sentimento entre pais e filhos.

Séculos depois, um novo sentido de infância surge, “em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de paparicação” (ARIÈS, 2011, p. 100).

No século XVII, um diferente pensamento de infância é concebido entre os moralistas e os educadores da época e que influenciou toda a educação até o século XX. A inclinação à infância e à sua particularidade não se dava mais através da distração e da brincadeira, mas da preocupação moral, com a disciplina e a racionalidade dos costumes.

No século XVIII, por sua vez, vemos na família esses dois elementos associados a um componente novo: a preocupação com a higiene e saúde física. Tudo que se referia à família tornara-se um assunto digno de atenção. Atribui-se à criança um papel central dentro da família.

Ainda segundo Ariès (2011), em relação à escola, pela formação infantil, até o século XVII havia certa indiferença às crianças; a infância era muito curta e desse modo permaneceu até o século XVIII. A criança, durante o tempo que durasse a sua escolaridade, era sujeitada a uma disciplina cada vez mais intensa e efetiva, e essa disciplina separava a criança da liberdade do adulto. Assim, a infância permanecia até quase toda a duração do ciclo escolar.

Sob a influência da demanda de mão de obra infantil na indústria têxtil, na primeira metade do século XIX, o trabalho das crianças conservou um traço da sociedade medieval: a precocidade da passagem para a idade adulta. Toda complexidade da vida foi alterada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e, principalmente, da criança do povo.

Nesta direção, Sarmiento e Vasconcellos (2007) afirmam que

Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (p. 28).

Contrário ao ponto de vista de Ariès, Stearns (2006, p. 11) assevera que “todas as sociedades ao longo da história, e a maior parte das famílias, lidaram amplamente com a infância e a criança” na lógica de que toda criança pequena necessita de cuidados que provêm de um adulto mais próximo. O autor relata ser preciso que alguém forneça seu alimento, assuma o cuidado de sua saúde física e emocional, proteja-a do frio e do calor, constituindo-se, assim, em características inerentes à infância em todas as sociedades, independente de tempos e espaços, podendo ser também uma preparação para a vida adulta. Entretanto, Stearns (2006) elucida que “a infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo a outro” (p. 12), como, por exemplo, o tempo de duração da infância, o trabalho infantil, os castigos e formas de disciplinar as crianças, a idade que adentra o ambiente escolar são algumas das variações inerentes que atravessam as demarcações do mundo infantil.

Um outro grande estudioso da infância do século XVIII e que nos forneceu várias contribuições foi Rousseau. Ele, através da obra *Emílio, ou Da educação* (1762), ressalta que a criança deve ser vista em seu próprio mundo e não como uma mera projeção do adulto. Ao declarar essa visão, Rousseau (1999) apresenta um conceito moderno de infância, embora ainda não como vemos hoje, mas como o início da possibilidade de um novo olhar sobre a criança. O educador francês não compreende a criança como um adulto em miniatura, compreende a criança em si mesma, considerando suas manifestações próprias e a capacidade imaginativa e criativa. Para ele, cada fase da vida tem o tipo de maturidade que lhe é própria.

Rousseau concebe a infância como uma etapa agradável em que a criança tem comportamentos espontâneos, é alegre e inocente. Para ele, a infância é uma etapa com características próprias que devem ser tratadas de forma a contribuir para o desenvolvimento da inteligência da criança. O autor, de certa maneira, previu as teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, rompeu paradigmas e

suscitou novas concepções sobre a criança e a infância, reconhecendo que a criança tem seu próprio mundo e que é preciso compreendê-la a partir dela mesma.

Kohan (2005) apresenta-nos algumas inquietações em torno do conceito de infância, através de um registro filosófico feito no livro *Infância. Entre educação e filosofia*, em diálogo com G. Agamben. No epílogo dessa obra, faz algumas conexões entre os conceitos de infância, linguagem, experiência e história. Ele destaca que, de modo geral, nos discursos pedagógicos da modernidade, “a infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo” (KOHAN, 2005, p. 237). Sendo assim, ela seria uma etapa sem razão, obscura, sem conhecimento. Nessa concepção, a infância seria uma etapa a ser superada e emancipada.

Para Kohan (2005), as pretensões de emancipação da infância, na verdade, são a sua negação. “Sabe-se por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela”. Desse modo, junto à negação da infância está a negação da experiência. Kohan faz referência a Agamben para salientar que a negação contemporânea à experiência se origina na desconfiança da ciência moderna frente a esta. As pretensões de objetividade, universalidade e certeza dessa ciência são incompatíveis com o caráter subjetivo, incerto e particular da experiência. “Assim, a anula da mesma forma que anula o sujeito individual na objetividade do sujeito universal” (KOHAN, 2005, p. 241).

Ao citar Agamben, Kohan (2005) mostra-nos que na infância o ser humano se constitui como sujeito na linguagem e pela linguagem. Infância e linguagem se remetem uma a outra. É na infância que cada ser humano se apropria da linguagem e faz do sistema de sinais adquirido um discurso com sentido. O ser humano é um ser histórico porque tem infância, porque a linguagem não lhe vem do nada, porque tem que aprender a falar. “Agamben defende que uma e outra são condições basais, fundadoras, transcendentais, porque não há humanidade (condição de ser humano) sem elas, não há sujeito que possa falar (ou ser falado) sem elas” (KOHAN, 2005, p. 243).

Ainda de acordo com Kohan (2005), quando compreendemos a infância como aliada à experiência, como nos é apresentada por Agamben, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência. A ausência de voz na infância não é uma falta, uma carência do ser humano. Ela é condição. Há, aqui, uma inversão daquela versão iluminista, segundo a qual a infância é algo da ordem da passividade, da exoneração,

da dependência. Esse conceito de Agamben parece indicar uma ruptura, uma diferença, uma quebra na continuidade dos discursos filosóficos e tradicionais sobre a infância.

Se a prática da filosofia pretende afirmar uma política pluralista, sensível à diferença; se ela não quer ser totalitária, arrogante e tola com relação à infância, é preciso quebrar essa linha que pensa a infância apenas como possibilidade, como inferioridade, como excluído ou como matéria dos sonhos políticos, aquela imagem que concebe a educação da infância como preenchimento de um receptáculo disposto por natureza para acolher os sonhos dos adultos. (KOHAN, 2005, p. 246)

As implicações dessa concepção de infância para a educação de nosso tempo, conforme Kohan (2005), podem ser vistas na restauração da infância, na criação de situações propícias à experiência, à infância da experiência e à experiência da infância. Uma educação que permite viver a infância como novidade, como descontinuidade, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é. Uma educação assim seria emancipatória, porém uma maneira diferente de pensar a emancipação não é uma educação que emancipa, mas que permite emanciparmo-nos.

Essa concepção de infância corrobora com a análise de Sarmiento (1997), ao considerar as crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios para os adultos. Implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Destaca-se, aqui, a interessante questão de saber se as culturas da infância radicam, como a expressão parece querer significar, num sistema de construção de conhecimento e de apreensão do mundo específico das crianças e alternativo (ou, pelo menos, diferente) do dos adultos. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, ela necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

Em Sarmiento (2003) descortinamos alguns dos fatores que afetam e transformam a infância na contemporaneidade, a exemplo da globalização, do início à profissionalização cada vez mais cedo, do trabalho infantil, do abandono e descaso, mudanças na estrutura familiar etc. Essas mudanças têm ratificado a pluralização do

modo se ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais.

O processo de restitucionalização da infância, consoante Sarmiento (2003), caracteriza-se e acontece nos planos social e simbólico. Dessa forma, as culturas da infância são também objeto de pluralização e de diferenciação. A análise das culturas da infância na 2ª modernidade torna-se fundamental para a compreensão das mudanças estruturais contemporâneas e a busca da garantia das crianças enquanto cidadãos de direito.

Conhecer as “nossas” crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania activa. (SARMENTO, 2003, p. 01)

Como dito anteriormente, a infância como categorial social e estatuto próprio surge no século XIX. De acordo com Sarmiento (2003), a institucionalização da infância se deu por diversos fatores. O primeiro e principal foi a “criação de instâncias públicas de socialização, especialmente através da institucionalização da escola pública e da sua expansão como escola de massas” (SARMENTO, 2003, p. 03). Com a obrigatoriedade da escola, ocorre a “institucionalização da infância” e o trabalho do grupo geracional mais novo, que era constituído por jovens da classe média urbana, foi sendo substituído por espaços educativos e a educação passa a ser percebida como ascensão de classe. Aliado a esse fator, houve o “recentramento do núcleo familiar no cuidado de proteção e estímulo ao desenvolvimento da criança” (SARMENTO, 2003, p. 04), que até então era feito fora da família.

Outro fator foi a “formação de um conjunto de saberes sobre a criança” (SARMENTO, 2003, p. 04). Esses saberes constituíam-se como objeto de conhecimento e alvo de um conjunto de prescrições atinentes ao desenvolvimento dentro do que se convencionou como padrões de “normalidade”. Destacam-se entre esses saberes a pediatria, a psicologia e a pedagogia, e os mesmos desenvolvem-se na condição de paradigma em torno de duas ideias conflitantes da infância:

Referimo-nos às concepções antagónicas rousseauianas e montaigneanas sobre a criança, ao construtivismo e ao comportamentalismo, às pedagogias centradas no prazer de aprender

e às pedagogias centradas no dever do esforço, às pulsões libertadores e aos estímulos controladores, em suma, às ideias da criança-anjo, natural, inocente e bela e à criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada. (SARMENTO, 2003, p. 05)

O último fator citado por Sarmiento (2003, p. 05) refere-se à “elaboração de um conjunto de procedimentos configuradores da administração simbólica da infância”, que se configuram nas normas estabelecidas pela sociedade de como as crianças deveriam participar da vida coletiva. Esses fatores citados pelo autor são os elementos que tentaram normatizar e homogeneizar a infância na transição entre os períodos medieval e modernidade; no entanto, não deram conta do seu papel; ao contrário, potencializaram as desigualdades inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência, ao subgrupo étnico a que cada criança pertence. O processo de globalização na modernidade acentuou essas desigualdades e o que temos na contemporaneidade são várias infâncias dentro da infância global.

Sarmiento (2003) revela que a modernidade foi marcada por uma série de rupturas sociais que impactaram de forma desigual, mas que contribuíram para a estabilização de algumas ideias fundadoras do espírito da modernidade, como a crença na razão, o sentido do progresso, a hegemonia dos valores ocidentais e a ideia do trabalho como base social. Essas mudanças, na concepção de Sarmiento (2003), tiveram sérias implicações no estatuto social da infância e nos modos, diversos e plurais, das condições atuais de vida das crianças: o trabalho infantil nos países periféricos para manter a produção da nova indústria, a utilização das crianças como *marketing* na promoção de produtos na moda, na publicidade e o consumo de um mercado extenso de produtos específicos para crianças.

A escola, por sua vez, atua como centro homogeneizador das diversas culturas diante da multiculturalidade contemporânea, que radicaliza o choque cultural entre a cultura escolar e as diversas culturas familiares de origem dos alunos de proveniência social e etnias diferenciadas. Para o autor, o resultado acaba sendo o insucesso escolar, pois a homogeneização reprime o diferente, gerando a crise educacional. Diante desse problema, surge o ensino particular, a financeirização da educação, que traz em seu bojo a exclusão de quem não pode pagar pelo ensino.

A família, por sua vez, também sofre várias transformações quanto às modificações estruturais crescentes. A monoparentalidade, precocidade da maternidade, aumento de lares sem crianças e o aumento de crianças investidas de

funções reguladoras do espaço doméstico são mudanças que revelam que a família deixa de ser pensada como uma entidade natural e passa ser pensada como instituição social. Deve-se pensar na crescente ocupação do espaço físico doméstico pelos adultos e a saída das crianças para múltiplas agências de ocupação e regulação do tempo. Em consonância com Sarmiento (2003), essa institucionalização da vida das crianças é fundamental para compreensão da infância na modernidade, bem como a questão do mercado de produtos culturais para a infância, que acompanham o incremento comercial de outros produtos de consumo para as crianças. Este fato contribui para uma aparente globalização da infância.

Diante de todas as transformações aqui mencionadas, importa-nos pensar sobre as possibilidades de uma autonomia da infância e a necessidade de pensar a criança como sujeito social em nossa contemporaneidade. Sobre isso, Sarmiento assim discorre:

consideramos que a 2ª modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de ação que nos permite falar de crianças como actores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias. (SARMENTO, 2003, p. 10)

Dessa forma, conforme Sarmiento (2003), pode-se considerar que a identidade das crianças é também identidade cultural, ou seja, a capacidade de as crianças constituírem culturas não se reduz apenas à cultura dos adultos.

1.2 Culturas da infância

Como dissemos anteriormente, não é mais possível concebemos um conceito estático para infância. Não podemos falar e aceitar a ideia de que existe uma única infância se temos culturas, religiões, estratos sociais, capital cultural diferentes em cada família, se as crianças estão em contextos diferentes e as variáveis de classe social, econômica, política e religiosa que envolvem cada criança são diferentes.

Impossível falarmos de infância na contemporaneidade e não recorrermos ao conceito de cultura da infância. Para Sarmiento (2002, p. 3-4), entende-se por esse conceito “a capacidade das crianças em constituírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional que são distintos dos modos adultos

de significação e ação”. Esse conceito tem sido estabelecido constantemente pela Sociologia da infância como um elemento distintivo da categoria geracional.

A pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de gênero, e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil. (SARMENTO, 2002, p. 4)

Sarmiento (2002) indica que as culturas da infância são tão antigas quanto a própria infância; elas transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade e suas contradições nos seus estratos e na sua complexidade.

É na relação entre as formas culturais produzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e as culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem as culturas da infância. Entre as formas culturais criadas e dirigidas pelos adultos para a criança podemos considerar a cultura escolar e o conjunto de produtos do mercado produzidos para as crianças. Esses só se conseguem transmitir e difundir de modo significativo quando compatibilizam com as condições específicas de recepção das crianças. Ou seja, para Sarmiento (2002 p. 7), “a compreensão das culturas da infância só poderá ser feita na conjugação da análise da produção das formas culturais para a infância com a recepção efetiva dessas formas pelas crianças”.

Nas formas culturais produzidas pelas crianças, conforme Sarmiento (2002), estão os jogos infantis, preservados e transmitidos pelas crianças, numa comunicação intrageracional que escapa à intervenção adulta, e os modos específicos de significação e uso da linguagem desenvolvidos entre os seus pares, e que são distintos dos adultos. “[...] as crianças, nas suas interações com os pares e com os adultos, estabelecem processos comunicativos configuradores dos seus modos de vida” (SARMENTO, 2002, p. 15).

Essa forma de pensar as culturas da infância e o imaginário infantil como um fator de conhecimento e não uma incapacidade, uma marca de imaturidade e/ou um erro, visão também defendida por Sarmiento (2002), remete a pensar a escola em que as crianças são as protagonistas na construção do saber. Não cabe aqui pensar em possibilidades de aprendizagem nas quais os saberes são fragmentados e há a negação das experiências das crianças.

1.3 Breve Histórico da Educação Infantil no Brasil

Segundo Oliveira (1992), o serviço de acolhimento às crianças pequenas se estabelece em decorrência da revolução industrial, com base no modo de vida capitalista, em razão do trabalho das mulheres nas fábricas, muitas vezes, operárias e mães, sem terem com quem deixar suas crianças ou tendo que levá-las para as fábricas. Do movimento operário levantou-se uma reivindicação para que o estado assumisse também essa responsabilidade, permitindo que a mulher pudesse continuar trabalhando e provendo o sustento da família.

De acordo com Oliveira:

A história da creche liga-se às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos. Essas modificações inserem-se no conjunto complexo de fatores contraditórios presentes na organização social, com suas características econômicas, políticas e culturais. Em especial a creche deve ser compreendida dentro de um contexto social que inclui a expansão da industrialização e do setor de serviços, ao mesmo tempo em que a urbanização se torna cada vez maior. (1992, p. 17)

Kuhlmann Jr. (1998) assevera que, no Brasil, a primeira referência que encontramos sobre instituições voltadas para o atendimento de crianças pequenas é no período republicano. A primeira delas foi fundada em 1899 e estava ligada à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro. Essa instituição, bem como outras vinculadas a empresas que surgiram nessa época, atendia aos filhos dos operários e não tinha a preocupação com o aspecto pedagógico da educação, mas estava voltada aos interesses jurídicos, empresariais, políticos e médicos (KUHLMANN JR, 1998).

No entanto, Brandão (2009), em sua tese de doutorado, faz uma análise da história da educação da criança na Bahia ainda no período imperial (1822-1890), por meio da qual a autora mostra a existência da educação de crianças que não estavam em instituições assistenciais, como roda dos expostos, asilos, conventos, casas de acolhimentos, mas, sim, em instituições escolares durante esse período. Segundo a autora, deve-se considerar que a infância, durante o Império, compreendia um período que se iniciava ao 0 ano e se alongava até os 14 anos de idade.

Para Brandão (2009), as instituições de acolhimento, consideradas espaços oficiais de instrução e educação, ainda que fossem somente para atender uma certa

camada da população e mantidas por ordens religiosas e donativos da população, já sinalizavam alguma preocupação do governo, que, por vezes, colaborava para resolver os problemas financeiros que estas enfrentavam.

Importante mencionar que a moralização do ensino era a principal característica da educação durante o Império, em que eram repassadas as normas comportamentais desejadas pela sociedade (BRANDÃO, 2009). Existia, portanto, a intelectualização do ensino e a moralização da infância. Essa educação ocorria tanto nas instituições de caridade, onde estavam as crianças abandonadas, geralmente de zero a seis anos de idade, como nas instituições escolares,

Nas escolas estavam as crianças a partir dos 7 anos de idade, pois este era o período considerado como o da razão, em que as crianças já podiam distinguir entre o bem e o mal, configurando como o tempo certo para se educar com mais intensidade nos valores morais da época. (BRANDÃO, 2009, p. 82)

Em relação à instrução das crianças menores de sete anos na Bahia, consoante Brandão (2009), somente em 1854, em um relatório do presidente da província na época, João Mauricio Wanderley, tivemos uma proposta de atendimento para crianças de quatro a oito anos, mas tudo indica que ficou somente no papel, uma vez que apenas as crianças a partir de sete anos frequentavam as instituições oficiais de instrução. Após esse período, somente no ano de 1882, durante o Congresso Pedagógico, encontram-se referências às crianças menores de sete anos, quando se determina a obrigatoriedade de ensino para crianças a partir dos seis anos de idade, e em 1881, quando o Regulamento Bulcão estabelece como um dos critérios para a matrícula da criança a idade mínima de cinco anos. Assim, de acordo com Brandão (2009), é possível perceber que a instrução da infância no Império foi marcada por contradições que “de um lado predominava o discurso liberal de educação para todos, porém, na prática, esse não se efetivou. Observa-se a falta de uma política pública séria para a instrução nos primeiros anos de vida dos cidadãos” (BRANDÃO, 2009, p. 129).

Nesse percurso, Faria (1997) sinaliza que no Brasil o surgimento das creches teve suas peculiaridades em relação ao surgimento dessas instituições no restante do mundo. Enquanto em outros países, principalmente europeus, a creche assistia as crianças para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, aqui as creches

populares cuidavam dos filhos das mães que trabalhavam na indústria e também dos filhos das empregadas domésticas. Eram denominadas Casa dos Expostos ou Roda.

A divisão entre o atendimento às crianças pobres e ricas durante bastante tempo era evidente. De um lado, havia o atendimento assistencial, voltado aos cuidados com a saúde, a nutrição e a higiene das crianças, que eram atendidas, geralmente, em período integral e por instituições filantrópicas ou públicas (OLIVEIRA, 1992). Esse tipo de instituição ficou conhecido, tradicionalmente, como creche. Do outro lado, havia as instituições particulares que ofereciam um atendimento educacional, de meio-período, com o intuito de preparar as crianças para a escolarização que se seguiria. Estas instituições receberam denominações de pré-escola, jardim de infância e escolinha (OLIVEIRA, 1992).

A palavra “crèche”, vinda do francês, significava “manjedoura”. Ela era associada ao simbolismo cristão de dar abrigo a um bebê necessitado. Está claro que desde aquela época muitos fatos aconteceram e o significado da creche foi se alterando com eles; suas funções foram sendo redefinidas (OLIVEIRA, 1992, p. 14).

Segundo Perrenoud (1993), em 1919 foi instituído o Departamento da Criança no Brasil, cuja obrigação deveria ser do Estado, mas foi mantido, na realidade, por doações, e possuía diferentes serviços: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins; divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil.

De acordo com Oliveira (2011), na década de 1920 e no início dos anos 30, entre as reivindicações de parte do movimento operário por melhores condições de trabalho e de vida estava a da existência de locais para a guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães. Para atrair e reter a força de trabalho, empresários fundaram vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para filhos de operários em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e várias outras no interior de Minas e Norte do país; iniciativas timidamente seguidas por outros empresários.

Oliveira (2011) ainda informa que, em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia a educação como função pública. Entre os pontos discutidos nesse período de renovação do pensamento educacional estava a educação pré-escolar, instituída como a base do sistema escolar; entretanto, esse

debate acerca da renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins de infância, em que estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio. Surgiram os novos jardins de infância e cursos para formar seus professores, mas nenhum deles voltado ao atendimento prioritário às crianças das camadas populares.

A partir de 1930, inicia-se uma segunda fase na história da educação infantil brasileira. Conforme Sonia Kramer:

a fase de 1930-1980, quando se concretizaram trabalhos de assistência social e educacional à infância tendo em vista, principalmente o “desenvolvimento nacional”. Verifica-se aí a multiplicação de órgãos estatais destinados ao atendimento da criança de zero a seis anos. (2011, p. 47)

Neste período, havia uma ampla defesa das creches e do atendimento público à infância “desvalida” e “abandonada”. A princípio, as creches e pré-escolas tinham um cunho assistencialista, visando apenas o guardar e o cuidar da criança na falta da família. Essa concepção tratava a criança como um ser frágil, indefeso e completamente dependente.

Em relação ao trabalho pedagógico, no início da década de 1980, apesar dos muitos questionamentos acerca dos programas de cunho compensatório e da abordagem da privação cultural na pré-escola, continuou limitado a práticas recreativas e assistenciais em virtude da falta de oportunidades reais para seus professores, ou seja, em função das condições de trabalho que esses profissionais não tinham.

A demanda pelas pré-escolas foi se tornando cada vez maior, e com esse crescimento, a Educação Infantil passou por um processo de municipalização. O intuito da educação, agora, não era mais assistencialista ou compensatório, mas a pré-escola tinha uma função educativa. Vários professores da época debatiam as atribuições das creches e pré-escolas e implementavam novos projetos, visando ao desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Em 1988 acontece um grande marco na história da Educação Infantil no Brasil: a educação foi reconhecida como um direito de todas as crianças e um dever do Estado, com a promulgação da Constituição Federal. Nesse contexto, houve uma expansão do número de escolas e uma melhoria na formação dos profissionais. Também na década de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os direitos das crianças foram concretizados.

No ano de 1996, a Educação Infantil é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como etapa inicial da Educação Básica. Diante disso, a Educação Infantil passa por uma nova concepção, com a valorização da criança e da sua cultura, considerando-a um ser ativo e capaz de construir o seu próprio conhecimento. O educador passa a ser mediador entre a criança e o mundo. A família terá o seu papel como coparticipante do processo de ensino-aprendizagem e a bagagem cultural de cada uma passa a ser respeitada. As orientações eram para que o lúdico estivesse presente em todos os conteúdos.

Em 1998 é elaborado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), um documento norteador contendo novas propostas pedagógicas diretamente voltadas para as crianças de zero a seis anos de idade, respeitando suas peculiaridades.

Como vimos, somente na Constituição de 1988 as creches e pré-escolas passam a fazer parte dos sistemas educacionais. No entanto, apesar da determinação constitucional, somente depois de oito anos teria estatuto legal, com a LDB 9.394/96, que admite as instituições de atendimento às crianças como parte do sistema educacional. Essas determinações desencadeiam um marco mais significativo, isto é:

O reconhecimento dessas instituições como parte do sistema educacional, apontando para a possibilidade da superação desses espaços de segregação social, que isolam as crianças pobres em instituições educacionais vinculadas aos órgãos de assistência social. (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 493)

Do ponto de vista legal, a partir da promulgação da Constituição de 1988, todas as crianças deixaram de ser apenas seres necessitados de assistência e passaram a ser sujeitos de direitos, como aponta Guimarães (2011, p. 30): “[...] direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária”.

Ainda, de acordo com Guimarães (2011), o texto legal firma o caráter complementar entre as instituições de educação infantil e a família. Ademais, assegura sobre a formação do profissional e a avaliação na educação infantil que terá a finalidade de acompanhamento do desenvolvimento pedagógico e não de reprovação.

Após dois anos da LDB de 1996, temos novos avanços no atendimento à criança, quando em 1998 o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de

Educação (CNE) apresentam as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que apontam para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças de zero a seis anos através da organização e princípios éticos, estéticos e políticos para o trabalho cotidiano. De caráter mandatório, estabeleciam como principal objetivo orientar as instituições de Educação Infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas, além de determinar paradigmas para a própria concepção dos programas de cuidado e educação de qualidade, sendo revisada em 2010. Também no ano de 1998 foi lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Porém, como observa Guimarães (2011, p. 32), esse documento, embora visto como um avanço, gera controvérsias na sociedade e na academia:

[...] por um lado, situa a educação infantil como lugar de construção da identidade e da autonomia da criança, por outro lado, a estruturação dos conteúdos e metodologias mostra a preocupação com a antecipação dos conteúdos do ensino fundamental.

No entanto, para Kuhlmann Jr. (2010, p. 8), esse novo contexto, impulsionado novamente pela crescente presença feminina no mercado de trabalho, é marcado pelo reconhecimento das instituições de educação infantil como dignas e legítimas; como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentam, desde que atendam os padrões de qualidade exigidos para isso.

O autor ainda pondera que a inserção das creches nos sistemas educacionais não significou necessariamente a suplantação da concepção educacional assistencialista. Com a falta de recursos próprios para a educação infantil, novas divisões por idades foram sendo sistematizadas, em que crianças de zero a três anos frequentariam as creches e os maiores, de quatro a seis, as pré-escolas. “[...] São várias as notícias de municípios cindindo centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral” (KUHLMANN JR., 2000, p. 7). Situação que presenciamos até os dias de hoje.

Outra situação também gerada pela publicação dos “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” e que até hoje servem como parâmetro para a organização curricular em muitas instituições educativas, embora não esteja explícito no documento, tem sido a ideia de que é possível organizar o conhecimento em áreas compartimentadas. Isso tem gerado, desde sua criação, a organização dos currículos da educação infantil em grades; assim, em um determinado momento se trabalha

natureza e sociedade, em outro momento matemática etc., sem uma integralidade entre essas linguagens. Porém, apesar de apresentar os eixos de forma separada em seus três volumes, logo na apresentação, há o seguinte esclarecimento:

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. (BRASIL, 1998, p. 07)

Apesar disso, podemos considerar o RCNEI um grande avanço na tentativa de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que representa, até hoje, um dos maiores desafios da Educação Infantil em nosso país.

Como podemos perceber, o conceito de infância reflete inteiramente na forma de atendimento dado à criança pequena em cada contexto. Ele norteia o papel da Educação Infantil diante das transformações sociais que vão acontecendo no decorrer da história e desencadeando um novo olhar sobre a criança.

1.4 Educação Infantil e Interdisciplinaridade: Concepções e documentos regulatórios

A Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, em seu artigo 29, define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 2013b). Seu atendimento compreende crianças de zero a três anos na creche, e de quatro e cinco anos na pré-escola (até a alteração compreendia crianças de zero a seis anos idade). Essa educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nessa pesquisa, o termo Educação Infantil refere-se à educação que acontece nas instituições de creches e pré-escolas a que todas as crianças de zero a cinco anos têm direito. Apesar da sua importância, muitas vezes, ser atribuída ao plano dos direitos sociais da infância e de sua cidadania, sabemos, hoje, que a sua relevância

está para além dessas questões, configurando-se essa etapa da educação como uma grande contribuinte no desenvolvimento social e humano.

Como dissemos, a educação infantil, conforme a Lei 12.796 (BRASIL, 2013b), é direcionada para crianças de zero a cinco anos de idade. A matrícula de crianças com quatro anos de idade já era prevista na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que estabelecia uma educação Básica e obrigatória dos 4 aos 17 anos. Entretanto, no Brasil ela só é obrigatória, em se tratando de Educação Infantil, para crianças de quatro e cinco anos, sendo às de zero a três facultativa. A Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013b), que regulamenta esse assunto, estabelece o prazo até 2016 para adequação das escolas. Os pais passaram a ser obrigados a matricular seus filhos de quatro e cinco anos na pré-escola, sob pena de serem multados ou detidos de 15 dias a um mês. Da mesma forma, a partir de então passou a ser responsabilidade das redes municipais de ensino assegurar vaga para todas as crianças dessa faixa etária.

Nessa mesma regulamentação, foi estabelecida a nova forma de Organização da Educação Infantil:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2013b)

Além dessas alterações sobre a obrigatoriedade escolar – padrões nacionais de funcionamento na educação infantil, o estabelecimento do mínimo de horas de trabalho pedagógico e dias letivos –, essa lei trouxe desafios importantes, como a oferta de educação inclusiva, atendimento educacional especializado e tratamento da diversidade étnico-racial já no início da educação básica (BRASIL, 2013b). Consideramos que esses são aspectos qualitativos essenciais, pois não é possível conceber um sistema inclusivo, tão discutido nas últimas décadas, sem que se

reconheça e respeite as diversidades desde a entrada das crianças no sistema, uma vez que esse período é normalmente a primeira experiência significativa das crianças no espaço público, neste caso, a creche ou a pré-escola.

Em 2013, uma nova publicação realizada pelo Conselho Nacional de Educação reúne as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEI) e nela temos a revisão para a educação infantil. As Novas Diretrizes, reunidas em um mesmo material, foram resultado de um amplo debate que buscava prover os sistemas educativos em seus vários níveis (Municipal, Estadual e Federal). Nessa revisão, as creches e pré-escolas são constituídas como estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade, refutando as funções de caráter meramente assistencialista, mesmo que ainda tenham a obrigação de assistir as necessidades básicas de todas as crianças. Sobre o currículo da Educação Infantil, esse mesmo documento afirma que deverá ser feita uma imbricação entre práticas que articulem as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Essas práticas são realizadas através das relações sociais que as crianças estabelecem entre seus pares e com seus professores ou professoras, cujo objetivo é a formação de suas identidades (BRASIL, 2013a).

De acordo com o DCNEI (BRASIL, 2013a), essas práticas devem fazer parte do planejamento e avaliação, levando em consideração os diversos aspectos da criança (expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural), de modo integral e indivisível, que irão ser promovidas através de modalidades que garantam as metas educacionais do projeto pedagógico.

Assim, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, conforme o DCNEI (BRASIL, 2013a, p. 88), “deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens”. Além disso, o documento propõe algumas condições para que as Instituições de educação Infantil assegurem sua organização curricular, dentre as quais destacamos:

As práticas pedagógicas ocorreram de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e

emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração. (BRASIL, 2013a, p. 9)

Referente a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, o DCNEI ressalta que “devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças” (BRASIL, 2013a, p. 93).

Outro ponto do documento que nos chama atenção, a respeito do trabalho interdisciplinar, é que deixa bem evidente a realização de um trabalho contextualizado, inter-relacionado, sem que haja fragmentações, ou aconteça de modo disciplinar:

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens. (BRASIL, 2013a, p. 94)

Quanto à organização curricular da Educação Infantil, o DCNEI (BRASIL, 2013a, p. 95) salienta que ela pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências, mas esses modos de organização devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos na diretriz. Sobre o planejamento, esse poderá ser semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos, fugindo de rotinas mecânicas.

Em 2001, O Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 10.172), cuja elaboração já estava prevista desde 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi aprovado. No que diz respeito à Educação Infantil, endossava esse nível educativo como nível da educação básica, afirmava que a educação de crianças de zero a seis anos seria um investimento humano e previa a formação de docentes para atuar nessa área. Para isso, seria necessário “atendê-la com profissionais especializados capazes

de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer, significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada” (BRASIL, 2001, p. 9).

Em 2014, um novo PNE, Lei nº 13.005, foi aprovado, tendo como meta número 1 o acesso para a Educação Infantil:

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

Para Barbosa et al. (2014), o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com caráter decenal (2014-2024), possui grande importância nos rumos das políticas educacionais e poderá contribuir para que a educação se efetive como política de Estado e ajude a suplantar “marcas históricas da provisoriidade das políticas emergenciais que caracterizaram - e caracterizam - as proposições para a educação das crianças menores de seis anos no Brasil” (BARBOSA et al., 2014, p. 506).

Conforme a análise de Barbosa et al. (2014), para além da meta 1, outras metas incidem diretamente sobre essa etapa da educação básica:

Constatamos que, além da meta 1 e suas respectivas estratégias (17) específicas, outras metas e estratégias apresentam proposições pertinentes à educação infantil, como, por exemplo, as metas: 2 (universalização do ensino fundamental de nove anos); 4 (educação especial); 6 (educação em tempo integral); 7 (qualidade da educação básica, em todas as etapas e modalidades); 15 e 16 (política nacional de formação dos profissionais da educação); 17 e 18 (valorização dos profissionais do magistério da educação básica); 19 (gestão democrática); e 20 (ampliação do investimento público em educação). Compreender essa totalidade é politicamente indispensável para o acompanhamento e controle social da educação infantil, reivindicando o cumprimento de pautas que sejam relevantes para essa etapa da educação básica. (BARBOSA et al., 2014, p. 509)

A autora alerta que no PNE de 2014 nem sempre a expressão “educação básica” indica referência explícita à educação infantil (BARBOSA et al., 2014). Dessa forma, é preciso se atentar para a transferência de características que não se adequam ao processo de educação das crianças de até seis anos de idade, que reprovam concepções ao ignorar as especificidades do projeto educativo e do trabalho pedagógico de creches e pré-escolas, deixando de lado a significativa produção de conhecimento realizada por diversos pesquisadores da área.

Novamente, compartilhamos do pensamento de Barbosa et al. (2014), para quem, apesar das conquistas enunciadas no PNE 2014, muitos desafios se apresentaram para a educação infantil; além disso, salienta que devemos estar atentos ao documento, uma vez que é perceptível em suas linhas certa evidência e centralidade das preocupações com o ensino fundamental.

1.4.1 Educação Infantil e Interdisciplinaridade na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que apresenta um conjunto de competências gerais que deverão ser desenvolvidas por todos os educandos ao longo da Educação Básica. A implantação da base deveria ocorrer até o dia 31 de dezembro de 2020.

Logo no início do documento, na introdução, a BNCC é conceituada da seguinte forma:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7)

Sendo assim, por ser a BNCC de caráter normativo, as escolas deverão fazer adequações em suas propostas curriculares e pedagógicas, assegurando que as mesmas estejam em consonância com esse documento. Nesse sentido, a BNCC se diferencia dos Referenciais Curriculares Nacionais, pois estes não tinham o caráter de obrigatoriedade. Trata-se, portanto, de um referencial obrigatório que deve ser adotado no currículo de todas as redes de ensino e instituições escolares.

Sobre o currículo, este aparece como complementar, em que a aprendizagem se materializa, caracterizando o currículo em ação. Entre esse conjunto de decisões, há uma que versa sobre interdisciplinaridade, qual seja:

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2018, p. 16)

Neste ponto, a BNCC orienta sobre a interdisciplinaridade entre os componentes, a fim de que se consolidem as aprendizagens propostas.

No capítulo três da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra-se a parte que versa sobre uma série de noções, habilidades e atitudes que todas as crianças que fazem parte da Educação Infantil têm o direito de aprender. Esses elementos são apresentados como objetivos para aprendizagem e desenvolvimento e devem ser adotados por todas as escolas do país, sejam elas públicas ou privadas.

A grande alteração proposta pela BNCC na Educação Infantil está na definição de **seis direitos fundamentais** para as crianças de zero a cinco anos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na primeira etapa da Educação Básica, estarão de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil, interações e brincadeira, e deverão ser garantidos para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.

Outra novidade é a mudança no currículo da Educação infantil; este não estará mais estruturado pelos sete **eixos** (Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Matemática; e Identidade e autonomia), mas por um conjunto de práticas em um arranjo composto pelos cinco **campos de experiências**: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada um desses campos são estipulados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dispostos em três grupos, por faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Assim, “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 38). Ratifica, então, que para a nova base as crianças não serão mais apenas receptoras das mensagens disseminadas pelos adultos, mas também são capazes de produzir cultura.

A nova Base estipula cinco campos de experiência fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Logo, o trabalho dividido pelos sete eixos, como acontece atualmente na Educação Infantil do nosso município, Caetité, deverá ser repensando. Por exemplo, o campo de experiência **Corpo, gestos e movimentos** não abarca somente os conteúdos do eixo **Natureza e sociedade** e do eixo

Movimento como alguns podem pensar, os conteúdos estão interligados e complementares a todos os outros campos de experiência. Sendo assim, percebemos que com a nova proposta da BNCC teríamos um caráter mais interdisciplinar do que como acontece atualmente. Ainda é preciso considerar que, segundo o documento, os Campos de Experiência e os objetivos não são considerados como currículo, mas existem para fornecer um auxílio ao professor no planejamento de suas atividades, de acordo com cada fase.

O professor Paulo Fochi, Coordenador do Observatório da Cultura Infantil (OBECI) e um dos quatro consultores e redatores para a construção do documento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil nos alerta:

Não podemos confundir os campos de experiência com a tradição de organização do currículo por disciplinas, como estamos acostumados. Não se trata de dar novo nome a uma velha forma de fragmentar o conhecimento. Organizar o currículo com esse arranjo curricular não significa distribuir os cinco campos em dias da semana, quadro de horário ou conjunto de atividades. Também os campos de experiência não podem ser reduzidos a um conjunto de objetivos. Muito pelo contrário, é preciso considerá-los a partir dos textos (ou ementas, como temos chamado) que explicitam os elementos culturais, científicos, sociais, ambientais e tecnológicos do patrimônio que a humanidade já sistematizou e, assim, tomá-los como uma circunscrição conceitual para os adultos e as crianças se movimentarem. (FOCHI, 2020, p. 69)

A nova BNCC (BRASIL, 2018) explicita que a Educação Básica deve se atentar para a formação e para o desenvolvimento global humano, propor o rompimento com as visões reducionistas e privilegiar a dimensão intelectual e afetiva, o que significa uma visão plural, singular e integral da criança. Dessa forma, ela afirma a educação integral, que, independente da jornada escolar, deverá promover a aprendizagem sintonizada com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos, para lidar com os desafios da sociedade contemporânea. Dessa forma,

a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 14-15)

Ao assumir o compromisso com a educação integral independentemente da jornada escolar e ao propor a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do

conhecimento, a BNCC traz o indicativo de que é preciso superar a fragmentação dos saberes.

Nesse sentido, para Kramer (1991), a BNCC favorece o pleno desenvolvimento psicológico infantil, os aspectos do ponto de vista afetivo, cognitivo, linguístico e o da psicomotricidade. Estes aspectos devem estar presentes simultaneamente na atividade infantil, que é global e indivisível. A autora discorre sobre a importância de se oferecer às crianças um ambiente que proporcione a manifestação e ampliação dos seus interesses e conhecimentos, de modo a favorecer o desenvolvimento e o maior conhecimento do mundo físico e social (da língua, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais), eixos básicos da função pedagógica da pré-escola.

Se a criança aprende de forma global e indivisível como aponta Kramer, logo os eixos também deverão ser trabalhados de forma integral, sem compartimentações. Neste sentido, podemos assinalar que houve um avanço no que tange à interdisciplinaridade na Educação Infantil no texto da BNCC.

Portanto, sobre a prática interdisciplinar na educação infantil, para Libâneo (2006), constitui-se uma das atitudes necessárias ao professor ou à professora do mundo contemporâneo, ao tratar das novas exigências educacionais frente às novas realidades da nossa sociedade. Este autor indica que é preciso uma modificação da ideia de uma escola de práticas pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinar, isto é, a escola como um todo, em todos os seus níveis, inclusive no ensino infantil.

Para Libâneo (2006), na escola pluridisciplinar, como a que conhecemos hoje, as disciplinas são justapostas ou isoladas entre si; muitas vezes, não há uma conexão entre os domínios do conhecimento. O ensino das disciplinas segue uma ordem lógica, horários inflexíveis, sem ponderar as diferenças de aprendizagem entre os alunos. Ou seja, “critica-se a organização disciplinar porque ela lida com o conhecimento de forma estanque, fechada, fragmentada, por isso, põe dificuldades ao conhecimento interdisciplinar” (LIBÂNEO, 2006, p. 30-31). Ressalta-se que a noção de interdisciplinaridade é, em alguns momentos, conhecida apenas como interação entre duas ou mais disciplinas – o que deve ser analisado. O ponto central da interdisciplinaridade, segundo Japiassú (1976 apud LIBÂNEO, 2006, p. 31), é “o fato de ela conseguir incorporar resultados de várias especialidades, tomando-lhes empréstimo, esquemas conceituais de análise, instrumentos e técnicas metodológicas a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparados e julgados”. Portanto, não

se trata apenas de uma simples ligação entre as disciplinas, mas o ato de ligar o conhecimento científico a uma cognição prática.

Ainda em conformidade com Libâneo (2006), a organização do currículo por disciplinas escolares não seria o maior problema, mas essa forma de organização provoca um hábito de restringir o ensino à exposição oral dos conteúdos sem levar em conta o transcurso de investigação e a aplicabilidade desses conteúdos na resolução de problemas e situações do dia a dia. Para o autor citado, uma mudança de atitude perante o rigor da ordenação disciplinar requer a compreensão da prática interdisciplinar em três sentidos: como atitude; como forma de organização administrativa e pedagógica; como prática curricular.

Para suplantarmos a fragmentação e a compartimentação dos saberes para uma compreensão melhor da realidade, precisamos de uma atitude interdisciplinar, tal como propõe Fazenda:

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e do aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano. (FAZENDA, 2002, p. 11)

Para a autora, não significa somente quebrar as barreiras entre as disciplinas, mas também romper as barreiras entre todas as pessoas envolvidas no processo educativo através da partilha de experiências e o reconhecimento da limitação do seu saber. É necessário diálogo para que haja uma construção coletiva do conhecimento.

Na organização escolar também se efetiva a atitude interdisciplinar. Para Libâneo (2006), ela se exprime através da produção coletiva do projeto político pedagógico e nas práticas de ordenação e gestão da escola. A integração entre os professores das várias disciplinas é fundamental para garantir a unidade do trabalho educativo. Na prática curricular, essa unidade se efetiva em reuniões de disciplinas, nas quais os conteúdos possibilitem tratamento pedagógico-interdisciplinar a partir dos temas geradores e que permitam, por conseguinte, a compreensão mais globalizante da realidade. Certamente os alunos aprenderão a ter maior flexibilidade de raciocínio e perceberão com mais acuidade os fenômenos naturais, sociais, culturais, políticos e econômicos em suas relações causais. “A atitude interdisciplinar requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois seus

alunos não conseguirão pensar interdisciplinarmente se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado” (LIBÂNEO, 2006, p. 34).

Diante do exposto, percebemos que por meio de uma prática interdisciplinar as crianças poderão compreender melhor a sua realidade; nessa perspectiva, tornar-se-ão sujeitos pensantes críticos e, assim, poderão atuar na sua transformação estrutural. Sendo assim, essa prática ajudará a promover a emancipação social, política, econômica dos sujeitos, bem como tornará a aprendizagem muito mais significativa.

Apesar de considerar um grande retrocesso o fato de que algumas questões, como a diversidade, infâncias do campo e crianças indígenas, antes referendadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), não aparecerem em nenhum momento na atual BNCC, assim como o silenciamento da sexualidade infantil, podemos concluir que em relação à interdisciplinaridade tivemos, sim, alguns avanços, uma vez que essa prática não foi pontuada de forma tão direta nos documentos anteriores. Acreditamos que, se os professores adotarem uma postura interdisciplinar, como a que foi e está sendo discutida entre vários teóricos importantes das áreas de Filosofia, Linguística, Didática, Currículo, Educação Infantil etc., poderemos até rechaçar a omissão dessas temáticas inclusivas, ao trazermos à tona sua discussão, mediante a abordagem dos conteúdos com base nas experiências das crianças, como são propostos na própria Base.

O estudo sobre interdisciplinaridade na Educação Infantil e o que a BNCC apresenta sobre o assunto são importantes para que todos os que atuam nessa etapa de ensino possam reconhecer a necessidade de assumir o compromisso com a educação integral das crianças, independentemente da jornada escolar, e superar a fragmentação dos saberes, já que a separação de conteúdos por disciplina não está condizente com uma prática pedagógica em seu sentido pleno.

2 INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Concepções sobre interdisciplinaridade

Neste capítulo, pretendemos apresentar a importância da interdisciplinaridade na Educação Infantil evidenciando como é necessária a prática pedagógica interdisciplinar, especialmente no âmbito da etapa em que se inicia toda a base escolar da criança. Corroborando com o que menciona Japiassú (1976, p. 213), “[...] o futuro e a eficácia, não só das pesquisas nas ciências humanas, mas também de seu ensino estão essencialmente ligados e condicionados ao desenvolvimento de uma metodologia interdisciplinar”.

E de acordo com a discussão feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Fenomenologia, Formação, Linguagem Lúdica e Interdisciplinaridade em Pesquisa e Educação (FFLLIPE), no artigo *Interdisciplinaridade e Pesquisa: um encontro de saberes necessários à prática pedagógica na educação infantil*:

Acreditamos que compreender o sentido da interdisciplinaridade permite ao professor de infância um novo olhar pedagógico, evidenciando em sua prática um processo de integração, de troca, de parceria entre as diferentes ciências que envolvem sua ação pedagógica. Trata-se de uma atitude de abertura, socializada, possibilitando formas inesperadas a sua prática, sendo ela comprometida com a realidade social e educacional. E o professor passa a ser um pesquisador contínuo de sua práxis pedagógica, percebendo a importância e a necessidade de colocar sua prática além da sala de aula. (ROJAS et al., 2013, p. 16057)²

Nesse artigo, percebemos o quanto professores e professoras que atuam na Educação Infantil necessitam compreender o que é interdisciplinaridade e, assim, refletir sobre sua prática. Partiremos, então, como sugere Japiassú (1976), um dos primeiros estudiosos sobre o assunto no Brasil, da análise do termo interdisciplinaridade. A palavra interdisciplinaridade é formada por três termos: inter – que denota ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; disciplinar – termo que se refere à disciplina, do latim *discere* – aprender, *discipulus* – aquele que aprende. O termo *dade* refere-se à qualidade, estado ou resultado da ação. Podemos

² Artigo escrito a partir das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa Fenomenologia, Formação, Linguagem Lúdica e Interdisciplinaridade em Pesquisa e Educação (FFLLIPE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

dizer, então, que uma ação recíproca disciplinar – entre disciplinas, ou de acordo com uma ordem – ocasionando um estado, qualidade ou resultado da ação corresponderia ao termo interdisciplinaridade.

Thiesen (2008) informa que o conceito de interdisciplinaridade chegou no Brasil através da obra de Georges Gusdorf, que defendia ser a totalidade uma categoria básica das reflexões desta nova perspectiva teórica, a qual seguiu, inicialmente, dois campos: o epistemológico, principiado nas obras de Hilton Japiassú; e o enfoque pedagógico, encontrado nas discussões de Ivani Fazenda. No campo da epistemologia o objeto de estudo era o conhecimento em sua produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre sujeito e realidade. Pela perspectiva pedagógica, as discussões tratavam de questões curriculares e de aprendizagem escolar.

De modo geral, os estudos sobre interdisciplinaridade no Brasil dividem-se em três períodos:

a década de 1970, período em que se inicia o processo de estruturação conceitual básica; a década de 1980, marcada por um movimento que caminhou na busca de epistemologias que explicitassem o teórico e o abstrato, a partir do prático, do real; e a partir da década de 1990, momento de definição de uma teoria da interdisciplinaridade. (FAZENDA, 1994, p. 17-19)

Para Japiassú (1976), o fenômeno interdisciplinar possui duas origens: uma interna, que é caracterizada pelo remanejamento geral do sistema das ciências, e uma externa, caracterizada pela movimentação dos saberes convergindo para a ação. Dessa forma, a questão interdisciplinar apresenta-se sob a forma de três reivindicações, que são:

a) Contra um saber fragmentado em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidade, em que cada um se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento. b) Contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e subsetorizada, e a sociedade em uma realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo e indissociável. c) Contra um conformismo das situações adquiridas e das “ideias recebidas” ou impostas. (JAPIASSU, 1976, p. 44)

Como podemos ver, os protestos da interdisciplinaridade apresentados em Faxz (1976) estão sempre voltados para uma mesma questão: a luta contra a

fragmentação de saberes devido à sua incoerência com a realidade em que vivemos. Além disto, o autor nos apresenta diferentes demandas para esse empreendimento: demanda associada à necessidade de surgimento de áreas interdisciplinares para o desenvolvimento da ciência; demanda por um saber menos fragmentado por parte dos estudantes; demanda por profissionais que não sejam especialistas reduzidos a uma única especialidade; demanda dos problemas sociais, que nem sempre podem ser resolvidos ou tratados pelas disciplinas existentes.

Seja qual for a motivação, a interdisciplinaridade contesta de forma sistemática a organização do saber como um chamado ao combate do avanço desordenado do número de especialidades e das linguagens exclusivas das ciências. Seu objetivo, conforme Lück (1994), é o de promover a superação da visão restrita do mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir, ao mesmo tempo, uma melhor compreensão da realidade do homem como ser determinante e determinado.

Segundo Japiassú (1976, p. 52), a interdisciplinaridade, “não se trata de postular uma nova síntese do saber. O que importa é constatar todo um esforço para aproximar, comparar, relacionar e integrar os conhecimentos”. Então, qual seria objeto da interdisciplinaridade? Ainda conforme Japiassú (1976, p. 57), “trata-se de explorar as fronteiras das disciplinas e as zonas intermediárias entre elas”. Para o autor, a interdisciplinaridade surge como instrumento e a expressão de uma crítica interna do saber, como uma forma de superar o isolacionismo das disciplinas, como um modo de abandonar a pseudo ideologia da independência de cada disciplina relativamente aos outros domínios da atividade humana e aos diversos setores do próprio saber (JAPIASSÚ, 1976).

Para compreendermos melhor o sentido do termo “interdisciplinaridade”, temos que perpassar pelo conhecimento do que é disciplina e disciplinaridade. Japiassú assim esclarece:

disciplina é essa progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Uma disciplina deverá, antes de tudo, definir e estabelecer suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias. (JAPIASSÚ, 1976, p. 61)

O germe da especialização do conhecimento e, conseqüentemente, do surgimento de fronteiras provém de uma das filosofias das ciências: o positivismo. Essa filosofia é considerada a grande responsável porque nenhuma outra denotou tanto a compartimentalização das disciplinas em nome de uma exigência metodológica de cada objeto particular, constituindo a “propriedade privada” desta ou daquela disciplina (JAPIASSU, 1976).

Conforme Lück (1994), o paradigma positivista estabeleceu uma visão dicotomizadora da realidade, segundo a qual a realidade é isso ou aquilo. Essa visão da realidade permite que se vejam as soluções dos problemas como possíveis mediante intervenções setorizadas e dissociadas entre si.

Já o termo interdisciplinar não possui um sentido epistemológico único e estável, mas

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. (JAPIASSU, 1976, p. 75)

Em consonância com Yared (2008), interdisciplinaridade significa, etimologicamente e em sentido geral, relação entre disciplinas. Ainda que o termo seja mais usado para indicar relação entre disciplinas, atualmente alguns autores o distinguem de outros afins, tais como transdisciplinaridade e pluridisciplinaridade, que também podem ser entendidas como diferentes formas de relações disciplinares.

A palavra interdisciplinaridade evoca a “disciplina” como um sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados (SUERO, 1986 apud YARED, 2008, p. 162).

Diante do exposto, constatamos que a interdisciplinaridade carrega como intuito principal as relações viáveis entre duas ou mais disciplinas, sejam relações já existentes ou que ainda não foram observadas. No entanto, é necessário entender

que não se trata apenas da integração e junção entre partes de um todo, mas de algo mais complexo, como aponta Paviani (2014, p. 48):

A interdisciplinaridade não é apenas a integração de um conjunto de relações entre as partes e o todo, mas também uma descoberta de propriedades que não se reduzem nem ao todo, nem as partes mais isoladas. Em seu nível mais alto, é uma modalidade de relação que, sem eliminar as contribuições individuais das disciplinas, as integra num único projeto de conhecimentos.

Como apontado anteriormente, segundo Fazenda (1994), os estudos modernos sobre interdisciplinaridade demonstram características peculiares de acordo com cada década a partir 1970. Já no início deste século, a autora menciona que:

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. [...] A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza. (FAZENDA, 2002, p. 180)

É notável, nesta citação, como a interdisciplinaridade pode possibilitar a compreensão da aprendizagem, que tem expressão na ação e que caracteriza um terreno incerto e ambíguo. Seu conceito desperta para uma imensidade de sentidos.

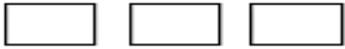
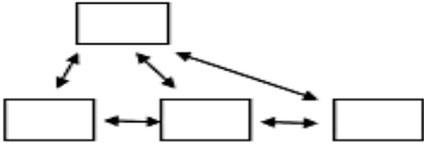
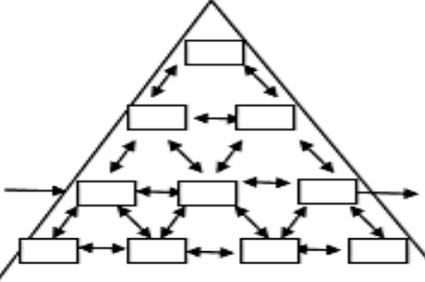
Yared (2008) ressalta que todo conhecimento sustenta um diálogo constante com outros conhecimentos, cujas características podem se complementar, ampliar, confirmar, questionar ou negar. Sendo assim, entende a interdisciplinaridade como o

movimento entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração; movimento que acontece entre o espaço e a matéria, a realidade e o sonho, o real e o ideal, a conquista e o fracasso, a verdade e o erro, na busca da totalidade que transcende a pessoa humana. (YARED, 2008, p. 165)

Essa autora nos mostra que a interdisciplinaridade convida o aluno a ser protagonista de sua história, concedendo-lhe mais originalidade e transformando-o em um ser mais humano, que deseja estar em conexão com a sociedade, concedendo-lhe, especialmente, a criticidade para realização de suas escolhas, responsabilidade para seu aprimoramento pessoal e o poder agir na transformação da realidade.

Japiassú (1976), ao buscar esclarecer o vocabulário interdisciplinar e oferecer uma definição, propõe que antes de qualquer ação é necessário definir o que é disciplina e, na sequência, entender que as relações entre elas podem ocorrer segundo diferentes graduações: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Baseando-se num trabalho produzido por E. Jantsch, Japiassú (1976, p. 73) mostra um esquema que explica e exemplifica os tipos de relações possíveis entre as disciplinas, o qual se apresenta no Quadro 1.

Quadro 1. Graus sucessivos de cooperação e coordenação entre as disciplinas

DESCRIÇÃO GERAL	TIPO DE SISTEMA	CONFIGURAÇÃO
MULTIDISCIPLINARIDADE: Gama de disciplinas que propomos, simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas.	Sistema de um só nível e de múltiplos objetivos; nenhuma cooperação.	
PLURIDISCIPLINARIDADE: Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas.	Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação.	
INTERDISCIPLINARIDADE: Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.	Sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos; coordenação procedendo do nível superior.	
TRANSDISCIPLINARIDADE: Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral.	Sistema de níveis e objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas.	

Fonte: Japiassú (1976).

Neste quadro conseguimos visualizar que a multidisciplinaridade se apresenta como uma simples justaposição, um trabalho com atributos provenientes de diversas disciplinas, sem, necessariamente, resultar em um trabalho de equipe, de tal modo que somente o empréstimo de algumas informações seria supostamente necessário

para resolver determinada questão. Da mesma forma que o multidisciplinar, o pluridisciplinar é a junção de alguns módulos disciplinares, todos no mesmo plano, mas o multidisciplinar se diferencia do pluridisciplinar, por explicitar as relações entre as disciplinas, enquanto no pluri não existe cooperação entre estas. Dessa forma, a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade são sistematizações de um só nível, mas com objetivos diferentes. Já na interdisciplinaridade o “verdadeiro horizonte epistemológico não pode ser outro senão o campo unitário do conhecimento” (JAPIASSU, 1976, p. 74). Segundo o Japiassú, a distinção de interdisciplinaridade das outras formas de colaboração apresentadas se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real entre as disciplinas. Diante disso, apresenta sua definição do que é interdisciplinaridade:

O que vem a ser, afinal, o interdisciplinar? Passamos por graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescentes antes de chegarmos ao grau próprio ao interdisciplinar. Este pode ser caracterizado como o nível de colaboração entre as diversas disciplinas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. (JAPIASSU, 1976, p. 75)

Percebemos, também, que não existe a negação das disciplinas nos sistemas das multi, pluri, inter e transdisciplinaridade. Elas são conservadas de acordo com os retângulos da figura e vemos um aumento crescente deles até a transdisciplinaridade, da mesma forma o número de setas de cooperação. Existem diferentes níveis ou hierarquias disciplinares e a colaboração é constante e intensa. Entretanto, enquanto na interdisciplinaridade há um único arranjo, na transdisciplinaridade ele parece chegar de vários níveis, e o seu dinamismo movimentava o conjunto, conforme a seta para a direita. Na transdisciplinaridade, a estrutura se move como que refletindo o grupo de relações.

No artigo intitulado *Dialogando sobre a interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes Fazenda e alguns dos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI)*³, observamos que essas distinções apontadas por Japiassú (1976) quase sempre se tornam uma inquietude para muitos

³ Artigo escrito a partir de uma pesquisa bibliográfica na qual, entre os 70 trabalhos em análise, Ivani Catarina Arantes foi a autora mais citada como referencial teórico de pesquisa e o diálogo com alguns dos textos dessa autora com alguns dos integrantes do Grupo e Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI).

estudiosos que buscam uma definição, e não conceituação do termo interdisciplinaridade, no entanto,

Para Fazenda (2011a, p. 16), os acadêmicos estão muito preocupados em definir e não em conceituar a interdisciplinaridade, “[...] e, nessa busca, muitas vezes se perdem na diferenciação de aspectos tais como: multi, pluri e transdisciplinaridade”, diferenciações que, pelas leituras que efetuamos de seus enunciados, não se configuram em preocupação de Ivani Fazenda ou do GEPI. Nesse aspecto, a interdisciplinaridade poderia a princípio ser entendida como junção ou relações entre duas ou mais disciplinas, como aproximação de conteúdos que se intercomunicam, somatória de linguagens etc. Só que a interdisciplinaridade para Ivani Fazenda é muito mais complexa, constituindo-se na superação da concepção fragmentária para a unitária do ser humano, levando ao conceito de eternidade, uma união no desejo de viver livremente e alcançar o que ainda não foi alcançado. Fazenda (2011b, p. 25) também entende que a interpretação da interdisciplinaridade depende da atitude das pessoas frente ao conhecimento e como transformar essa atitude em fazeres, dessa maneira, “Interdisciplinaridade nos parece hoje mais processo que produto. Também a interdisciplinaridade não se constitui na negação da disciplinaridade, pois dela depende em essência”. (MOZENA; OSTERMANN, 2014, p. 100)

Fazenda (2003) revela que a linguagem interdisciplinar advém da linguagem disciplinar, e esclarece o que é linguagem. Nesse esclarecimento, a autora enfatiza a precisão do professor ter o cuidado para não fazer da interdisciplinaridade uma prática pedagógica simplista e vazia, mas, sim, uma prática usual diária, um jeito de ser. Quando Fazenda expõe essa questão, chama-nos atenção sobre a necessidade de internalização da ação interdisciplinar que foi e/ou será realizada. Somente a partir dessa é que a prática assumirá identidade no indivíduo.

Para Fazenda (2002), o pensar interdisciplinar dá-se a partir da contestação de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. É a busca do diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Dessa forma, tem o conhecimento do senso comum como válido, pois é no cotidiano que nossas vidas fazem sentido. Alarga-se, assim, através do diálogo com o conhecimento científico nossa relação com o outro e com o mundo.

Além disso, Fazenda afirma que para que uma ação seja interdisciplinar é necessário ter um vasto conhecimento do contexto a ser trabalhado. “Conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar o como proceder ou como desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana” (FAZENDA, 2012, p. 3).

Aliás, essa atitude corresponde ao termo que, segundo Ivani Fazenda e o GEPI-PUC-SP, sintetiza os princípios e fundamentos que compreendem a interdisciplinaridade:

Atitude de quê? Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade frente à limitação do próprio ser; atitude de perplexidade frente à possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 2010, p. 170 apud MOZENA; OSTERMANN, 2014, p. 102).

Para Ivani Fazenda (2010 apud MOZENA; OSTERMANN, 2014), a interdisciplinaridade traduz-se numa atitude, uma maneira de ser e fazer ligada a uma nova maneira de ver e lidar com o conhecimento. Ainda segundo a autora e o GEPI-PUC-SP, a interdisciplinaridade “é uma atitude permeada pelo respeito ao próximo e ao mundo, uma ação que extrapola o ambiente escolar e que envolve as esferas dos saberes, ações e sentimentos” (MOZENA; OSTERMANN, 2014, p. 106).

Santos (2007) entende como atitude interdisciplinar a postura, o jeito, o sentimento, o comportamento e o estado de espírito – desarmado e aberto – a serem assumidos e vividos pelo educador diante do eu, do outro e do mundo. Para ele, somente mediante uma atitude interdisciplinar tornam-se possíveis o desvelamento e a apreensão crítica do sentido de cada um dos gestos e/ou atos pedagógicos. “Tal atitude só poderá ser assumida pelo *ser* enquanto ontológico, uma vez que ele é o único capaz de negar-se a se mesmo, em virtude de sua natureza dialética” (SANTOS, 2007, p. 72).

Fazenda (2015), em um texto complementar apresentado no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE-2014, afirma que, ao falarmos de interdisciplinaridade na Educação, não podemos nos ater apenas à prática empírica, ou às pressuposições didáticas convencionais, mas temos que fazer uma análise minuciosa dos porquês dessa prática/didática histórica e culturalmente contextualizadas.

Neste mesmo texto, a autora nos alerta que não podemos confundir interdisciplinaridade escolar e interdisciplinaridade científica:

Na interdisciplinaridade escolar a perspectiva é educativa, assim os saberes escolares procedem de uma estruturação diferente dos pertencentes aos saberes constitutivos das ciências. Na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração. [...] A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém, é necessário criar-se uma situação problema no sentido de Freire (1981), onde a ideia de projeto nasça da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. (FAZENDA, 2014, p. 12-13)

Assim, observamos que no âmbito do conhecimento científico, a interdisciplinaridade se endossa como orientação para cooperar na tentativa de superar a dissociação do conhecimento produzido e para nortear a produção de uma nova ordem do conhecimento, já na esfera do ensino a interdisciplinaridade se constitui na viabilidade da qualidade do ensino por meio da superação contínua da sua clássica fragmentação, posto que orienta a formação global do homem.

2.1.1 Perspectiva interdisciplinar em Educação

Para compreender melhor sobre a perspectiva interdisciplinar em Educação, mencionamos, aqui, o pensamento de Lenoyr (2006), em seu artigo intitulado *Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas*, pois apresenta-nos três perspectivas distintas de abordagens da interdisciplinaridade: a lógica do sentido, a lógica da funcionalidade e a lógica da intencionalidade fenomenológica. Essas abordagens são provenientes de diferentes concepções filosóficas que embasam a interdisciplinaridade em educação. O autor, no entanto, enuncia que existe certa mutualidade entre elas, no intuito de afastar-se de toda abordagem firmada unicamente na teoria ou unicamente na prática.

Segundo Lenoyr (2006), a preocupação da primeira concepção está centrada na pesquisa do sentido, da conceitualização, da compreensão que permite recorrer aos saberes interdisciplinares. Nessa abordagem, a relação com o saber disciplinar encontra-se no centro do processo interdisciplinar. Essa concepção é extremamente

demarcada por preocupações críticas nos planos epistemológicos, ideológicos e sociais. Tem seu cerne principalmente na França.

A segunda concepção, mais prática e operacional, é caracterizada principalmente por questões sociais empíricas, na atividade instrumental. Para Lenoyr (2006), a preocupação central dessa concepção é a pesquisa da funcionalidade. Ela se centra mais abertamente na América do Norte anglo-saxônica.

Lenoyr ressalta, ainda, que essas duas concepções, apesar de distintas, se remetem à emancipação e liberdade dos seres humanos,

Segundo diferentes trabalhos, estas diferenças são sócio-historicamente fundamentadas em duas lógicas distintas que remetem a duas concepções de educação, uma francófona, outra americana, buscando, todavia, uma finalidade comum. Com efeito, tanto nos Estados Unidos como na França, os sistemas educativos escolares têm como finalidade primeira o desenvolvimento integral da pessoa humana: uma pessoa autônoma, responsável, apta a agir na sociedade de maneira refletida e crítica. Em resumo, esses dois sistemas visam formar seres humanos livres, emancipados. A operacionalização desta visão repousa em tradições diferentes, alguns dirão em paradigmas diferentes. (LENOYR, 2006, p. 12)

Lenoyr (2006) mostra que na França a concepção da perspectiva interdisciplinar de educação é resultante do prolongamento do pensamento racional cartesiano, do trabalho dos filósofos (dentre outros, Voltaire), e do pensamento dos enciclopedistas que, no século das XVIII, ergueram-se contra o obscurantismo, a ignorância e a opressão social que segundo eles configuravam o Estado teocrático e a aristocracia. Dessa forma, “a relação com o saber, com a disciplina científica torna-se primordial, porque garante a tradição cultural. É importante, portanto, problematizar o saber, questionar-lhe o sentido antes de agir” (LENOYR, 2006, p. 13).

Já nos Estados Unidos, a questão fundamental “não é a do saber, mais a da funcionalidade, do saber-fazer que reclama um certo saber-ser. A relação com o sujeito está em primeiro plano” (LENOYR, 2006, p. 14). O que realmente importa são os questionamentos a respeito das perspectivas pedagógicas que de fato contribuam para o atendimento dessas finalidades, “permitindo ao sujeito, de uma parte, integrar por meio de suas aprendizagens as normas e os valores sociais retidos em um currículo, e, de outra parte, desenvolver as habilidades instrumentais necessárias para intervir sobre e no mundo” (LENOYR, 2006, p. 14). Sendo assim, nos Estados Unidos,

a questão central foi a da integração: integração do sujeito, integração das aprendizagens, integração dos saberes. O resultado ao saber-fazer, a integração ao saber-ser seria a interdisciplinaridade.

Lenoyr (2006) conclui que a lógica francesa é orientada em direção ao saber e a lógica americana no sujeito aprendiz. Então, qual seria a terceira concepção? A da lógica brasileira, que é direcionada pelo terceiro elemento construtivo do sistema pedagógico-didático, o docente em sua pessoa e em seu agir. “A interdisciplinaridade centra-se na pessoa na qualidade de ser humano e procede, então, segundo uma abordagem fenomenológica” (LENOYR, 2006, p. 15).

Nessa compreensão, Bello (2006), ao abordar sobre a fenomenologia baseado no pensamento husserliano, adverte-nos que a experiência vivida e a reflexão sistemática podem, efetivamente, não estar cindidas. Concebe a fenomenologia como uma reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra e como se mostra. “Para compreender o sentido das coisas, nós devemos fazer uma série de operações, pois nem sempre compreendemos tudo imediatamente, que consiste em identificar sendo, os fenômenos, de tudo aquilo que se manifesta a nós” (BELLO, 2006, p. 19).

Lenoyr (2006) cita o pensamento de Ivani Fazenda para nos apresentar a abordagem fenomenológica da Interdisciplinaridade

Logo, não se trata aqui nem de questionar o saber, nem de interrogar os processos de aprendizagem do aluno, mas, para um ser humano, de se inclinar sobre sua experiência humana e sobre as maneiras como as coisas se apresentam através de uma tal experiência. A perspectiva adotada é profundamente influenciada pela fenomenologia; o olhar é dirigido sobre a subjetividade de sujeitos inseridos no mundo da vida e sobre a sua intersubjetividade no plano metodológico. (FAZENDA, 1998 apud LENOYR, 2006, p. 15)

Lenoyr (2006) indica que a abordagem fenomenológica da interdisciplinaridade encontra-se muito bem retratada nos textos de Fazenda, porquanto a autora põe em evidência a questão da intencionalidade, a necessidade do autoconhecimento, da intersubjetividade e do diálogo (FAZENDA, 1979, 1991, 1994 apud LENOYR, 2006, p. 15) e que essa abordagem está centrada principalmente no saber-ser, concebido como a descoberta de si pelo estudo dos objetos inteligíveis e o melhoramento de atitudes reflexivas sobre seu agir.

Para Bello (2006), estamos sempre buscando o sentido das coisas, ainda que nem todas as coisas são imediatamente compreensíveis; para ela, não nos interessa

o fato enquanto fato, mas interessamo-nos pelo sentido deles. A intuição é o primeiro passo do caminho e revela ser possível, captar o sentido e a reflexão; em um segundo nível, seria a capacidade que o ser humano tem de se dar conta do que está fazendo. “O ser humano, tem capacidade de perceber e registrar aquilo que percebe, e de se dar conta de que está vivendo no ato da percepção” (BELLO, 2006, p. 33).

Ainda para Lenoyr (2006), a interdisciplinaridade compõe-se de um projeto político no plano educativo que sugere novas maneiras de conceitualizar a sociedade, a ação de formação e, assim, outras visões de relações sociais, mais respeitosas da dimensão humana. Desse modo, considera a pessoa inserida na sociedade, levando em consideração sua realidade com seus vários problemas, sem abstrair-se das questões políticas.

Ao ponderar estas diferentes perspectivas, Lenoyr (2006) conclui que não se trata de concepções opostas, mas complementares, pois cada uma delas tem a sua riqueza singular e tem sua peculiaridade, agregando valor na formação docente. A junção da pesquisa do sentido epistemológico à pesquisa da funcionalidade é muito positiva, especialmente na formação docente, pois é ela que permite ao futuro professor ou professor já em exercício se conhecer melhor e conhecer melhor as suas práticas, realizando uma autoanálise.

Se a abordagem instrumental pode ser um coadjuvante poderoso para resolver problemas sociais de diversas ordens, ela pode também reduzir a atividade intelectual a preocupações de viabilidade comercial e submeter à formação universitária – ensino e pesquisa – às exigências políticas ou econômicas. Por sua parte, a abordagem epistemológica pode ajudar a compreender a complexidade, os fundamentos e os desafios das relações disciplinares; ela pode também favorecer uma acentuação da fragmentação disciplinar ou eliminar a perspectiva social. Enfim, a perspectiva fenomenológica, que pode favorecer enormemente a tomada de consciência pelo docente de suas funções profissionais, senão sociais, pode também induzir condutas humanas que negligenciam, entre outras, a relação com o saber. (LENOYR, 2006, p. 17)

Dessa forma, Lenoyr (2006) justifica porque o ensino interdisciplinar e a formação para e pela interdisciplinaridade devem se manter inseparáveis das três dimensões, do sentido, da funcionalidade e da intencionalidade fenomenológica, para que não esteja exclusivamente fundada na prática ou na teoria. As diferentes perspectivas que caracterizam a interdisciplinaridade em educação, apesar de procederem de lógicas e de culturas distintas, “devem ser preservadas, para evitar o

nivelamento que uma internacionalização selvagem poderia conduzir” (LENOYR, 2006, p. 17).

O enfoque interdisciplinar, no contexto educacional, demonstra-se, portanto, como um aporte para reflexão e direcionamento para a solução das dificuldades referentes à pesquisa e ao ensino, e que dizem respeito à maneira como são tratadas as funções da educação.

2.1.2 A interdisciplinaridade escolar

Conforme a concepção de Fazenda (2014), na interdisciplinaridade escolar os saberes escolares procedem de uma estruturação diferente relativa aos saberes constitutivos das ciências. “Na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2014, p. 13).

Lück (2014) esclarece que a interdisciplinaridade não significa a negação da disciplinaridade, não consiste na desvalorização das disciplinas e do conhecimento produzido por elas, pois delas constitui sua essência. Sendo assim, segundo Ferreira (2011 apud MOZENA; OSTERMANN, 2014), a interdisciplinaridade escolar requer a existência da disciplina, pois ela consiste em sua base. Portanto, assume grande importância no trabalho interdisciplinar em sala de aula o entendimento da história de cada disciplina, o espaço que ocupa no currículo escolar e na sua vida e dos seus alunos, já que a interdisciplinaridade vai além do âmbito da sala de aula e ganha forças na medida em que ganha a amplitude da vida social.

Dessa forma, a finalidade da interdisciplinaridade é de ampliar uma ligação entre o momento identificador de cada disciplina de conhecimento e o necessário corte diferenciador. Não se trata de uma simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica (PAVIANI, 2008, p. 41).

A interdisciplinaridade é vista como uma forma de trabalhar em sala de aula em que as partes de ligação entre as distintas áreas de conhecimento juntam-se para resultar em algo inovador, gerar sabedorias, buscar possibilidades e transpor o pensamento fragmentado. É uma constante investigação, na busca da superação do saber.

um ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade. A Interdisciplinaridade torna-se possível, então, na medida em que se respeite a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor. (FAZENDA, 2011, p. 89)

Nessa mesma perspectiva, Paviani (2014) informa-nos que do ensino esperam-se alternativas para solucionar problemas e não a exposição de conteúdos ou informações descontextualizadas. Esse objetivo, só pode ser alcançado se buscarmos os conhecimentos produzidos, e estes são encontrados em diversas áreas do conhecimento e não apenas numa única disciplina. Isso quer dizer que “a sistematização dos conhecimentos em torno de um objeto de estudo tendo em vista a aprendizagem, é naturalmente inter e transdisciplinar por exigência científica e pedagógica” (PAVIANI, 2014, p. 114).

Na concepção de Paviani (2014), o ensino só é possível se a escola estiver aberta a todas as possibilidades de conhecimentos e não presa a disciplinas fechadas, compartimentadas que impedem perceber a complexibilidade dos objetos ou problemas de estudo. O autor ainda ressalta que muito além do que criar situações de aprendizagem é criar condições de autonomia intelectual e científica, e para esse fim, ritos escolares, como exames, avaliações, pré-requisitos, começam a adquirir outras funções no processo de ensino e gradativamente a inter e a transdisciplinaridade mudam as conexões curriculares e também as relações institucionais.

Lück aponta as contribuições da interdisciplinaridade no campo da ciência e do ensino. Ela mostra os planos imediato e mediato de como a interdisciplinaridade constitui condição para melhoria da qualidade do ensino, uma vez que orienta para a formação global do homem, já que busca a superação contínua da sua clássica fragmentação.

No plano imediato, a formação integral ocorre na medida em que os educadores estabelecem:

- a) O diálogo entre suas disciplinas, eliminando as barreiras artificialmente postas entre os conhecimentos produzidos;
- b) A interação entre o conhecimento e a realidade concreta, as expressões de vida, que sempre dizem respeito a todas as áreas do conhecimento.

No plano mediato, a melhoria da qualidade de ensino corresponde a uma melhoria na qualidade de vida, uma vez que possibilita ao aluno uma visão global de mundo e de mesmo no mundo, que pode permitir

o enfrentamento da realidade e a superação do sentido de fragmentação, de dúvida negativa, de medo de erro e na escolha da profissão. (LÜCK, 1994, p. 71)

Assim, para que a interdisciplinaridade e todas suas contribuições sejam realizadas na escola, tornam-se essenciais um planejamento institucional acertado e uma organização curricular adequada.

2.2 Interdisciplinaridade e currículo

Levando-se em consideração que na interdisciplinaridade escolar muito mais que levar os alunos a aprender o conteúdo em si, mas a interligação dos conteúdos com a situação da qual emerge sua realidade, deve haver uma associação entre teoria e prática, é necessário pensar sobre o currículo.

Como menciona Moraes (2010, p. 24), a palavra currículo vem do latim, *curriculum*, e significa pista de corrida, caminho, percurso. Ainda de acordo a autora, o termo também se refere à travessia, com seus pontos de partida e chegada. O currículo pode ser entendido como um realinhamento, que reorienta e bifurca, caminho a ser seguido pela ação dos envolvidos no cenário educacional.

Moraes (2010) concebe o currículo como um instrumento de materialização do projeto de orientação da escola, um documento que traz uma rede de parâmetros importantes, que ordena o trabalho educacional e favorece a formação do sujeito aprendente. E assevera:

Com base no currículo, seja ele formal ou informal, explícito ou implícito, é que as escolhas são feitas, os caminhos e os percursos são traçados e vivenciados no cotidiano escolar. Mediante sua elaboração e apresentação é dada a partida para o jogo de poder que acontece dentro da escola. (MORAES, 2010, p. 294)

É relevante discutir sobre a relação currículo-escola, pois foi a partir da institucionalização de um currículo oficial, ou a partir de propostas oficiais, que a escola passou a vivenciar influência desses em toda sua formação. Veiga-Neto (2002) pondera que foi através do currículo que a escola coadjuvou decisivamente para o desenvolvimento da abstração do tempo e do espaço e também para novas relações entre ambos. O autor salienta que isso foi categórico, visto que tanto a escola fez do currículo o seu eixo central, como ela mesma tomou para si o dever de educar setores

cada vez mais amplos e numerosos da sociedade. “O currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo. Vejamos isso em termos do tempo e em termos do espaço” (VEIGA-NETO, 2002, p. 164).

Como podemos notar, foi no âmbito da escola que o currículo surgiu como algo excepcionalmente disciplinar, não oportunizando espaço para articulações entre saberes, diálogo entre disciplinas etc., o currículo uniformizou a escola e tudo dentro dela, em outras palavras poderíamos dizer que tivemos dentro da escola um processo de setorização igual ao de uma fábrica, em que a cada um cabe uma tarefa exclusiva.

Nessa perspectiva, precisamos pensar nos debates sobre o currículo oculto, pois, como aponta Girux (1986), eles são importantes para compreendermos aspectos da vida escolar que ligam as escolas à sociedade mais ampla, como também à análise de mecanismos da escolarização. Eles possibilitam perceber o quanto a estrutura do mundo do trabalho é repetida nas práticas diárias que moldam as relações na sala de aula. Girux (1986) cita um trabalho realizado por Apple e King, em que eles examinam a maneira como é distribuído o conhecimento em determinada turma de jardim da infância (como ainda era chamada a Educação Infantil):

Examinando o discurso da professora e os significados inerentes aos processos de socialização na sala de aula, esses teóricos ilustram como as crianças nesse nível são ensinadas a separar o trabalho da brincadeira, e como tratar o trabalho que requer obediência, passividade e atividades dominadas pela professora. (GIRUX, 1986, p. 87)

Girux (1986) propõe-nos pensar a escolarização em sua totalidade, ou seja, como uma instituição em que os conjuntos de práticas sociais devem ser vistos em suas conexões integrais com a realidade de outras instituições socioeconômicas e políticas que controlam a produção, distribuição e legitimação do capital econômico e cultural da sociedade dominante. Mas, para ele, essa análise relacional das escolas só terá sentido se for acompanhada por uma compreensão de como o poder e o conhecimento ligam as escolas às desigualdades produzidas na ordem social maior.

A teoria e a prática do currículo terão que integrar em sua problemática uma noção de crítica, subjacentes à sua lógica e discurso. Além disso, para a noção de currículo oculto tornar significativa terá que ser usado para analisar não apenas as relações sociais da sala de aula e da escola, mas também os “silêncios” estruturais e mensagens

ideológicas que moldam a forma e o conteúdo do conhecimento escolar. (GIRUX, 1986, p. 88)

Segundo Veiga-Neto (2002), ao inculcar uma ordem geométrica, reticular, diferencial e disciplinar aos saberes e práticas escolares, o currículo suscita uma abstração do espaço e do tempo assim como alavanca o estabelecimento de novas articulações entre eles. Esse fato, para o autor, foi de maior importância para o advento da modernidade, fazendo com que a escola colocasse o currículo como o foco principal de suas ações.

O currículo, de acordo com Veiga-Neto (2002), é pensado e atua de modo classificatório-disciplinar e por esse motivo ele é estruturante. Por ter uma estrutura disciplinar, o currículo exerce a função de um estruturante disciplinador.

A consequência disso é que ele gera, no âmbito em que atua, o entendimento não apenas de que os saberes têm (naturalmente) uma distribuição disciplinar que é espacial, mas também de que o próprio mundo tem essa, e apenas essa, espacialidade. (VEIGA-NETO, 2002, p. 171)

Com base nessa compreensão, observamos que a visão disciplinar de mundo passa a ser difundida como a única que existe, de modo que seja qual for a outra forma de pensar que não esteja de acordo aos princípios disciplinares, sobretudo dentro da escola, pode ressoar como utopia. Por isso, muitas vezes, pensar em propostas interdisciplinares ou em proposições de inter-relações entre pontos de vista parece não condizer com o que se tem convencionado por currículo.

Ao contrário da concepção de currículo disciplinarizado, Moraes (2010) defende práticas educativas curriculares que favoreçam a manifestação da interdisciplinaridade, práticas em que o diálogo viabilize o trabalho baseando-se em um projeto comum que colabore na superação das fronteiras entre as disciplinas. Prossegue a autora expondo que se continuarmos concebendo o conhecimento com base em uma única disciplina, uma única forma de ver as coisas ou um único nível de realidade, estaremos, assim, presos em uma única perspectiva, não oportunizando outras relações e possibilidades de vivenciar outras formas de aprender a explorar, dessa maneira estaremos compartimentando não apenas o conhecimento, mas até fragmentando a realidade, o ser humano, o mundo e a vida. Sobre isso, salienta a autora que “os níveis de percepção de consciência dos sujeitos envolvidos também

serão afetados e com certeza, se apresentarão muito mais limitados” (MORAES, 2010, p. 306).

O trabalho realizado através de disciplinas, ou como se refere Laroca (2001), uma gestão disciplinar do conhecimento, repercute inegavelmente no currículo da escola, na atuação pedagógica e até mesmo na gestão. Porém, conforme reforça a autora, esta conduta vem sendo questionada perante a “necessidade de re-situar o saber que se encontra mutilado e disperso” (LAROCA, 2001, p. 130). Nesta mesma lógica, Pereira, Zientarski e Sagrillo (2012) presumem que se anula a visão do global da própria escola, o que pode acarretar consequências nos resultados escolares por se executar atividades estanques e setORIZADAS, sem que se realize uma análise conjunta de suas propostas e ações, visto que nesse modelo de gestão escolar aponta-se para a ausência da função social da educação e suas consequências no contexto social mais amplo.

Desta maneira, compreendemos que, muitas vezes, a própria estrutura da escola pode acabar dificultando aos professores terem uma atitude interdisciplinar, já que, dessa maneira, acabam criando alguns empecilhos, mas nada impedirá o professor que se valha de abordagens interdisciplinares ou de qualquer outra abordagem que queira. Uma maneira de se conceber a interdisciplinaridade, como ressalta Rippel (2010), se daria através de um projeto de currículo integrado, cuja presunção seria criar hábitos intelectuais. Com isso, garantiria não apenas ter em vistas as intervenções humanas, como também uma ampliação nas perspectivas. Conforme a autora, a integração curricular “favorece a visibilidade dos valores, ideologias e interesses presentes em todas as questões sociais e culturais e favorece a coletividade nas instituições escolares” (RIPPEL, 2010, p. 98).

Porém, tencionar uma integração curricular pode ressoar até como algo utópico dentro da educação, pois, como vimos em Moraes (2010), boa parte dos currículos acaba sendo um artifício educacional bastante autoritário, geralmente excludente e prepotente, a serviço de educadores positivistas ou políticos oportunistas, muitas vezes sem compromisso algum com a realidade social. Essas condutas curriculares divergem do que a atual realidade pleiteia dos sujeitos, porque, hoje, na educação, carecemos de sujeitos que sejam “ativos, conscientes, críticos, criativos, amorosos, generosos, responsáveis, comprometidos socialmente e, cada vez, mais reflexivos e atuantes no cenário educacional” (MORAES, 2010, p. 292).

Ainda que existam tantos impedimentos, a autora postula sobre a flexibilização dos currículos, que poderiam ser sim programados, mas livres para possíveis mudanças, contratempos, às cisões e às alterações que ocorrem nos espaços de aprendizagem. Visto que a flexibilidade pode requerer desvios pelo caminho, muitas vezes, algo planejado inicialmente pode tornar-se insignificante, e de repente, surgir algo mais interessante e significativo durante o decurso da aula.

Diante do exposto até aqui, acreditamos que o modelo curricular de base interdisciplinar requer uma visão inovadora da escola: necessita ser criativa, ousada. Precisa garantir a especificidade de cada conteúdo ao mesmo tempo em que assegure a sua integração num todo harmonioso e significativo. Como sugere Lück (1994, p. 32),

O desafio apresentado à educação, a fim de que contribua na formação de pessoas capazes de se defrontarem com os problemas do seu ambiente cultural e natural, consiste em que se apresente como uma ação educativa dinâmica e dialética, visando desenvolver entre os participantes a consciência da realidade humana e social, da qual a escola faz parte, mediante uma perspectiva globalizadora.

Ao contrário do currículo multidisciplinar, em que os alunos recebem informações incompletas e têm uma visão fragmentada do mundo, no currículo interdisciplinar as informações, as percepções e os conceitos compõem uma totalidade de significação completa. Nesse sentido, é necessário repensar o currículo escolar, baseando-se na ideia de rede de relações, e desfazendo-se dos “redutos disciplinares”. A proposta do currículo escolar interdisciplinar leva em consideração o modo de funcionamento da mente humana, as necessidades da aprendizagem e as novas tecnologias informáticas, diretamente associadas à concepção de inteligência. O currículo interdisciplinar assegura uma ampla rede de significações e tem a escola como lugar não apenas de transmissão do saber, mas também de sua construção coletiva. Essa é a grande razão para termos um currículo interdisciplinar: resgatar a inteireza do ser e do saber e o trabalho em parceria.

O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexibilidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado. (LÜCK, 1994, p. 60)

Diante dessa compreensão, para que esse papel social da educação se efetive, precisamos nos atentar ao funcionamento da escola, não só em relação aos conteúdos, atividades e metodologias, mas também quanto à forma de tratar o aluno, estimulando, por exemplo, a autoexpressão, a autovalorização, a corresponsabilidade, a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento, entre outros, estabelecendo sempre uma rede de significação interdisciplinar.

Nesse sentido, a noção de currículo interdisciplinar comunga com a ideia de currículo na Educação Infantil, apontada por Paulo Fochi:

entendo que a noção de currículo na Educação Infantil está diretamente associada à busca e construção de sentidos. Por isso, cabe criar condições, para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado. Para tal, o professor precisa aprender a ouvi-las e a restituir os modos como as crianças estruturam seus próprios mapas cognitivos, emocionais e sociais para não ficarem esquecidos ou apenas em nível de decoração. (FOCHI, 2020, p. 59)

Acreditamos ser importante que o currículo da Educação Infantil seja baseado na prática interdisciplinar, pois além dos argumentos trazidos pelos vários autores citados acima, hoje temos vários documentos que apontam para essa prática, a exemplo da BNCC, que apresenta uma proposta baseada nos campos de experiência, o que se aproxima, em termos, da interdisciplinaridade. Apesar das várias críticas feitas ao documento, não podemos negar a importância de defesa a um trabalho integrado. Ao abordar a interdisciplinaridade, a BNCC abriu espaço para essa discussão, podemos ver isso como algo que contribui sobremaneira às propostas curriculares do município de Caetité, que já indicam a possibilidade de um trabalho interdisciplinar.

2.3 Interdisciplinaridade e Educação Infantil

Creemos que nas leituras apresentadas até aqui foi possível perceber a importância de se tomar conhecimento dos estudos sobre interdisciplinaridade. Essa reflexão epistemológica possibilitou avanços na compreensão no que acreditamos ser o melhor caminho para atender as exigências sociais e educacionais das crianças de 0 a 6 anos. Para a efetivação das propostas interdisciplinares, é necessário que os

envolvidos neste processo compreendam conceitualmente o termo, e assim não haja equívocos conceituais e atitudinais no desenvolvimento de práticas educativas voltadas a tais pretensões. O desafio, agora, é analisar como a proposta interdisciplinar poderá contribuir de fato para a Educação Infantil.

Partiremos então da premissa, de acordo as ideias do médico educador Belga Ovide Decroly (apud LOPES, 2015, p. 24), de que “as crianças pequenas não conseguem relacionar fatos isolados, é através do todo que elas conseguem redescobrir as condições e adaptar-se a elas”. Essa razão, por si só, já seria suficiente para pautar a nossa discussão em torno da necessidade de integração dos eixos na Educação Infantil. No entanto, ainda há que se considerar que, segundo o mesmo autor, o conhecimento e interesses infantis estão sempre associados, e são eles que ditam eficientemente o trabalho interdisciplinar da Educação Infantil.

A partir do ato de comer, por exemplo, surge o estudo da alimentação, a origem e classificação dos alimentos, os preços, quem os produz, onde são preparados, e de acordo com a curiosidade das crianças e o desenvolvimento, surgiam as noções de geografia, ciências, história, higiene, cálculo, redação e desenho. [...] Para Decroly, a sala de aula está por toda parte: na cozinha, no museu, no campo, na oficina, na fazenda, na loja, na excursão, nas viagens. A observação não ocorre em uma lição, em um momento particular da técnica educativa, mas deve ser considerada como uma atitude, chamando a atenção do aluno em todo tempo. (DECROLY apud LOPES, 2015, p. 24)

Nesse sentido, pode ser traduzida na asserção de Decroly a organização do trabalho na educação Infantil com vistas ao desenvolvimento integral da criança, não podem ser resolvidos com uma única disciplina do conhecimento ou de forma fragmentada em um único espaço, mas em atitudes que podem ocorrer em vários momentos, nos mais diversos lugares.

As consequências da proposta interdisciplinar apontam para a melhora no desenvolvimento das crianças na realização de suas atividades e na definição do seu papel a ser desempenhado na sociedade; na medida em que terão mais oportunidades em conhecer o mundo como um todo, em seus inúmeros aspectos, conseguirão se situar melhor no mundo, criticando e compreendendo as inumeráveis informações que as atingem cotidianamente. Vale lembrar que um dos pressupostos da interdisciplinaridade não é a negação da especificidade, mas o reconhecimento de que o específico demanda a busca de sua complementação.

Lopes (2015), ao realizar uma análise sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), volume 2, especificamente no trecho “[...] devendo ter consciência em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integral e globalizada [...]” (BRASIL, 1998, p. 8), assim salienta:

Nesse trecho, a expressão “construção de conhecimento de maneira integrada e global” denota as intenções preconizadas pela interdisciplinaridade, pois Fazenda (1996) também utiliza a expressão “global” para defender a interdisciplinaridade como uma aposta para o ensino integral, destacando que esta integração não seria apenas a de conteúdos ou métodos, mas a integração de conhecimentos diversos, visando um saber global, aspecto que pode ser alcançado com a vivência interdisciplinar. (LOPES, 2015, p. 72)

Em outro ponto do RECNEI (BRASIL, 1998, p. 30), “[...] o grau de desafio das atividades devem ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças o mais próximo possível das práticas sociais reais”, Lopes (2015) continua sua análise, refletindo sobre a necessidade de se considerar as práticas sociais reais com as quais as crianças estão em contato; essa aprendizagem integradora envolve experiências que se tornarão literalmente parte de nós, experiências inesquecíveis. De acordo com essa prerrogativa, Lopes (2015) aponta para a necessidade de organização de um currículo global com vistas a transformar a cultura elaborada para a cultura válida e, para isso, professores(as) melhor e amplamente preparados(as).

Ainda encontramos na análise de Lopes (2015) expressões no RECNEI que justificam pressupostos da interdisciplinaridade na Educação Infantil, quando dito que os educadores devem garantir não apenas a integração dos vários aspectos da criança, mas que auxiliem a ampliação de novos conhecimentos a partir dessa integração:

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos do conhecimento, organizando e os recursos e capacidades efetivas, emocionais, sociais, e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos do conhecimento humano. (BRASIL, 1998, p. 30)

Outro aspecto também condizente com a interdisciplinaridade e analisado por Lopes (2015) no RECNEI refere-se à intenção de se promover estratégias que contribuam para a ampliação dos conhecimentos prévios, valorizando-os, a fim de tornar a aprendizagem significativa. “Esse processo possibilitará às crianças modificar

seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los em função de novas informações, capacitando-as e a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas” (BRASIL, 1998, p. 33).

Além do mais, na sala de aula, reunião de múltiplas, diferentes, diversas e complexas realidades de práticas sociais, as culturas das crianças chegam até o professor espontaneamente, através de inúmeras produções cotidianas, revelando-nos muito daquilo que para ele é significativo. Na “roda de conversa”, nas brincadeiras no pátio, no desempenho dos papéis assumidos durante os jogos simbólicos, nos seus desenhos, ao selecionar uma figura de revista, um livro de história ou uma música, na sua recusa insistente por participar de determinadas atividades ou pela preferência em relação a outras; nas histórias que contam, reais ou inventadas etc., nas mais diferentes linguagens em que se expressam, elas remetem às suas culturas. Cabe ao professor estar atento e sensível para captá-las, reconhecê-las, saber lê-las, levantando hipóteses sobre elas, relacionando-as entre si e as demais manifestações do grupo, interagindo ele também com a sua cultura junto a elas. Por meio do diálogo através dessa ‘escuta sensível” deverá o docente vislumbrar o que é significativo para as crianças.

Martins e Tavares (2015) discorrem sobre a escuta sensível e em seu estudo apresentam escuta sensível como uma necessidade de trazer para a sala de aula a atitude interdisciplinar, de maneira que cada docente consiga, em seu modo de ser, o agir de modo interdisciplinar:

A escuta sensível como estratégia interdisciplinar e ao mesmo tempo psicopedagógica é um dos pilares de grande importância no processo de aprendizagem, pois por meio dela a comunicação se estabelece em sala de aula de maneira muito mais agradável, compreensiva, acolhedora e plena. A comunicação se estabelece a partir da escuta, sobretudo, por parte daquele que ensina. (MARTINS; TAVARES, 2015, p. 22)

Nesse sentido, o professor que quiser tornar a aprendizagem significativa para as crianças terá que se dispor a investigar o universo simbólico de cada uma delas, buscar respostas indicativas de suas significações e a partir delas estabelecer estratégias que vão ao encontro da demanda das crianças, construindo a partir daí um trabalho interdisciplinar. Dessa forma, a escuta sensível, quando adotada, na

prática interdisciplinar do docente, como contribuinte na aprendizagem do aluno, amplia o olhar do educador frente às necessidades de seus educandos.

Ainda sobre a análise de Lopes (2015), no último fragmento do RECNEI, temos os projetos, como uma possibilidade de integrar os conteúdos, conhecimentos e procedimentos, sendo muito usados na Educação Infantil e explicitados de forma positiva no trabalho interdisciplinar,

[...] um dos ganhos de se trabalhar com projetos é de possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos do trabalho, possam estabelecer múltiplas relações, ampliando suas ideias sobre um assunto específico, buscando complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. (BRASIL, 1998, p. 57)

Lopes (2015) aponta para a existência de alguns problemas ou questões cuja compreensão e resolução exigem conhecimento e procedimentos diversos, provenientes de diferentes áreas do conhecimento, quando os problemas sociais exigem um trabalho inter-relacionado entre as disciplinas/conteúdos. Reconhece-se a interdisciplinaridade como fundamental e o uso de projetos como uma possibilidade.

Na perspectiva de esclarecer sobre a definição do que seja um projeto interdisciplinar, é Fazenda que mais se aproxima:

Um pensar nessa direção, exige um projeto em que causa e intenção coincidam, um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. Nesse sentido precisa ser um projeto que não se oriente apenas para produzir, mas surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor. No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende, vive-se e exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento, envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às instituições a ele pertencentes. [...] Num projeto interdisciplinar, comumente encontramos com múltiplas barreiras: de ordem material, pessoal, institucional e gnosiológica. Entretanto, tais barreiras poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além. O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. (FAZENDA, 1999b, p. 17-18)

Nesse ponto de vista, a construção de um projeto interdisciplinar deverá ser estabelecida a partir das demandas das próprias crianças, como adesão,

desinteresse, descobertas, dificuldades, ansiedades, conflitos e limitações frente aos objetos que desafiam conhecer, índices reveladores das relações e possibilidades de cada uma delas e dos envolvidos no processo. É necessário investirmos nessa organização, a fim de alcançarmos a autonomia, construirmos vínculos, o que possibilitará o desempenho das potencialidades e aprofundamento na produção do conhecimento. Como bem pontua Fazenda:

[...] Um projeto interdisciplinar pressupõe a presença de projetos pessoais de vida [...]
 [...] O processo de desvelamento de um projeto pessoal é lento, exige uma espera adequada [...]
 [...] necessário é se fazer uma leitura do eu, para chegar a uma leitura do nós [...]
 [...] é possível a vivência de um perceber-se ator ou autor de uma história de vida e de escola e, nesse movimento, perceber-se, para poder tornar-se interdisciplinar [...] (FAZENDA, 1991, p. 14)

Seguindo esse mesmo entendimento, Barbosa e Horn (2008, p. 85) enunciam que o educador, ao utilizar a pedagogia de projetos, inova a sua prática reduzindo as chances de fragmentação e isolamento e acaba criando um espaço para cooperação, criação e participação de todos os envolvidos no processo. Os projetos propiciam a criação, a escuta e um olhar atento, ou seja, desenvolve a capacidade de observar, de escutar do educador para com seu grupo, o reconhecimento de quais são os interesses e necessidades na edificação do conhecimento. “O professor pode repensar a sua prática, atualizar-se e transformar a compreensão do mundo pelo estudo contínuo e coletivo sobre diferentes temas” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 86). Dessa maneira, o professor repensa sua prática continuamente e a modifica, além de mediar as condutas das crianças com o conhecimento.

Ainda em conformidade com Barbosa e Horn (2008, p. 87), através do trabalho de projeto com as crianças é possível partir das experiências delas com os passeios, visitas, observações, dramatizações, experimentos, construção de textos coletivos etc., a partir do concreto para o abstrato, “passar do concreto ao simbólico e ao teórico e, através da linguagem...”, perpassando pelas diferentes linguagens, como a musical, visual, verbal, corporal, escrita, matemática, tecnológica, entre outras. As crianças juntamente com o professor vão documentando e registrando suas constatações no decorrer dos estudos e mostrando os resultados aos pais e toda a comunidade educativa suas aprendizagens e descobertas.

O trabalho na Educação Infantil com projetos considera a criança como protagonista de suas aprendizagens, um ser capaz de pensar, questionar, duvidar, buscar soluções, tentando compreender o mundo em sua volta. Elas aprendem muito ao trabalhar com projetos, pois desenvolvem diferentes habilidades e competências como: questionamento, hipótese, organização, o experimento, a dúvida, a pesquisa, confirmação, interpretação, formulação de conceitos, mudança de rumos, ampliação de conhecimentos até chegarem ao desvelamento do novo. (ROJAS et al., 2013, p. 16069)

Ao serem protagonistas da aprendizagem, as crianças, juntamente com os professores, pais e toda comunidade educativa, tornam-se pesquisadores e juntos vivenciam experiências únicas. Além disso, os projetos podem sensibilizar a comunidade escolar na construção de ações que sirvam de respostas para alguma problemática que estejam vivenciando.

Vimos, então, que o trabalho com a pedagogia de projetos abole a artificialidade da escola, ela se aproxima da vida real do aluno e estimula a sua iniciativa, criatividade, cooperação e corresponsabilidade. O trabalho com projetos na escola é, certamente, a melhor forma de assegurar a integração de conteúdos almejada pelo currículo interdisciplinar. O projeto surge de um contexto, de uma necessidade apresentada pelo próprio grupo, de uma tentativa na resolução de algum problema e é composto por uma série de atividades planejadas e delineadas espontaneamente na busca de um objetivo comum.

O trabalho com projetos deve contemplar parcerias significativas entre família do grupo de crianças e a escola, pois múltiplas mãos vão se unir para escrever a história, que é coletiva. Essa nova forma de organizar o conhecimento escolar agrega sujeitos em torno de um objetivo comum, um tema do projeto e as questões que o mobiliza, que valoriza todas as contribuições do grupo e respeita a diversidade, principalmente ao atuar na zona proximal de cada um. Cada indivíduo aprende a aprender em seu tempo e a seu modo, tanto educadores, quanto educandos e suas famílias, criando uma comunidade “aprendente”: um grupo que se abre e vivencia novas experiências. (PROENÇA, 2018, p. 81)

Uma outra questão importante a ser considerada quando falamos de interdisciplinaridade na Educação infantil, além do trabalho com projetos, refere-se aos espaços. Como dito anteriormente, qualquer tempo e espaço podem representar um lugar e hora de descobertas e aprendizagem na Educação Infantil, pois a todo

momento surgem interesses mobilizadores das crianças. No entanto, o espaço da sala de aula poderá se revelar um espaço interdisciplinar ou não, a depender do modo como ele é organizado, como bem nos mostra Rojas et al. (2013),

As salas de Educação Infantil são ambientes ricos de aprendizagens e relações com a construção do conhecimento. Desde sua organização com cantinhos dos jogos, de leitura, casinha, da roda, como a própria rotina estabelecida pelo professor junto com as crianças no primeiro dia de aula revela uma prática interdisciplinar, quando o educador tem clareza e conhecimento desse assunto. Nesse sentido educador e educando trabalham e aprendem juntos durante o tempo que passam nas instituições de Educação Infantil.

O espaço da sala de aula deve ser um lugar onde compartilha não só conhecimentos, mas emoções, afetos, segurança, diferenças sejam elas étnicas, culturais ou sociais, que favoreçam as diferentes linguagens que a criança precisa desenvolver: a linguagem oral, escrita, plástica, musical, matemática, entre outras. Todas estas linguagens encontram-se interligadas, e devem ser trabalhadas na Educação Infantil, buscando dessa forma o desenvolvimento pleno, no aspecto físico, intelectual, sócio afetivo e psicomotor da criança. (ROJAS et al., 2013, p. 16067)

Rojas afirma que, ao se projetar uma escola, é preciso respeitar o espaço interdisciplinar, e que organização e distribuição dos espaços são importantes. Não podemos admitir a construção de modelos prontos, mas respeitar os processos, a roda de circulação, por exemplo, deve vir de uma realidade existente. Ela ainda expressa que:

A construção interdisciplinar ocorre por meio do olhar do educador atento e sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adulto ocupam esse espaço, e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. (ROJAS; SOUZA; CINTRA, 2008, p. 24)

Diante dessa consideração, vemos que espaços interdisciplinares requerem ser planejados para as crianças, de modo a proporcionar multiplicidade de experiências e contato com todas as linguagens, o tempo todo. Sem abrir mão, é claro, dos cuidados com segurança e saúde.

São muitos os desafios para se efetivar a interdisciplinaridade na Educação Infantil e ter um espaço interdisciplinar é muito importante, no entanto, não é suficiente; para além dos espaços, precisamos de um educador com atitude

interdisciplinar, que tenha compreensão e conhecimento global da realidade, não resumindo só à sala de aula, mas aquele que “ultrapassa os limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha amplitude da vida social” (BARBOSA, 1991, p. 65). Dessa forma, o professor evidencia novas perspectivas de organização do saber.

É preciso ressaltar que o educador em um ambiente de práticas interdisciplinares da Educação infantil requer um comportamento peculiar. Não deverá ser um expositor de conteúdo, mas um orientador e instigador das crianças em suas descobertas. Necessita pensar constantemente sobre sua prática, pois faz-se necessária uma autoanálise de todo trabalho e comprometimento com a educação das crianças, porquanto trata-se de um ato muito desafiador, no entanto, essa necessidade, apesar de laboriosa, não deve impedir a realização de tal prática. Com bem aponta Periotto:

A interdisciplinaridade requer um professor reflexivo, que busque uma ação-reflexão-ação, mantenha uma visão humana do ensino e que utilize estratégias e ferramentas favorecedoras aos caminhos acadêmicos, com indicativo seguro de propostas de apreensão do conhecimento dos alunos nas disciplinas do currículo. (PERIOTTO, 2015, p. 69)

Esta cautela com o cotidiano profissional põe o indivíduo no centro de sua prática, atribuindo à educação e à formação docente um sentido mais humano. Fazenda (2003, p. 64), corroborando com esse pensamento, assevera:

Uma proposta de interdisciplinaridade no ensino procura reconduzir o professor e sua dignidade de cidadão que age e decide, pois é na ação desse professor que se encontra a possibilidade da redefinição de novos pressupostos teóricos em Educação. Sediando seu saber, o educador poderá explicar, legitimar, negar e modificar a ação do Estado, condicionando sua ação aos impasses da sociedade contemporânea.

O professor interdisciplinar caracteriza-se, antes de tudo, pela sua constante inovação na maneira de ensinar, almeja a formação de um ser completo e dedica-se para isso, planeja as aulas com o objetivo de que o aluno seja parte ativa delas. Procura sempre manter o diálogo com os demais professores, no intuito de saber se as aulas possuem algum assunto análogo, pois acredita que a aula torna-se muito mais rica se elaborada englobando os diversos conhecimentos e rejeitando a

fragmentação do saber. O professor interdisciplinar vê o conhecimento de forma globalizante, sem menosprezar as singularidades de cada disciplina, para desenvolver um trabalho dialógico entre elas.

O desafio é trazer para a Educação Infantil atitudes cada vez mais interdisciplinares, para além dos documentos que regem essa etapa do ensino atualmente apontarem para essa prática. Vimos que as crianças aprendem de maneira global e integrada, que a escuta sensível deve ser uma constante para que o docente consiga ouvir as crianças e construir novas experiências, sendo relevante deixar que elas sejam as protagonistas de sua aprendizagem, pois pensar nos tempos e espaços é requisito importante para o modo de ser e agir interdisciplinar, e o trabalho com projetos é uma forma de despertar o desejo de aprender de toda comunidade educativa, de modo que o professor deve repensar a sua prática constantemente, a fim de tornar o ensino cada vez mais humano.

Muitos são os caminhos da interdisciplinaridade, procuramos pontuar alguns. Certamente, não trazemos aqui a interdisciplinaridade como a única forma de trabalho, ou então a única que pode resolver todos os problemas educacionais existentes, apenas tentamos trazer os pressupostos interdisciplinares e analisá-los mostrando seus inúmeros benefícios. “Fica o desafio aos educadores, no sentido de que se esforcem por assumir uma atitude interdisciplinar que, associada ao empenho por mudar no exercício da prática, acreditamos há de tornar o trabalho educacional mais significativo e mais produtivo” (LÜCK, 1994, p. 89).

3 A LEI FEDERAL 11.738/08 E A SUA APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ

3.1 A Lei Federal 11.738/08

A Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que ficou conhecida como “Lei do Piso”, instituiu o piso nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Sua função, para além de equalizar a educação nacional, tão marcada por desigualdades regionais, foi a de conceber a valorização dos profissionais da educação, entendida como condição essencial para a garantia da eficácia na educação. Mas a aplicabilidade dessa lei promoveu algumas inovações que reverberaram no cotidiano de professores e dirigentes da educação pública.

A Lei em questão estabeleceu o piso salarial, por meio do qual qualquer professor, com carga horária de até 40 (quarenta) horas-aula semanais, não receberia abaixo do piso. Além disso, a Lei do Piso trouxe determinações que, de modo geral, definiam não apenas do piso salarial dos profissionais do magistério, mas da jornada dos professores que diz respeito aos 2/3 (dois terços), máximos, da carga horária a serem cumpridos em atividades com os educandos, previsto no artigo 2º, §4º, da Lei do Piso. Assim exprime a Lei Federal nº 11.738/08:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

§ 5º As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo art. 7º da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003, e pela Emenda Constitucional nº 47, de 5 de julho de 2005. (g.n.)

Como vemos, a decisão não foi suficientemente clara sob alguns aspectos práticos da Lei, especialmente de como seria garantido aos profissionais do Magistério o máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária de trabalho em interação com os educandos, e 1/3 (um terço) sem alunos. Isso acabou gerando entendimentos diversos e dando margem para que os municípios realizassem sua aplicabilidade do modo que assim interpretassem. Os dirigentes públicos viram-se preocupados, uma vez que a diminuição do tempo de interação com os educandos, assegurando a jornada de trabalho do profissional, traria como consequência alto ônus financeiro à administração, posto que, ao ausentar um professor da sala de aula, outro profissional teria que ser contratado para que se mantivessem garantidos os períodos letivos e o programa pedagógico.

Não havendo certa clareza na lei de como seria na prática esse ajustamento na carga horária, muitos municípios acabaram optando pelo menos oneroso possível, ou seja, a contratação de um menor número de novos professores, dessa forma, a saída encontrada foi a distribuição da carga horária por disciplinas no Ensino fundamental I, e no caso da Educação Infantil (EI) o compartilhamento da carga horária por eixos. Desse modo, cada turma trocava de professor de acordo com os horários das disciplinas/eixos, e assim em cada turma teríamos uma média de dois a cinco professores e estes também perpassariam por outras turmas, a depender do ano escolar. Alguns municípios optaram por manter apenas dois professores por turma, fazendo o revezamento entre eles nos momentos da necessária ausência de cada professor; nos municípios que assim fizeram certamente o ônus foi maior, porém não aconteceria o “troca-troca” de professores e a compartimentação das disciplinas/eixos entre os docentes foi evitada.

Seja qual for o modo encontrado pelos municípios para manter os professores 2/3 de sua carga horária dentro da sala em contato com os alunos e 1/3 fora dela com ações inerentes a sua profissão, podemos dizer que em relação às condições de trabalho do Profissional do Magistério houve uma melhora significativa, uma vez que passou-se a valorizar e remunerar as horas trabalhadas no ofício do magistério, mas que não eram laboradas junto aos alunos, e sim em preparação de aulas, correção de avaliações e trabalhos escolares, dentre outras intermináveis atividades fora da sala de aula, que são normalmente desempenhadas pelos profissionais.

Sabemos que é imprescindível a garantia das condições de trabalho para o professor, como elemento-chave para a qualidade do ensino. A composição correta e equilibrada da jornada de trabalho do magistério, apesar de sua repercussão nas contas públicas, significou sobretudo um investimento na qualidade de ensino, beneficiando, principalmente, os profissionais da educação.

A melhoria das condições de trabalho do profissional da educação já era prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n.º 9.394/96, que determina em seus artigos 62 e 67 sobre a formação do magistério. O art. 67 discorre que os sistemas de ensino efetivem a valorização desses profissionais, concedendo-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, os seguintes direitos:

- I. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim;
- III. Piso salarial profissional.;
- IV. Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- V. Condições adequadas de trabalho.

Como observamos, é princípio constitucional a valorização dos profissionais da educação escolar e, como princípio específico, a necessidade de piso salarial nacional. Cabe esclarecer que o nosso questionamento, aqui, não diz respeito à melhoria e garantia de condições de trabalho para o professor, que foi aprovada em caráter definitivo através do Projeto de Lei do Piso Salarial, mas, sim, se em sua aplicabilidade o trato da educação infantil, com todas as suas peculiaridades, a exemplo da necessidade do trabalho integral, inter-relacionado e interdisciplinar, foi

levada em consideração no momento em que o município de Caetité fez a adequação e se não haveria uma possibilidade da lei em pauta ser melhor aplicada.

Para discorrer sobre essa questão, entrevistamos professoras, diretora e coordenadora pedagógica de uma Unidade de Educação do Município de Caetité-Bahia que vivenciaram esse momento, as quais começaram a trabalhar na educação Infantil a partir do ano 2002 e estão na rede desde 2015, quando se iniciou o trabalho de revezamento de professores por eixos até os dias atuais. As entrevistas foram feitas de maneira remota através de e-mail ou vídeo conferência, visto que, nos últimos meses do ano de 2020 e os primeiros meses do ano de 2021, quando foram realizadas, ainda estávamos vivenciando a pandemia da Covid-19 e fazendo o isolamento social, medida adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em que se isola o maior número de pessoas em suas residências, todos os serviços são fechados, mantendo apenas os considerados essenciais em funcionamento. Assim, as escolas tiveram que se manter fechadas, já que são locais onde, em suas rotinas, geralmente geram aglomeração de pessoas.

Utilizamos pseudônimos para citar as falas das entrevistadas, no intuito de preservar suas identidades. A escuta dessas profissionais foi importante para se ter um panorama de como acontece a prática interdisciplinar dos professores na educação infantil no trabalho de revezamento de eixos e quais as principais dificuldades encontradas.

3.2 Apresentação e discussão das entrevistas

Foi perguntado às professoras se elas consideravam a interdisciplinaridade parte de sua prática pedagógica desde quando iniciaram o seu trabalho na Educação Infantil, das nove professoras entrevistadas cinco disseram que não e quatro disseram que sim. O motivo de não trabalharem com a interdisciplinaridade foi justificado por, no início de suas carreiras, ainda não reconhecerem a importância do trabalho interdisciplinar; outras alegaram não terem uma orientação pedagógica suficiente para que o que trabalho fosse assim realizado; outras disseram que a princípio o trabalho na educação infantil era fragmentado, privilegiando apenas os conteúdos de português e matemática. Para essas professoras, somente com o tempo, através de

formações, é que elas reconheceram a relevância da interdisciplinaridade. A opinião delas neste sentido pode ser traduzida através das palavras da professora Franciele⁴:

A princípio e por muito tempo o ensino na Educação Infantil era fragmentado, priorizando o português e matemática e quase que excluindo as outras áreas de conhecimento. Trabalhei com atividades isoladas e descontextualizadas. Ao logo desse período de trabalho, vivenciei formações que contribuíram para uma visão mais interdisciplinar, possibilitando um planejamento e execução de atividades que promovessem o desenvolvimento integral das crianças.

Nos relatos, vemos que, muitas vezes, a falta da abordagem sobre a interdisciplinaridade na formação, seja ela inicial ou continuada, é um dos motivos que inviabilizam o trabalho interdisciplinar na educação infantil. Para que o professor reveja constantemente a sua prática, é essencial que sua formação contemple abordagens críticas e reflexivas e conceba ações que estejam incutidas de atitudes interdisciplinares, que mantenham um diálogo com outras formas de conhecimento e, simultaneamente, dialoguem entre as diversas áreas do conhecimento. Observamos a necessidade de buscar novas possibilidades, na formação inicial, como apontam Fazenda e Silva (2018, p. 20):

Entretanto, para a formação de professores e para que esse profissional atue na contemporaneidade de forma competente, atendendo as expectativas da formação humana, é preciso que haja uma articulação dos conhecimentos das diversas disciplinas inseridas no currículo da infância para, assim, constituírem um espaço que considere a criança no tempo da educação infantil. Dessa maneira, cabe à universidade se desvencilhar da velha abordagem cartesiana tradicional para que o ensino seja incentivado a romper paradigmas, a criar e ousar em um mundo de complexidade crescente, que se transforma rapidamente. É preciso começar a questionar a prática nos inúmeros cursos de formação de professores existentes no Brasil. O ensino fragmentado, portanto, precisa ser substituído por uma visão mais global da realidade. Esse novo modo de saber parece indicar que os conhecimentos interdisciplinares aparecem como condição essencial de uma boa educação infantil.

A promoção de formações continuadas e a constante pesquisa na área também são fatores importantes nesse processo de consolidação da prática interdisciplinar.

⁴ A professora Francielle iniciou a carreira de professora no ano de 2002, por meio de um concurso público para o cargo de professora de Educação Infantil, fazendo então 18 anos que leciona. No entanto, durante esse período, trabalhou por oito anos (2009-2016) na Coordenação Pedagógica de Educação Infantil da rede municipal de Educação de Caetitê.

Silva (2010) realiza uma discussão sobre experiências formadoras que tem como foco central a “formação do professor de atitude interdisciplinar”, tanto para o formador do professor da educação básica como para o próprio professor da educação básica, seja ele em sua formação inicial ou continuada. Com base na percepção das falhas encontradas nessa proposta, a autora traz um encaminhamento:

O exercício da interdisciplinaridade ocorre à medida que estabelecemos parcerias, que tomamos como exemplos e dialogamos com as práticas interdisciplinares de outros pares em nossa instituição e também de outras, de outros cursos e na avaliação das nossas próprias práticas. Portanto, com a interdisciplinaridade vive-se aprendendo pelo trabalho reflexivo das dimensões da prática real e contextualizada, as experiências formadoras da própria prática, da vida interdisciplinar. (SILVA, 2010, p. 22)

A partir desses pontos de vista, reconhecemos que a concepção de uma formação inicial com uma perspectiva mais desfragmentada e o constante processo de reflexão e aperfeiçoamento das práticas docentes na educação infantil são importantes aliados para a promoção do exercício da interdisciplinaridade.

Pensar na prática docente é um constante exercício reflexivo de cada educador comprometido com a educação. É um momento muito desafiador, uma vez que se faz necessária autoanálise de todo trabalho realizado pelo docente, numa conjuntura política em que não há real comprometimento com o educando e nem mesmo com o educador. Entretanto, essa realidade, apesar de dura, não deve impedir a realização de tal prática tão válida não somente para o docente, mas para o próprio sistema educacional. (MARTINS; TAVARES, 2015, p. 19)

Procuramos saber das professoras o que elas acharam da mudança ocorrida ano de 2015, em que as professoras da EI do Município de Caetitê trabalhavam com todos os eixos simultaneamente e faziam o planejamento em conjunto e após a aplicabilidade da lei 11.738/08 passaram ao realizar as ACs de forma individual e a trabalhar os eixos separadamente. As opiniões foram bastante diversas a esse respeito, no entanto, em relação à organização da quantidade de horas semanais destinadas para cada eixo e a realização do AC feito durante um dia da semana viram como um ganho positivo, já que os professores há muito tempo esperavam a alteração da carga horária, justificando que o professor da educação infantil tinha uma rotina exaustiva com 20 horas semanais e mais 4 horas de ACs que eram feitas

quinzenalmente aos sábados – essa mudança trouxe mais qualidade de vida ao professor. Entretanto, lamentaram o fato de que, com os planejamentos acontecendo de forma individual, sentiam falta da troca de experiências das vivências pedagógicas, do contato físico afetivo, passando a desempenhar um trabalho mais solitário e o aumento de questões burocráticas. Uma outra observação apresentada na fala de três professoras foi que, após a mudança, elas diversificaram mais o olhar para outros eixos que fossem além de português e matemática, “Na maioria das vezes, os eixos do Linguagem oral e escrita, matemática e artes eram mais trabalhados que os demais” (Professora Cristina). Apesar disso, em relação à articulação do trabalho e a avaliação, destacamos aqui a fala da professora Paloma, que ponderou sobre como era e como ficou a questão avaliação e porque considerou a mudança como um retrocesso:

Considerando que os eixos estruturantes da prática pedagógica da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, essa mudança foi um retrocesso porque é contrária às Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil. Essa proposta fragmentou o trabalho pedagógico com as crianças dividindo os eixos por carga horária docente e também prejudicou a avaliação do desenvolvimento das crianças que passou a ser realizada em forma de pareceres descritivos por eixo ao final de cada unidade.

Antes dessa mudança, os professores faziam relatórios individuais destacando aspectos do desenvolvimento integral da criança considerando o trabalho interdisciplinar e contextualizado. Compreendo que o processo avaliativo na Educação Infantil exige observação, reflexão e ação que caracterizam a avaliação contínua, ou seja, é inerente ao fazer pedagógico e não deve ocorrer em tempos estanques ou delimitados.

Além disso, o planejamento do professor passou a ser individual porque acontece na escola em seu horário de AC sob orientação da coordenação. Perdemos os momentos de encontro e partilha de experiências com nossos pares. (Professora e coordenadora Paloma)

Questionamos as professoras se elas consideravam que essa mudança alterou de alguma forma o trabalho interdisciplinar e, se sim, como isso aconteceu. As respostas das professoras também foram divergentes para essa questão. Quatro delas disseram que sim, que essa proposta fragilizou o trabalho pedagógico interdisciplinar, pois antes, com o planejamento coletivo, discutindo os pontos de vistas e as sugestões com os colegas, cada uma tinha a ideia do todo e qual seria a sua ação dentro do projeto, com a mudança isso se perdeu, hoje sentem muita dificuldade nas articulações com seus pares, o que prejudicou a avaliação do

desenvolvimento das crianças, ao ser realizada de forma fragmentada através de pareceres descritivos por eixo no final de cada unidade. Essa falta de articulação apontada pelas professoras pode ser bem identificada através do depoimento da professora Patrícia, que exemplificou de que forma isso acontece:

Eu acho assim, essa questão, da afinidade com o colega, eu acho que influencia, tem colega que está ali e você tem uma abertura de falar: “Oh! Na segunda e na terça no meu planejamento eu explorei mais isso”, ou então na hora do AC a gente dá um toque pra outra, né, pra outra colega e a gente vai ver que que precisa trabalhar na semana que vem, qual a história a gente vai trabalhar. “Ah isso dá pra eu encaixar nas minhas aulas de movimento”. E quem geralmente roda (referindo-se às professoras que têm sua carga horária distribuída em mais de uma classe), pega movimento e música né, “Ah, então a brincadeira, no caso Movimento, encaixa na proposta do que você fez na semana”, isso com alguns colegas dar certo fazer, já com outros não. No dia em que é a folga nossa, vai com outro conteúdo sem estar vinculado ao tema da semana. Porque eu gosto de planejar assim: “Vamos trabalhar a história de Camilo comilão!”, então assim, todas as atividades: número, matemática, a questão dos animais, animais domésticos, então tudo dentro daquela temática. [...] E acontece assim que, [...] chega uma outra colega e trabalhava uma coisa que não tinha nada a ver, assim, não encaixava a interdisciplinaridade né, mas que eu acho assim que é dificuldade do planejamento mesmo, e articulação né. (Professora Patrícia)

Essas falas demonstram que apesar da distribuição da carga horária trazer benefícios para a qualidade de vida do professor, uma vez que diminuiria o tempo do trabalho diretamente com as crianças, perceberam prejuízos, principalmente em relação às trocas e articulações que eram feitas de professor para professor antes da aplicabilidade da lei. Essa mesma queixa, vista como empecilho à interdisciplinaridade, é apontada por Lück (1994),

Reconhece-se que para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, é fundamental que haja diálogo, engajamento, participação dos professores, construção de um projeto comum voltado para a superação da fragmentação do ensino e de seu processo pedagógico. No entanto, essas não são as características facilmente encontradas nas escolas em geral. Registra-se, em muitas delas, um desejo de que tal situação ocorra, acompanhado de grande lamentação pela dificuldade da prática pedagógica, em decorrência dessa falta. (LÜCK, 1994, p. 80)

Portanto, para a viabilização de um trabalho interdisciplinar, precisamos romper essa barreira, reconhecemos as potencialidades da articulação entre os fazeres e

saberes entre os professores da Educação infantil e sempre buscar um campo de ação a partir de repertórios coletivos.

Mas houve, também, as cinco professoras que disseram que não, que a mudança pode ser positiva, desde que seja bem aplicada pelos docentes, que na verdade a divisão por eixos não interfere na interdisciplinaridade e sim a conscientização dos seus benefícios no processo de significar a aprendizagem. Salientaram que a distribuição por eixos é apenas uma forma de organização de tempo para que alguns eixos não sejam mais trabalhados e outros esquecidos. Esse ponto de vista pode ser bem expresso no relato da professora Kívia:

O trabalho do professor dividido por eixos não significa que ele não pode aproveitar de estratégias de ensino que lhe permitam possibilitar aos seus alunos a condição de se desenvolverem nos mais diversos aspectos do crescimento humano, limitando-se apenas a um conteúdo específico. Na verdade, a divisão por eixos funciona como um orientador, uma base, mas a aprendizagem e o desenvolvimento da criança dependem de sua relação com o tempo, espaço e ações onde ela está inserida. Portanto, a interferência do modelo educacional por meio de eixos no trabalho interdisciplinar vai depender da interpretação e atitude do professor.

A fala da professora Kívia refere-se ao que foi discutido sobre a atitude interdisciplinar, que, independentemente da divisão existente nas disciplinas, o principal é a consciência do professor em produzir um trabalho que leve a criança a um conhecimento útil, interligando teoria e prática e estabelecendo relações entre o conteúdo de ensino e a sua realidade social, assim estaremos atuando dentro de um sistema interdisciplinar. Em consonância com Santos (2007, p. 26), “entende-se por atitude interdisciplinar a postura, o jeito, o sentimento, o comportamento e o estado de espírito – desarmado e aberto – a ser assumidos e vividos pelo educador diante do eu, do outro e do mundo”. Segundo o autor, “somente mediante uma atitude interdisciplinar tornar-se-ão possíveis o desvelamento e a apreensão crítica dos sentidos de cada um dos gestos e ou atos pedagógicos” (SANTOS, 2007, p. 26).

Santos (2007) discorre sobre uma perspectiva interdisciplinar que não descarta nem rejeita o trabalho pedagógico escolar, implementado e desenvolvido, tendo como base de apoio a disciplina; o que ele põe em cheque e questiona é a crença fetichista a partir da qual cada disciplina, enquanto abstração que é, passa a ser assumida como se concreta fosse. Para o autor, as disciplinas devem ser encaradas e assumidas pelos agentes da educação como momentos históricos em conexão recíproca com a

totalidade por meio da mediação. “Não é o fragmento que aprisiona os homens; são os homens mesmos que aprisionam em seus fragmentos, em suas abstrações” (SANTOS, 2007, p. 75).

Nesse sentido, perguntamos às professoras se era possível realizar um trabalho interdisciplinar na EI mesmo trabalhando os eixos separadamente e todas foram unânimes em dizer que sim, que é possível, mas para isso é necessário que “os professores se reinventem e busquem uma integração com os colegas para que haja sequência nas aulas”, “que os professores tenham consciência de que suas ações promovam a interdisciplinaridade”, “que as propostas apresentadas às crianças tenham uma continuidade”, “que a prática pedagógica busque contemplar os eixos”, enfim, as professoras acreditam que o trabalho interdisciplinar “depende de uma boa sintonia com os colegas e o auxílio da coordenação”, como bem expressam as falas da diretora Regina e da professora Patrícia:

Sim. Basta, para isso, que se tenha clareza do que é o trabalho interdisciplinar e que todo o conhecimento se entrelaça, sendo possível você dar conta dos conteúdos do eixo fazendo as interconexões com outros conteúdos de outros eixos e com saberes já adquiridos pela criança e também com os constituídos socialmente. (Diretora Cristina)

Sim, se houver afinidade, articulação pedagógica mesmo, eu acho que dar pra encaixar. Depende muito da coordenação da disponibilidade do colega [...]. (Professora Patrícia)

As professoras reconhecem que para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, para além da atitude de cada um, é fundamental que exista diálogo, engajamento, participação dos professores e a articulação entre os eixos e dos conteúdos com os saberes prévios das crianças e para isso faz-se necessária uma boa atuação da coordenação pedagógica.

Ainda para Santos (2007), uma pedagogia interdisciplinar só se viabilizará a partir de uma proposta pedagógica assumida pelos atores educativos e implementada no espaço contraditório e multicultural no qual os gestos e atos estejam amparados por uma visão dialética do ser social e do mundo e que, ao mesmo tempo, encontre ali os pressupostos, o fundamento e a razão maior para a ação pedagógica. Para ele, é nesse movimento transformador, enraizado na cultura local, que a pedagogia irá se movimentar e construir o verdadeiro sentido ético-político. “A força, a energia e o respaldo necessários para enfrentamento dos impasses políticos pedagógicos e

administrativos que advirão desse novo pacto social a ser construído entre a organização escolar e o seu entorno” (SANTOS, 2007, p. 59-60).

Lopes (2015), baseando-se nos estudos de Fazenda (1999b), assegura que a interdisciplinaridade não pretende superar o ensino organizado por diferentes disciplinas, mas propõe o desenvolvimento de funções que favoreçam as relações dinâmicas entre essas disciplinas, auxiliando na resolução de problemas sociais, à medida que seja respeitada e valorizada a contribuição de cada disciplina no alcance dos objetivos pretendidos.

Pedimos às professoras que citassem alguns exemplos de processos metodológicos que elas utilizam para desenvolver um trabalho interdisciplinar em sala de aula ou que são desenvolvidos na Unidade de Educação Infantil em que elas trabalham, e os mais citados foram o trabalho com projetos através de temáticas diversas, exploração das situações de rotina e contações de histórias. Nos depoimentos, também fizeram referências à leitura de poesias, expressão gestual, canto, dança, imitações, brincadeiras de memorização, Circuito motor, momentos de cuidado e de higiene pessoal, as brincadeiras, as rodas de conversa, as interações entre crianças e adultos, entre outras. Em suma, situações de aprendizagem que considerem os aspectos físicos, afetivos, emocionais, sociais e cognitivos das crianças. Citamos as palavras da professora Neide para representar as demais:

Compreendo que a convivência entre crianças na Educação Infantil é uma oportunidade privilegiada para o desenvolvimento da socialização, o professor precisa organizar o ambiente, ou seja, os espaços, as rotinas, que promovam sempre a interação das crianças durante o processo ensino aprendizagem e sobretudo a interdisciplinaridade.

São inúmeros os processos metodológicos, ou melhor, acredito que todos são possíveis trabalhar de maneira interdisciplinar, vai depender da maneira como será conduzido cada momento, pelo mediador, mas seguem algumas sugestões de atividades que contemplam as crianças, proporcionando convivências de trocas e de construção dos conhecimentos por meio da interdisciplinaridade;

As rotinas, como: cumprimentos, orações, músicas, chamadinha, exploração do calendário, conversa de boas-vindas e ouvir cada aluno, recolhimento das atividades, ida ao sanitário... Contos e recontos de histórias, apreciação da vida e obra de autores, dramatizações de histórias lidas ou criadas pela turma, exibição de vídeos, desenhos e filmes da história contada, Interpretação oral e escrita das histórias, confecção de cartazes, painéis, murais, pinturas, dobraduras e colagens diversas, construção de jogos, desenhos, carimbos e esculturas, leitura e releituras, organização de piquenique e lanche compartilhado, montagem de portfólio com as atividades

realizadas durante o projeto, valorização da leitura de textos de diversos gêneros literários, apreciação de músicas relacionadas à temática, escurões... entre outras. (Professora Neide)

Nas respostas dadas pelas professoras, elas apresentam diversas estratégias metodológicas que são planejadas tendo em vista o aspecto global das crianças, essas estratégias condizem com o pensamento de Paviani (2014), que nos alerta que as iniciativas interdisciplinares não podem ser algo meramente intuitivo,

As iniciativas interdisciplinares precisam ser planejadas, pois raramente obtém resultados positivos quando conduzidas de modo impensado. Exigem uma ação estratégica que objetive intenções. Os objetivos, as definições conceituais, os tipos de ação, o contexto institucional, tudo requer previsão. A integração, a cooperação e as inter-relações de conhecimentos dependem de procedimentos a serem adotados. (PAVIANI, 2014, p. 63)

Quisemos saber das depoentes suas concepções sobre o trabalho interdisciplinar e observamos que maioria das professoras utiliza os termos contextualização, relação entre os conteúdos ou eixos, integração, incorporação interação, conexão e aprendizagem significativa para exporem suas visões. No entanto, os dois depoimentos, a seguir, chamam a atenção pelo fato de as professoras expressarem que para além do diálogo entre as várias áreas do conhecimento, é necessário associá-los à vivência das crianças e as suas experiências.

Toda proposta pedagógica contextualizada que dialoga com as várias áreas de conhecimento a partir de trocas e diálogo com os colegas e com os professores considerando suas experiências vividas dentro e fora do contexto escolar. Na Educação Infantil, é preciso construir conhecimentos por meio das interações e brincadeiras, estimulando a curiosidade das crianças e fazendo-as refletir sobre suas experiências, ampliando seus saberes para o conhecimento cultural e adequado ao desenvolvimento delas. (Coordenadora Paloma)

Explorar várias visões de um mesmo tema de um mesmo conteúdo tentando trazer uma complexibilidade e buscando também casar com a vivência da criança, dentro da realidade dela, porque assim, procurar saber o que acontece na vida dela que pode encaixar dentro daquele conteúdo. (Professora Patrícia)

As demais depoentes conceberam o trabalho interdisciplinar como a integração dos conteúdos de diferentes áreas, disciplinas, campos de experiências ou eixos temáticos. Exemplificamos através desses três excertos:

Nada mais é que a incorporação de várias áreas de conhecimentos, a fim de propiciar a associação em torno de um tema. Assim um determinado assunto é abordado sob múltiplas perspectivas, em aulas de eixos diferentes. [...] (Professora Neide)

A meu ver o trabalho interdisciplinar penso em um envolvimento, uma integração em todas as disciplinas que contribuirão para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno para facilitar este trabalho na escola creio que se trabalhar com projetos irá facilitar para alcançar bons resultados. (Professora Sara)

O trabalho interdisciplinar é quando trabalho um assunto em matemática e dialogo com os outros eixos, como: linguagens, movimentos, música etc., promovendo a conexão entre elas para a construção de uma aprendizagem significativa. (Professora Ângela)

Na entrevista também indagamos o que elas teriam a falar ou sugerir a respeito da provável alteração no modo de trabalhar a educação Infantil, já que as orientações normativas da nova BNCC apontam para um trabalho eminentemente interdisciplinar através do trabalho por campos de experiências. As professoras apontaram para a necessidade de obterem o conhecimento e se apropriarem de como realmente é essa proposta, acreditam que deve acontecer de forma gradativa e processual, no entanto, vislumbram benefícios à Educação Infantil,

Na verdade, tudo o que é novo necessita-se de um período de adaptação. Assim como a interpretação também exerce grande influência na compreensão e atitude das pessoas envolvidas. Para alguns, as alterações poderão ser mínimas, como por exemplo em relação às nomenclaturas. Para outros, no entanto, significam grandes mudanças, inclusive em suas práticas pedagógicas. Portanto, com o tempo tudo vai se ajeitando, e conhecimento vai sendo partilhado e tudo vai se evoluindo. (Professora Kívia)

O trabalho com os campos de experiência proposto na BNCC, sem dúvida, é muito relevante, e será também um grande desafio para nós educadores da E.I. As atividades deverão ser muito bem planejadas, para que a atenção se volte totalmente para as necessidades e interesses expressados pela criança. Nesse processo, as vivências serão as experiências educativas das crianças. O que sugiro é que estudemos ainda mais, nos apropriemos dessa proposta para melhor adequá-la à nossa realidade, entendendo a importância das interações e das brincadeiras como veículo capaz de transportar e

transformar as vivências e as experiências numa incrível aventura, chamada APRENDIZAGEM (Professora Cristina)

A BNCC é algo novo como documento, que nos apresenta uma nova forma de trabalho, ou seja, por campos de experiências ao invés de eixos. Sei que precisamos estudar mais. Acho que devemos pautar mais no trabalho coletivo de troca de experiências entre professores. (Professora Anastácia)

Para as professoras Patrícia, Neide e Franciele, além da necessidade de se inteirarem melhor sobre a nova proposta, o contexto que vem surgindo exigirá também um trabalho mais coletivo, que requer uma aproximação entre os pares e toda a comunidade escolar,

[...] eu acho que vai ter que ter muita reformulação, a escola vai ter que ter muita conversa, vai ser um trabalho muito em equipe, então eu acho que o individualismo vai ter que tirar mais um pouco e ter mais cooperação entre os colegas, pra ficar um trabalho mais homogêneo [...] (Professora Patrícia)

[...] Precisamos também pensar estratégias que possam aproximar e envolver cada dia mais as famílias e a comunidade no trabalho desenvolvido nas escolas, sendo assim, conseguiremos aos poucos e quem sabe logo em breve, atender as normas estabelecidas pela BNCC. (Professora Neide)

Com certeza precisaremos mudar essa forma de trabalhar. Os campos de experiência são uma proposta nova, por isso precisamos estudar e compreender o nosso fazer pedagógico frente a esse desafio. Sinceramente não consigo ver como será a organização da carga horária nesse novo formato, não tendo sugestão de como realizá-la. O que sei é que um trabalho coletivo, com ideias, sugestões e proposições de todos os envolvidos nesse processo parece ser o caminho. (Professora Franciele)

As professoras Paloma e Ângela já presumem que no trabalho por campos de experiências, proposto pela BNCC, não existirá a possibilidade de divisão de carga horária, como acontece nos eixos; ainda que não tenham uma proposição de como será, elas sabem que a escuta das crianças, o olhar diferenciado à infância e as interações e brincadeiras serão a base, ademais a Educação Infantil terá a finalidade em si mesma, e não como etapa preparatória para o Ensino Fundamental:

Em consonância com as Diretrizes, a BNCC ressalta que o trabalho com os campos de experiências muda o foco do currículo para a criança e modifica essas formas tradicionais de planejar e organizar os contextos de aprendizagem desta etapa. Os campos de experiências, não podem ser divididos em carga horária nem ser

trabalhados em apenas um dia definido por semana porque eles envolvem todos os momentos da jornada (diária e semanal) das crianças da Educação Infantil.

Os estudiosos defendem que a proposta pedagógica fundamentada por campos de experiência possibilita a constituição de um espaço de escuta, de respeito às especificidades das crianças e de valorização da cultura construída por elas nas suas diferenças retomando o conceito de criança como “sujeito histórico e de direitos” que aprende nas relações e práticas cotidianas que vivencia. (Coordenadora Paloma)

O trabalho na Educação Infantil se dá estimulando a curiosidade das crianças e fazendo-as refletir sobre suas experiências, construindo assim um saber completo, integrado e adequado ao desenvolvimento delas. E isso a gente sempre fez nas nossas práticas, quando comecei a trabalhar com a educação infantil, mas com a divisão das aulas em eixos a educação infantil ficou fragmentado e com isso práticas que estimulava a curiosidade das crianças foram deixadas de lado por conta do tempo das aulas e sendo e a cobrança de conteúdos a serem dados. Acredito que essa mudança que a BNCC propõe vai ser muito boa, mas precisa de tempo, pois já estávamos acostumados com a fragmentação das aulas e agora nós temos que priorizar o brincar e a as experiências, mas, como toda mudança no começo vai ser difícil. As mudanças na educação infantil serão grandes desafios ainda temos um longo caminho pela frente, mas espera-se que, com ela, seja possível uniformizar a educação do nosso país. E acredito que temos que a BNCC pode ser considerada um fator positivo que vai ressignificar a infância, pois a educação infantil estava se perdendo, tornando uma prévia do ensino fundamental. Os eixos estruturais, interagir e brincar, são importantes para que a criança consolide sua aprendizagem, porque é através da brincadeira e da interação que ela desenvolve. (Professora Ângela)

Como destacam as professoras, o trabalho por campo de experiências exigirá mudanças complexas, não será uma simples modificação na estrutura curricular da EI como alguns tem pensando, mas requererá transformações na atitude do professor frente ao seu olhar à criança e às experiências concretas da sua vida cotidiana orientados pelos direitos de aprendizagens, ao tempo em que revoluciona o modo de pensar do arranjo curricular por disciplinas. Sobre as modificações propostas na BNCC, o autor Paulo Fochi assim informa:

a BNCC é um documento derivado das DCNEIs, e que seu avanço está na articulação entre os campos de experiência e os direitos de aprendizagem. Esses direitos expressam os diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e se conhecendo. Tais verbos provocam o adulto a pensar e a estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria,

produz cultura. Muito diferente da imagem de criança que é receptora, passiva e expectadora do adulto, tão comum nas pedagogias diretivas e que tampouco está ligada a pedagogias não diretivas, que pressupõem que tudo o que a criança precisa aprender já está dentro dela, bastando apenas aguardar o momento certo.

A tradução dos direitos de aprendizagem se dá no modo como o professor organiza o contexto educativo. Os seis verbos são uma espécie de horizonte que orienta a organização do espaço, a seleção dos materiais, a gestão do tempo, a organização de situações em pequenos grupos, a relação adulto-criança, as microtransições cotidianas, as atividades de atenção pessoal (como os momentos de alimentação, descanso e higiene) e, também, as propostas e investigações que o professor planeja para serem desenvolvidas com as crianças. Assim, os princípios anunciados nas DCNEIs (éticos, estéticos e políticos) se desdobram na BNCC em forma de direitos e são declarados e indicativos para a construção de uma prática pedagógica que respeite as subjetividades das crianças e acolha suas diferenças. Do mesmo modo, a organização do currículo, na Educação Infantil, por campos de experiência fortalece a identidade e o compromisso pedagógico, político e social que essa etapa da educação tem na sociedade, especialmente com os bebês e crianças pequenas. Uma vez que os campos de experiência subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento, esse arranjo curricular reconhece uma perspectiva mais complexa de produção de saberes. A criança, sustentada nas relações, nas interações e nas brincadeiras, elabora formas de atribuir sentido a si mesma e ao mundo. (FOCHI, 2020, p. 64-65)

Ao serem questionadas sobre quais as possíveis contribuições que a prática interdisciplinar pode trazer para o ensino e aprendizagem das crianças na EI, todas as professoras disseram haver muitos benefícios e obtivemos as seguintes respostas:

Por todos os argumentos apresentados, afirmo que a prática interdisciplinar auxilia a organização do trabalho docente na Educação Infantil, respeita as especificidades das crianças e colabora com seu desenvolvimento integral. (Coordenadora Paloma)

Eu acho assim, que amplia o olhar dela, porque assim, a vivência de nossas crianças é um viver conectado, tudo que as crianças hoje sabem, igual meus meninos sabem hoje, eu fui aprender quando estava já com dezesseis anos, dezessete anos, o conhecimento né, então eles estão mergulhados, essa nova geração, em muito conhecimento, mas o que a gente dentro da sala de aula, o professor, com um trabalho interdisciplinar pode dar sentido pra esse conhecimento que essa criança já traz, canalizar e mostrar as várias facetas que isso tem de empregar [...] (Professora Patrícia)

Muitas. O conhecimento não pode se ater apenas a um segmento específico. A natureza da própria criança requer isso, a sua curiosidade, a sua sede de aprender expressa quão grande é a sua

capacidade de se desenvolver. E se nos é dada a condição de contribuir com esse crescimento por que não o fazer? (Professora Kívia)

É fundamental que a educação se torne, cada vez mais, completa e contextualizada para atender as necessidades das crianças em seu desenvolvimento. A interdisciplinaridade torna-se ferramenta essencial nesta contextualização da criança com o mundo que a rodeia, por oferecer diferentes olhares sobre o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo as associações dos diversos conhecimentos, ao invés de fragmentá-los. Além disso, quando a interdisciplinaridade está vinculada a ludicidade pode desenvolver muito mais capacidades nas crianças da Educação Infantil, como a criatividade, a sensibilidade e a afetividade. (Professora Cristina)

As mais benéficas contribuições ocorrerão. Com o modelo tradicional de ensino, a aprendizagem não tem tanto significado para as crianças, muitas vezes não desperta aquele interesse necessário, quando o professor é ouvinte, conhece a realidade do aluno, busca trabalhar partindo da vida do educando, dando sentido à aprendizagem através da interdisciplinaridade, esse tipo de abordagem permite que conteúdos se tornem significativos e ganhem mais sentido, assim o aluno percebe o quanto os aprendizados podem fazer parte da própria existência, isso é a chave para mudar a realidade e o significado do ensino aprendizagem, quando aprendemos algo que tem significado em nossa vida ela flui naturalmente. (Professora Neide)

As práticas interdisciplinares favorecem o desenvolvimento integral da criança, todas nossas atividades têm esse intuito. Quanto mais trabalhamos com atividades interdisciplinar mais a criança aprende. (Professora Anastácia)

O trabalho com a interdisciplinaridade vejo como a melhor maneira de preparação do aluno para o pensamento globalizado deixando assim o pensamento individualizado e direcionado.

Vejo como uma integração para romper limites e proporcionar aos envolvidos docentes e discentes ao rompimento de limitações muitas vezes propostas por um único pensamento anterior a interdisciplinaridade tenta levar a um pensamento crítico, onde a junção de conteúdos acarretará bons conhecimentos aos nossos alunos. (Professora Sara)

As práticas interdisciplinares têm um papel fundamental nesse processo de ensino aprendizagem, pois a criança não é fragmentada e aprende por meio das interações com outras crianças, com adultos e com o ambiente. Um conteúdo contextualizado e interligado com diversas áreas de conhecimento possibilita uma aprendizagem significativa, concreta e fundamentada no qual garanta um processo de desenvolvimento integral da criança. (Professora Franciele)

O diálogo entre os eixos temáticos faz com que as crianças percebam os assuntos abordados com outro olhar. A curiosidade, o interesse pelo aprendizado e a facilidade para associar cada assunto com a

própria realidade ajudam a consolidar ainda mais cada tema abordado. (Professora Ângela)

As falas de todas as professoras apontam que, quer seja através do trabalho dividido por eixos ou por campos de experiências, como propõe a nova BNCC, existe o reconhecimento de que a prática interdisciplinar é realmente importante na Educação Infantil. Os argumentos apresentados por elas, de que a interdisciplinaridade auxilia no trabalho para respeitar as especificidades das crianças, colabora no desenvolvimento integral, dá sentido ao conhecimento, desperta a curiosidade, é ferramenta para contextualização, torna o processo ensino aprendizagem mais significativo, proporciona um pensamento globalizado, rompe com os limites entre docentes e discentes, favorece as interações entre as crianças e facilita a associação dos conteúdos à realidade da criança, demonstram o assentimento das entrevistadas sobre a relevância dessa prática para o aprendizado e contentamento das crianças.

No entanto, apesar desse reconhecimento, percebemos que as professoras ainda encontram alguns obstáculos para que a prática interdisciplinar seja aplicada de forma plena. Vimos que, para a maioria delas, o impedimento não se encontra apenas no modo como os eixos foram divididos por carga horária, para a aplicabilidade da Lei Federal 11.738/08, pois, apesar desse modo não ter contribuído para que a interdisciplinaridade se efetivasse, também não foi o principal entrave para que ela não acontecesse, mas, de certa forma, acabou dificultando a troca de experiências e articulação entre os pares de professores e a coordenação, principal queixa apontada por elas e que certamente reverbera sobre a prática interdisciplinar, uma vez que não havendo esse diálogo, corre-se o risco, por exemplo, de que as abordagens realizadas na sala de aula por uma professora não deem sequência e contextualizem com o trabalho realizado por uma outra professora na mesma classe, ainda que a temática trabalhada seja a mesma.

Essa situação não será mais admitida a partir do trabalho com os campos de experiências propostos na nova BNCC, já que, assim como os eixos, eles não se dividem, mas são completos e entrelaçados, nessa lógica não existirá a possibilidade de dividir os campos por carga horária. Sendo assim, podemos pensar: como será possível ser garantido ao professor 1/3 de sua carga horária sem o contato direto com as crianças, mas em outras atividades inerentes a sua profissão? Quem ficará no lugar do professor quando ele tiver que se ausentar da sala de aula e ao

mesmo tempo assegurar carga horária do aluno de 20 horas semanais? Como garantir um tempo em conjunto para a troca de experiências entre os pares de professores e a coordenação? Esses foram os principais impasses encontrados pela administração dos municípios ao realizar a aplicabilidade da Lei 11.738/08 e muitos encontraram como “solução” a divisão da carga horária por eixos, o que também denota impasse para a aplicabilidade da nova BNCC por campos de experiências.

Apresentamos, como sugestão, o trabalho compartilhado, defendido por Hoyuelos e Riera (2019), a dupla educativa. Alfredo Hoyuelos é um estudioso da vida e do pensamento de Loris Malaguzzi, além de possuir uma profunda relação com a pedagogia de Reggio Emilia e Teoria da complexibilidade. O autor defende essa forma de trabalho trazendo argumentos culturais e contraculturais, filosóficos, de caráter ético educativo, organizativos, relacionais, baseados na resiliência e na capacidade de adaptabilidade humana. Acreditamos que a aplicação do trabalho compartilhado, baseado em uma inovação da pedagogia italiana, poderá auxiliar na resolução desses impasses e contribuir de forma efetiva para a prática interdisciplinar, garantindo a indivisibilidade dos campos de experiência.

3.3 Apresentação de uma nova proposta de aplicabilidade da Lei Federal 11.738/08 de acordo com as necessidades apontadas na pesquisa: O trabalho compartilhado baseado em Hoyuelos e Riera (2019)

Sabemos que o verdadeiro trabalho em equipe exige um conjunto de esforços de todos que dele participam para alcançar os objetivos propostos. Se o que expomos, até aqui, é a proposição de uma ação conjunta, entre professores, crianças, famílias e todos os envolvidos na instituição, com vistas ao desenvolvimento global da criança através da prática interdisciplinar, vemos o modelo de ação docente compartilhada, proposto por Hoyuelos e Riera (2019) como uma possibilidade, porquanto sua aplicação, de modo eficaz, pode contribuir para o desenvolvimento de ações pedagógicas importantes na educação infantil para esse propósito. Através da indicação, baseada em Hoyuelos e Riera (2019), podemos garantir o cumprimento da Lei Federal 11.738/08 de manter um 1/3 da carga horária fora da sala de aula e assegurar um momento de encontro entre as professoras e a coordenação, de acordo com as necessidades apontadas na pesquisa. O trabalho em dupla educativa ou par educativo nada mais é que:

A existência de dois professores que compartilham as responsabilidades por uma turma de crianças. Profissionais de mesmo estatuto e carreira, portanto, colegas de trabalho sem relação hierárquica. Esse modelo de ação docente exige que os professores organizem e constituam o trabalho de modo coletivo, descentralizando seus saberes e seus fazeres pessoais, discutindo com o(a) colegas seus pontos de vistas e compartilhando com o grupo de crianças os caminhos da prática. (HOYUELOS; RIERA, 2019, p. 7)

Como vimos no relato das professoras, o trabalho solitário do professor da educação infantil é profundamente exaustivo, o que, muitas vezes, pode acarretar problemas à saúde física, mental e psicológica e conseqüentemente à saúde e a aprendizagem das crianças. Para além disso, precisamos romper o isolamento dessa profissão e aprender a trabalhar em equipe, em comunidade, rompendo a tradição cultural do trabalho individualizado, compartimentado e o paradoxo existente em que muitos educadores, apesar de acreditarem no trabalho cooperativo, ainda possuem uma certa resistência em relação ao mesmo.

O trabalho em dupla é realmente um desafio, pois exige-nos valores como os citados por Hoyuelos e Riera (2019), negociar, confrontar, compartilhar, escutar, dialogar, discutir, fazer concessões, flexibilizar posturas, calar, falar... Valores que, muitas vezes, exigimos das crianças nos trabalhos em equipe, mas nós mesmos temos dificuldades em realizá-los. A proposição desse tipo de trabalho pode gerar até um certo medo nos professores ou mesmo a alegação de que “é melhor sozinho do que mal acompanhado”, mas esse temor inicial apontado por algumas professoras que já trabalham com esse modelo organizativo, segundo elas, foi superado a partir do reconhecimento das virtudes ao praticá-lo.

Apresentamos, de forma resumida, os argumentos discutidos por Hoyuelos e Riera (2019), em defesa do trabalho em dupla educativa:

1. **Argumentos culturais e contraculturais:** o modo tradicional de educar que se perpetua na Educação Infantil é muito solitário, essa forma de trabalho traz perdas para a profissão, pois, se não compartilhamos com ninguém nossas emoções e ideias implícitas na tarefa de educar, essa solidão, em algumas ocasiões, pode provocar a síndrome do professor esgotado. A dupla educativa desafia a ideia cultural de separação, de

confinar-se sozinho em sala e de considerar as crianças como propriedade privada de alguém.

2. **Argumentos baseados na filosofia da complexidade.** O autor extrai alguns princípios da teoria da complexidade e aplica ao tema. O *Princípio da relação partes-todo* é o princípio em que o todo é mais e menos que a soma das partes, nesse sentido a dupla educativa não é um mais um e sim a capacidade de duas pessoas trabalharem em conjunto. *Princípio dialógico*, em que a dupla mantém viva as contradições, mas é necessário colocá-las em diálogo para compartilhar em uma mesma sala de aula. *Princípio da complementariedade*, que significa assumirmos que somos “incompletos” e a necessidade de intercambiar pontos de vistas. Cada profissional tem uma imagem particular da criança; com duas professoras, as opções aumentam implicando em relacionar pontos de vistas diferentes, o que ajuda a evitar rótulos e a escutar outras versões de cada criança, oferecendo maior liberdade de escolha e menos preconceito. *Princípio da descontinuidade horizontal e vertical*, apesar da continuidade ser algo desejável em algumas situações, aqui, o trabalho em conjunto oferece às crianças diferentes modelos de interação e de formas de se autoconhecer. A identidade se complexifica para se tornar mais rica e de qualidade, estabelecem relações e normas diferentes em cada indivíduo, o que pode nos parecer descontinuidade e nos faz entrar em contradição. *A contradição* é outro dos princípios desejáveis e vitais da complexidade. Precisamos aprender a viver com as contradições e a nos relacionar com elas, a vida não pode ser determinada de modo único.
3. **Argumentos de caráter ético-educativo:** o trabalho em dupla educativa proporciona maior riqueza e complexidade ao grupo, já que requer abrir-se “à crítica, estar disposto a expor-se publicamente à opinião dos demais, a aprender a realizar apreciações e avaliações sobre o trabalho dos demais profissionais, e distingui-las das críticas pessoais”. (HOYUELOS; RIERA, 2019, p. 127)
4. **Argumentos organizativos:** com a dupla educativa, ampliam-se as oportunidades organizativas e possibilita-se maior flexibilidade de propostas, horários, materiais e relações.

5. **Argumentos sobre a diversidade de papéis:** a ideia da dupla possibilita, conforme a ocasião, o estabelecimento de papéis complementares, ou a observação crítica do colega sobre a relação com as crianças, além de uma observação mais detalhada dos acontecimentos do cotidiano.
6. **Argumentos baseados na resiliência e na capacidade humana de adaptabilidade:** esse tipo de trabalho viabiliza a condição de estabelecer múltiplos vínculos com diversos sujeitos, promovendo uma personalidade com uma adaptabilidade mais flexível.
7. **Argumentos neurológicos:** as múltiplas relações prematuras, com diversas pessoas, ajudam a ampliar as competências neurais.
8. **Argumentos laborais e funcionais:** no caso de ausência laboral justificada, a dupla educativa possibilita conferir certa estabilidade à turma, uma vez que, havendo necessidade de uma das professoras ser substituída, as crianças continuarão com uma referência mais segura e estável.
9. **Argumentos emocionais:** “A dupla educativa permite compartilhar mais sonhos, mais estratégias e mais emoções positivas” (HOYUELOS; RIERA, 2019, p. 130). Ela confere à profissão um sentido emocional de valor vital e educativo, pois possibilita contrapor experiências, argumentos, enriquecer-se mutuamente e complementar-se.
10. **Argumentos sobre virtudes e atitudes para a colaboração:** Teresa Huguet e Cristina Salamanca mencionam que esse modelo

desenvolve a capacidade de romper com o isolamento, a melhora do processo educativo e da prática docente, a ampliação das possibilidades de relação, a colaboração não assimétrica, a autonomia, a corresponsabilidade, o reconhecimento da mútua competência, e a curiosidade ante o saber e do outro, a aceitação e valorização da diversidade como riqueza, a empatia e ou a capacidade de se colocar no lugar do outro, o fomentar e gerar relações de confiança. (HUGUET, 2009; SALAMANCA, 2011 apud HOYUELOS; RIERA, 2019).

Diante desses argumentos apresentados por Hoyuelos e Riera (2019), acreditamos que não poderemos poupar as crianças de conviver com essas capacidades e valores, além de ser uma possibilidade de trabalho que, se aplicada às

classes de Educação Infantil, não haverá necessidade de divisão de eixos ou campos de experiências por professores.

Hoyuelos e Riera (2019) também pontuam algumas objeções que podem surgir quanto à possibilidade de trabalhar em dupla educativa e aponta uma resposta sobre elas. A primeira delas refere-se ao medo da sensação de sentir-se observado e o professor acabar perdendo certa naturalidade, no entanto, essa espontaneidade nem sempre é adequada para um trabalho profissional qualificado. Uma segunda objeção é de que a dupla rompe com a possibilidade de um apego significativo e com a importância da figura referência para a criança, mas, segundo ele, a dupla não implica que a criança não possa estabelecer vínculos seguros e estáveis, desde que haja também uma estabilidade por parte dos profissionais, pelo contrário, essa possibilidade aumenta. Outro ponto: o trabalho em dupla poderia gerar dependências e uma das pessoas assumir o papel dominante, e a outra, um papel submisso, nesse caso, é necessário superar essas situações e aprender a negociar constantemente com a outra pessoa, lembrando sempre do princípio da complementariedade. Um outro obstáculo é que existem diferentes formas metodológicas de trabalho, mas isso não deve ser impedimento para estabelecer formas cooperativas de trabalho. Um medo que também poderá surgir refere-se ao receio de que, na dupla, um profissional pode não se dar bem um com outro, mas falamos tanto em socializar as crianças, quando na verdade precisamos superar nosso próprio egocentrismo e a incapacidade de socializar e trabalhar com outros profissionais. Por fim, o risco de que as duas pessoas passem muito tempo falando entre si dentro da classe e acabem afetando o bem-estar das crianças, mas, nesse caso, é preciso manter o profissionalismo e saber distinguir entre estar presente e dar presença a uma relação com as crianças.

Enfim, para entendermos o real sentido da dupla cooperativa é importante romper com o conceito tradicional das classes de educação infantil com um grupo numeroso de crianças e apenas uma pessoa adulta. Precisamos sair do individualismo e partir para a cooperação. Loris Malaguzzi (2001) salienta:

A copresença (e, um sentido mais amplo, a concepção de um trabalho cooperativo) que havia desde o princípio supõe uma consciente ruptura com tradicional distanciamento dos educadores que não compreendem sua liberdade didática e, dessa maneira, legitimam sua solidão humana e, também, a profissional e cultural. Isso é de fato que, na verdade, empobrece e enfraquece muitas potencialidades e muitos

recursos que são importantes para qualificar e tornar eficaz a tarefa educativa [...]

O trabalho em dupla e, depois o das duplas em grupo, oferecem grandes benefícios para crianças e adultos, tanto no plano educativo quanto no psicológico. Além disso, porém, esse trabalho em dupla, que se incluía em um projeto interacionista e socioconstrutivista, constituía o primeiro tijolo que, com outros, formava uma ponte que nos levava até a ideia de que gestão social e de participação dos pais. As crianças, que estão naturalmente disponíveis, não se tornam amigas ou professoras entre si, retirando do céu ou dos seus livros. Retiram e interpretamos modelos dos professores e adultos: tanto mais se estes sabem trabalhar, discutir, pensar e investigar juntos. (MALAGUZZI, 2001, p. 77-78 apud HOYUELOS; RIERA, 2019, p. 137-138)

A adequação da carga horária aliada ao trabalho compartilhado, pensado por Malaguzzi (2001) e apresentado por Hoyuelos e Riera (2019), não se trata apenas de uma turma com dois professores, mas um trabalho cooperativo compartilhado por dois educadores em um mesmo turno e mesmo horário. Nesse caso, cada classe deverá ter uma dupla de professores, mas em um ou dois dias da semana a turma ficaria apenas com um deles, pois o outro estaria fora da sala com atividades inerentes à profissão, sem contato direto com as crianças, realizando a AC (atividade complementar). E para garantir um tempo em conjunto para a troca de experiências entre a dupla, entre outros professores da escola e a coordenação, seria reservado um horário no contraturno, quinzenalmente, em que o professor compensaria a hora de AC no turno da aula da semana do encontro, em folga. Dessa forma, além de garantir um trabalho planejado em conjunto e um momento reservado para trocas de experiências, as quais os professores queixaram-se de sentir muita falta, não haveria necessidade de divisão dos eixos ou dos campos de experiências, como assim propõe a nova BNCC.

4 O PRODUTO: CARTILHA “PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Um dos objetivos desta pesquisa foi produzir uma cartilha sobre Práticas Interdisciplinares na Educação Infantil, com uma linguagem clara e objetiva e de visual leve e atraente, para disponibilizar aos professores(as) e equipe pedagógica da Unidade de Educação Infantil Daisy Franca Barreira de Alencar e à Secretaria Municipal de Educação de Caetité-BA. Para isto, após a análise das concepções da Prática Pedagógica Interdisciplinar e estudo das suas contribuições no processo

ensino aprendizagem da Educação Infantil, ao longo da escrita da dissertação, foram percorridas as seguintes etapas: seleção dos conteúdos e definição dos tópicos a serem compartilhados na cartilha; elaboração do roteiro (detalhamento de cada página da cartilha, das ilustrações, do conteúdo textual, da linguagem, das cores etc.); impressão piloto para a revisão conceitual e da língua portuguesa no material, bem como revisão da pertinência das ilustrações/imagens ao conteúdo; por fim, a disponibilização no formato e-book para divulgação na internet.

A cartilha foi, sobretudo, fundamentada no resultado da investigação realizada, a fim de compreender a prática pedagógica das professoras, diretora e coordenadora pedagógica mediante entrevistas semiestruturadas referentes ao trabalho interdisciplinar na Unidade de Educação Infantil.

A importância da cartilha justifica-se por ser um material didático útil, em razão de sua escrita, cuja linguagem é acessível e descomplicada, o que facilitará, portanto, a compreensão do conteúdo.

Segue, adiante, a composição da parte escrita da cartilha:

CAPA

CONTRACAPA

FICHA TÉCNICA:

TÍTULO: CARTILHA “PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

ORIGEM DO PRODUTO: Trabalho de Dissertação intitulado “IMPLICAÇÕES DA APLICABILIDADE DA LEI FEDERAL 11.738/08 NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAETITÉ-BA: um olhar sobre a (inter)disciplinaridade” desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino, Linguagens e Sociedade (PPGELS/UNEB)

A QUEM SE DESTINA O PRODUTO: Profissionais que atuam na Educação Infantil

ÁREA DO CONHECIMENTO: Educação

PÚBLICO-ALVO: Professores e professoras da Educação Infantil, Gestores escolares e de Creches e Coordenadores pedagógicos.

CATEGORIA DESTE PRODUTO: Atividade de Extensão.

FINALIDADE: Formação.

ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO: Gisselle Keylla e Fabiana Cochran

REGISTRO DO PRODUTO: Biblioteca da UNEB – Campus VI

AValiação DO PRODUTO: o produto deve ser avaliado e aprovado pela Banca de defesa da dissertação.

DISPONIBILIDADE: Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto, não sendo permitido uso comercial a terceiros

DIVULGAÇÃO: meio digital

APOIO FINANCEIRO: Custeado pela autora

URL: O Produto estará acessível no site do PPGELS, gratuitamente.

IDIOMA: Português

CIDADE/ESTADO: Caetité/Bahia

PAÍS: Brasil

ANO: 2021

Disponível em: <http://www.ppgels.uneb.br/index.php/tesesdissertacoes/>

SUMÁRIO

- 1. O que é interdisciplinaridade?**
- 2. O que a BNCC diz sobre Interdisciplinaridade e Educação infantil?**
- 3. Como seria um currículo Interdisciplinar na EI?**
- 4. Escuta sensível, o que ela tem a ver com uma metodologia interdisciplinar para crianças?**
- 5. O que é um professor interdisciplinar?**
- 6. O trabalho com projetos na Educação infantil contempla os princípios da interdisciplinaridade?**
- 7. Por que não é interessante dividir o trabalho da Educação Infantil por eixos de acordo com a carga horária dos professores?**
- 8. Conheça o trabalho compartilhado, defendido por Hoyuelos e Riera (2019): a DUPLA EDUCATIVA. Uma proposta de trabalho, sem a necessidade de compartimentação dos eixos ou dos campos de experiências**

APRESENTAÇÃO

Esta cartilha é resultado do projeto de pesquisa intitulado “IMPLICAÇÕES DA APLICABILIDADE DA LEI FEDERAL 11.738/08 NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAETITÉ-BA: um olhar sobre a (inter)disciplinaridade”, realizado no curso de Mestrado em Ensino Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia – Campus VI. Trata-se de um trabalho que tem como intenção oportunizar aos educadores da infância o reconhecimento da vivência da prática interdisciplinar como uma prática que permite a criatividade e a imaginação das crianças; uma ação capaz de liberar o que cada sujeito traz consigo e o quanto poderá contribuir um com o outro. Como nos assegura Fazenda (1994), a sala de aula deve representar um lugar em que o autoritarismo seja substituído pela livre expressão da atitude interdisciplinar.

Acreditamos que o trabalho na Educação Infantil pautado na interdisciplinaridade valoriza a criança como protagonista na construção do saber, além de favorecer atividades que proporcionam prazer, a inter-relação dos conteúdos, a parceria entre colegas, criando um clima agradável para a criança e permitindo um processo de aprendizagem muito mais significativo.

Nesse sentido, é importante que os professores e professoras tenham maior acesso às concepções de interdisciplinaridade e, assim, produzam estratégias que levem em consideração o desenvolvimento integral da criança, objetivo primordial da Educação Infantil. Por meio da prática interdisciplinar, as crianças poderão compreender melhor a sua realidade, tornar-se sujeitos pensantes e, dessa forma, atuarem de forma autônoma em sua realidade.

Esperamos que esta cartilha configure-se como instrumento de apoio ao desenvolvimento de estratégias educativas a serem realizadas por profissionais da Educação Infantil e possibilite a reflexão sobre suas metodologias atuais, bem como a adoção das propostas pedagógicas que serão indicadas no material, tendo em vista torná-los agentes de mudança e protagonistas de uma educação infantil de qualidade.

Nesta cartilha, apresento possíveis respostas para algumas perguntas que poderiam surgir caso o(a) professor(a) ou equipe pedagógica deseje realizar um trabalho eminentemente interdisciplinar na educação Infantil. Essas respostas não estão prontas e acabadas, nem são receitas para sanar o trabalho fragmentado, elas servem apenas como ponto de partida para discussão, ou deixar um gostinho de quero mais para estudos sobre o tema. Ela está aberta à adequação para a realidade de cada leitor ou leitora.

No final, sugiro a vocês uma proposta de trabalho na Educação Infantil sem a necessidade de compartimentação dos eixos ou dos campos de experiências por carga horária: **a dupla educativa**, por meio da qual, alinhada com os horários compensatórios de ACs no contraturno, professores e professoras terão a oportunidade de estarem trabalhando juntos e avaliando, constantemente, tanto os avanços e necessidades das crianças de forma global, quanto da sua própria prática, uma vez que a eles será reservado um tempo somente para isso, e o melhor, dentro de sua própria carga horária de trabalho, fazendo cumprir o objetivo da Lei Federal 11.738/08.

QUEM SOU EU

Eu me chamo Gisselle Keylla da Silva Cruz, resido em Caetité, cidade localizada no Alto sertão da Bahia. Sou alguém que desde pequena sonhava em ser professora e que, quando criança, a brincadeira preferida era a de “escolinha”, em que a professora era eu e os alunos eram a criançada mais nova da rua. Os livros do Mobral (Programa alfabetização de jovens e adultos criado pelo governo brasileiro nos anos 70 e 80) e as cartilhas de alfabetização trazidas pela minha mãe, que naquela época foi professora alfabetizadora, eram os principais brinquedos.

Já adolescente, no final dos anos 90, ao concluir a 8ª série, não hesitei em escolher o antigo curso de Magistério para prosseguir os estudos no Instituto de Educação Anísio Teixeira. No ano de 2001, ingressei no curso de Licenciatura em História no Campus VI, da UNEB, aqui em minha cidade. Nesse mesmo ano, prestei concurso para a Prefeitura Municipal de Caetité para o cargo de professora da Educação Infantil e fui aprovada. Em 2002, iniciei a concretização do sonho da profissão pretendida e também uma paixão ainda maior por crianças, junto com a vontade de compreender mais sobre elas e assim melhor exercer o ofício. Acreditei que o curso de Pedagogia poderia me direcionar mais satisfatoriamente nesse sentido, então, ao concluir o curso de Licenciatura, prestei um novo vestibular para o curso de Pedagogia no Campus XII da UNEB, na vizinha cidade de Guanambi-BA. Novamente aprovada, fiz questão de cursar toda a grade curricular do curso: “Pedagogia, docência e gestão de trabalhos educativos”.

Pensando ainda em melhorar o conhecimento sobre Educação Infantil, me especializei em Psicopedagogia Clínica e institucional pela UNFG (2009), em

Educação Infantil pela UNINTER (2018) e em Práticas docentes interdisciplinares pela UNEB (2018). No ano de 2010, prestei concurso para a UNEB ao cargo de Analista Universitário em Pedagogia, fui aprovada e convocada no ano de 2015. Hoje, sintonizada realizando conciliando as duas profissões: Professora da Educação Infantil na Escola Municipal Manoel Teixeira Ladeia e Analista em Pedagogia no Campus VI da UNEB.

Em 2019, ingressei no curso de Mestrado do Programa Ensino Sociedade e Linguagem, também na UNEB campus VI, onde dediquei-me a pesquisar sobre as “IMPLICAÇÕES DA APLICABILIDADE DA LEI FEDERAL 11.738/08 NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAETITÉ-BA: um olhar sobre a (inter)disciplinaridade”, dando prosseguimento à pesquisa iniciada no curso de Especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares e partindo do incômodo, sentido enquanto professora, quando, a partir de 2015, a Educação Infantil em nosso município, para adequar-se à Lei 11.738/08, passou a distribuir a carga horária dos professores da Educação Infantil por eixos, como acontece no Ensino Fundamental II em suas disciplinas, ainda que a Educação Infantil deva acontecer de forma integral e a interdisciplinaridade inerente a ela. Como resultado deste trabalho, apresento a vocês a cartilha **Práticas docentes interdisciplinares na Educação Infantil**. Espero que ela possa contribuir para que os envolvidos nesta etapa compreendam o que é interdisciplinaridade e se empenhem na efetivação das propostas interdisciplinares já na primeira etapa da educação básica, considerando, assim, as suas especificidades.

1. O que é interdisciplinaridade?

É um desafio enorme responder em poucas palavras o que é interdisciplinaridade. Apesar do próprio termo já sugerir o que seja o seu significado, muitas vezes, temos um sentido equivocado da palavra. Ela geralmente é conhecida pela junção, ou certa interação entre duas ou mais disciplinas. Mas a interdisciplinaridade é algo muito mais amplo.

Paviani (2014) informa-nos que a interdisciplinaridade é complexa e que não se trata apenas da integração de um conjunto de relações entre as partes e o todo, mas também uma descoberta de propriedades que não se reduz nem ao todo, nem

às partes mais isoladas, é uma modalidade de relação que, sem eliminar as contribuições individuais das disciplinas, as integra num único projeto de conhecimentos.

Para suplantar a fragmentação e a compartimentação dos saberes e para uma compreensão melhor da realidade, precisamos de uma atitude interdisciplinar, tal como propõe Fazenda (2002). Conforme a autora, 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. Exige, portanto, na prática, uma profunda imersão no trabalho cotidiano.

De acordo com Fazenda (2002), o pensar interdisciplinar dá-se a partir da contestação de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. É a busca do diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Dessa forma, tem o conhecimento do senso comum como válido, pois é no cotidiano de nossas vidas que fazem sentido, alargando através do diálogo com conhecimento científico nossa relação com o outro e com o mundo. Além disso, Fazenda afirma que para que uma ação seja interdisciplinar é necessário ter um vasto conhecimento do contexto a ser trabalhado. “Conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar o como proceder ou como desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana” (FAZENDA, 2012, p. 3).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade não significa somente a quebra de barreiras entre as disciplinas, mas também o rompimento de barreiras entre todas as pessoas envolvidas no processo educativo através da partilha de experiências e o reconhecimento da limitação do saber de cada um. O diálogo é fundamental para que haja uma construção coletiva do conhecimento.

2. O que a BNCC diz sobre Interdisciplinaridade e Educação infantil?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento de caráter normativo; sendo assim, as escolas deverão fazer adequações em suas propostas curriculares e pedagógicas, assegurando que as mesmas estejam em consonância com esse documento. Nesse sentido, a BNCC se diferencia dos Referenciais Curriculares Nacionais, pois estes não tinham o caráter de obrigatoriedade. Trata-se, portanto, de um referencial obrigatório que deve ser adotado no currículo de todas as redes de ensino e instituições escolares.

No capítulo três da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra-se a parte que versa sobre uma série de noções, habilidades e atitudes que todas as crianças que fazem parte da Educação Infantil têm o direito de aprender. Esses elementos são apresentados como objetivos para aprendizagem e desenvolvimento e devem ser adotados por todas as escolas do país, sejam elas públicas ou privadas.

A grande alteração proposta pela BNCC na Educação Infantil está na definição de **seis direitos fundamentais** para as crianças de zero a cinco anos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na primeira etapa da Educação Básica, estarão de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil, **interações e brincadeira**, e deverão ser garantidos para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.

Outra novidade é a mudança no currículo da Educação infantil; este não estará mais estruturado pelos sete **eixos** (Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Matemática; e Identidade e autonomia), mas por um conjunto de práticas a partir dos cinco **campos de experiências**: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A nova Base determina que os cinco campos de experiência são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Logo, o trabalho dividido pelos sete eixos, como acontece atualmente na Educação Infantil do nosso município, Caetité-BA, deverá ser repensando. Por exemplo, o campo de experiência **Corpo, gestos e movimentos** não abarca somente os conteúdos do eixo **Natureza e sociedade** e do eixo **Movimento** como alguns podem pensar, os conteúdos estão interligados e complementares a todos os outros campos de experiência. Sendo assim, percebemos que com a nova proposta da BNCC teríamos um caráter mais interdisciplinar do que como acontece atualmente.

A nova BNCC (BRASIL, 2018) explicita que a Educação Básica deve se atentar para a formação e para o desenvolvimento global humano, propor o rompimento com as visões reducionistas e privilegiar a dimensão intelectual e afetiva, o que significa uma visão plural, singular e integral da criança. Dessa forma, ela afirma a educação integral, que, independente da jornada escolar, deverá promover a aprendizagem sintonizada com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos, para lidar com os desafios da sociedade contemporânea.

Apesar das várias críticas que têm sido feitas ao documento como um todo, não podemos negar a importância de defesa a um trabalho integrado, defendido especialmente na parte que se refere à Educação Infantil. Ao abordar a interdisciplinaridade, a BNCC abriu espaço para essa discussão, podemos ver isso como algo que contribui sobremaneira às propostas curriculares do município de Caetité, que já indicam a possibilidade de um trabalho mais interdisciplinar para o ano de 2022.

3 Como seria um currículo Interdisciplinar na EI?

Ao pensarmos sobre o currículo interdisciplinar na Educação Infantil, precisamos levar em consideração que, muito mais que levar as crianças a aprender o conteúdo em si ou a preocupação para que exista uma interligação entre esses conteúdos, necessitamos focar nas situações que se revelam a partir da própria realidade das crianças, buscando sempre a associação entre teoria e prática, ou seja, o currículo na educação infantil emerge dos interesses e necessidades delas. Qualquer tempo e espaço podem ser um lugar e hora de descobertas e aprendizagem na Educação Infantil, pois a todo momento surgem interesses mobilizadores das crianças.

O modelo curricular de base interdisciplinar requer uma visão inovadora da escola: necessita ser criativa, ousada. Precisa garantir a especificidade de cada conteúdo ao mesmo tempo em que assegure a sua integração num todo harmonioso e significativo.

No currículo interdisciplinar, as informações, as percepções e os conceitos compõem uma totalidade de significação completa. Nesse sentido, é necessário repensar o currículo escolar, baseando-se na ideia de rede de relações, e desfazendo-se dos “redutos disciplinares”. O currículo interdisciplinar assegura uma ampla rede de significações e tem a escola como lugar não apenas de transmissão do saber, mas também de sua construção coletiva.

Para que o papel social da educação se efetive e o currículo interdisciplinar aconteça na Educação infantil, precisamos nos atentar ao funcionamento da escola ou da creche não só em relação aos conteúdos, atividades e metodologias, mas também quanto à forma de tratar a criança, estimulando, por exemplo, a autoexpressão, a autovalorização, a corresponsabilidade, a curiosidade e a autonomia

na construção do conhecimento, entre outros, estabelecendo sempre uma rede de significação interdisciplinar.

Além disso, a flexibilização dos currículos é fundamental para que a prática interdisciplinar se efetive, estes podem, sim, ser programados, mas livres para possíveis mudanças, contratempos e às alterações que ocorrem nos espaços de aprendizagem, visto que, muitas vezes, algo planejado inicialmente pode tornar-se insignificante para criança e, de repente, surgir algo muito mais interessante e significativo durante o decurso da aula.

4 Escuta sensível, o que ela tem a ver com uma metodologia interdisciplinar para crianças?

A escuta sensível é uma necessidade a fim de trazer para a sala de aula a atitude interdisciplinar. Nesse sentido, o professor que quiser tornar a aprendizagem significativa para as crianças terá que se dispor a investigar o universo simbólico de cada uma delas, buscar respostas indicativas de suas significações e a partir delas estabelecer estratégias que vão ao encontro da demanda das crianças, construindo, a partir daí, um trabalho interdisciplinar.

Na sala de aula da Educação Infantil temos a reunião de múltiplas, diferentes, diversas e complexas realidades de práticas sociais; as culturas das crianças chegam até o professor espontaneamente, através de inúmeras produções cotidianas, revelando-nos muito do que para ele é significativo. Na “roda de conversa”, nas brincadeiras no pátio, no desempenho dos papéis assumidos durante os jogos simbólicos, nos seus desenhos, ao selecionar uma figura de revista, um livro de história ou uma música, na sua recusa insistente por participar de determinadas atividades ou pela preferência em relação a outras; nas histórias que contam, reais ou inventadas etc., nas mais diferentes linguagens em que se expressam, elas remetem às suas culturas. Cabe ao professor estar atento e sensível para captá-las, reconhecê-las, saber lê-las, levantando hipóteses sobre elas, relacionando-as entre si e as demais manifestações do grupo, interagindo ele também com a sua cultura junto a elas, buscando o diálogo através da “escuta sensível” deverá o docente vislumbrar o que é significativo para as crianças. Dessa forma, a escuta sensível, quando adotada, na prática interdisciplinar do docente, como contribuinte na aprendizagem do aluno, amplia o olhar do educador, frente às necessidades de seus educandos.

5 O que é um professor interdisciplinar?

Do educador disposto a realizar práticas interdisciplinares na Educação infantil espera-se um comportamento peculiar. Além de estar sempre disposto a uma escuta sensível, não deverá ser um expositor de conteúdo, mas um orientador e instigador das crianças em suas descobertas. Necessita pensar constantemente sobre sua prática, pois faz-se necessária uma autoanálise de todo o trabalho e comprometimento com a educação das crianças, um ato muito desafiador.

O professor interdisciplinar caracteriza-se, antes de tudo, pela sua constante inovação na maneira de ensinar, almeja a formação de um ser completo e dedica-se a isso, planeja as aulas com o objetivo de que o aluno seja parte ativa delas. Procura sempre manter o diálogo com os demais professores, no intuito de saber se as aulas possuem algum assunto análogo, pois acredita que a aula torna-se muito mais rica se elaborada englobando os diversos conhecimentos e rejeitando a fragmentação do saber. O professor interdisciplinar vê o conhecimento de forma globalizante, sem menosprezar as singularidades de cada disciplina.

6 O trabalho com projetos na Educação infantil contempla os princípios da interdisciplinaridade?

Sim. Desde que a sua construção seja estabelecida a partir das demandas das próprias crianças, como adesão, desinteresse, descobertas, dificuldades, ansiedades, conflitos e limitações frente aos objetos que desafiam conhecer, como índices reveladores das relações e possibilidades de cada uma delas e de todos os envolvidos no processo. O projeto surge de um contexto, de uma necessidade apresentada pelo próprio grupo, de uma tentativa na resolução de algum problema e é composto por uma série de atividades planejadas e delineadas espontaneamente na busca de um objetivo comum.

A pedagogia de projetos inova a prática reduzindo as chances de fragmentação e isolamento e acaba criando um espaço para cooperação, criação e participação de todos os envolvidos no processo. Os projetos propiciam a criação, a escuta e um olhar atento, ou seja, desenvolve a capacidade de observar, de escutar do educador para com seu grupo, o reconhecimento de quais são os interesses e necessidades na

edificação do conhecimento. Dessa maneira, o professor repensa sua prática continuamente e a modifica, além de mediar as condutas das crianças com o conhecimento.

O projeto possibilita partir das experiências das crianças através de passeios, visitas, observações, dramatizações, experimentos, construção de textos coletivos etc. As crianças juntamente com o professor vão documentando e registrando suas constatações no decorrer dos estudos e mostrando os resultados aos pais e a toda comunidade educativa as suas aprendizagens e descobertas.

Ao serem protagonistas da aprendizagem, as crianças, juntamente com os professores, pais e toda comunidade educativa, tornam-se pesquisadores e juntos vivenciam experiências únicas. Além disso, os projetos podem sensibilizar a comunidade escolar na construção de ações que sirvam de respostas para alguma problemática que esteja vivenciando.

O trabalho com a pedagogia de projetos abole a artificialidade da escola, aproxima-se da vida real do aluno e estimula a sua iniciativa, criatividade, cooperação e corresponsabilidade. O trabalho com projetos na escola é, certamente, a melhor forma de assegurar a integração de conteúdos almejada pelo currículo interdisciplinar.

7 Por que não é interessante dividir o trabalho da Educação Infantil por eixos de acordo com a carga horária dos professores?

Apesar do trabalho dividido por eixos de acordo com a carga horária do professor na Educação Infantil, como acontece em muitos municípios no intuito de assegurar a aplicabilidade da Lei Federal 11.738/08, não ser o principal impedimento para que a interdisciplinaridade se efetive, acreditamos que esse modo também não seja interessante para que ela de fato aconteça.

O “troca-troca” de professores na sala de aula da educação infantil muitas vezes confunde as crianças, já que as fronteiras entre os conteúdos dos eixos não são evidentes para elas. Às vezes, elas acabam não entendendo o porquê da necessidade de troca de professor em determinado momento da aula, além disso muitas crianças associam o professor das “aulas de brincar” às aulas de música e movimento, e o professor das “aulas de escrever” às aulas de Linguagem oral e escrita e Natureza e sociedade, por exemplo, o que, além de proporcionar maior afinidade das crianças com determinados professores, que elas consideram as aulas “mais

legais”, acaba separando também as brincadeiras e interações dos conteúdos que estão sendo abordados, o que é não mais concebível na Educação Infantil de acordo com a BNCC.

Um outro caso também é comum acontecer nesse formato: de repente surge algo durante a aula que para o professor constitua um assunto interessante a ser explorado juntamente com as crianças e no momento mais interessante da experiência chega a hora que deve sair para a entrada do outro professor, que aborda algo planejado para prosseguir a aula sem nenhuma conexão com o que estava sendo realizado até o momento. Isso acaba sendo frustrante tanto para os professores como para as crianças, além da quebra do que poderia ser um grande momento de aprendizagem.

O processo de avaliação também fica prejudicado nesse modo de trabalho, pois os pareceres descritivos são feitos separadamente, cada professor avalia um aspecto diferente da criança, o que é intolerável em um processo avaliativo da Educação Infantil, uma vez que a observação, reflexão e ação devem acontecer de forma constante e integrada, abrangendo todos os aspectos da criança.

Além disso, no formato que estamos trabalhando, os momentos de AC dos professores que trabalham em uma mesma sala de aula não coincidem, o que acaba dificultando a troca de experiências e articulação entre os pares de professores e a coordenação, e isso certamente reverbera sobre a prática interdisciplinar, uma vez que não havendo esse diálogo corre-se o risco, por exemplo, de que as abordagens realizadas na sala de aula por uma professora não deem sequência e contextualizem com o trabalho realizado por uma outra professora na mesma classe, ainda que a temática trabalhada seja a mesma. Essa situação não será mais admitida a partir do trabalho com os campos de experiências propostos na nova BNCC, pois, assim como os eixos, eles não se dividem, mas são completos e entrelaçados; nessa lógica não existirá a possibilidade de dividir os campos por carga horária.

8 Conheça o trabalho compartilhado, defendido por Hoyuelos e Riera (2019): a dupla educativa. Uma proposta de trabalho sem a necessidade de compartimentação dos eixos ou dos campos de experiências

Sabemos que o verdadeiro trabalho em equipe exige um conjunto de esforços de todos que dele participam para alcançar os objetivos propostos. Vemos o modelo

de ação docente compartilhada, proposto por Hoyuelos e Riera (2019), como uma possibilidade, em que sua aplicação, de modo eficaz, pode contribuir para o desenvolvimento de ações pedagógicas importantes na educação infantil para esse propósito. Através da indicação, baseada em Hoyuelos e Riera (2019), podemos garantir o cumprimento da Lei Federal 11.738/08 de manter um 1/3 da carga horária fora da sala de aula e assegurar um momento de encontro entre as professoras e a coordenação. O trabalho em **dupla educativa**, ou par educativo, nada mais é que:

A existência de dois professores que compartilham as responsabilidades por uma turma de crianças. Profissionais de mesmo estatuto e carreira, portanto, colegas de trabalho sem relação hierárquica. Esse modelo de ação docente exige que os professores organizem e constituam o trabalho de modo coletivo, descentralizando seus saberes e seus fazeres pessoais, discutindo com os(as) colegas seus pontos de vistas e compartilhando com o grupo de crianças os caminhos da prática. (HOYUELOS; RIERA, 2019, p. 7)

O trabalho solitário do professor da educação infantil é profundamente exaustivo, o que, muitas vezes, pode acarretar problemas à saúde física, mental e psicológica e, conseqüentemente, à saúde e à aprendizagem das crianças. Para além disso, precisamos romper o isolamento dessa profissão e aprender a trabalhar em equipe, em comunidade, rompendo a tradição cultural do trabalho individualizado, compartimentado e o paradoxo existente em que muitos educadores apesar de acreditarem no trabalho cooperativo ainda possuem uma certa resistência em relação ao mesmo.

O trabalho em dupla é realmente um desafio, pois exige-nos valores como os citados por Hoyuelos e Riera (2019): negociar, confrontar, compartilhar, escutar, dialogar, discutir, fazer concessões, flexibilizar posturas, calar, falar. Valores que, muitas vezes, exigimos das crianças nos trabalhos em equipe, mas nós mesmos temos dificuldades em realizá-los. A proposição desse tipo de trabalho pode gerar até certo medo nos professores ou mesmo a alegação de que “é melhor sozinho do que mal acompanhado”; mas esse temor inicial apontado por algumas professoras que já trabalham com esse modelo organizativo, segundo elas, foi superado a partir do reconhecimento das virtudes ao praticá-lo.

Apresentamos, de forma resumida, os argumentos discutidos por Hoyuelos e Riera (2019) em defesa do trabalho em dupla educativa:

1. **Argumentos culturais e contraculturais:** o modo tradicional de educar que se perpetua na Educação Infantil é muito solitário. Essa forma de trabalho traz perdas para a profissão, pois, se não compartilhamos com ninguém nossas emoções e ideias implícitas na tarefa de educar, essa solidão, em algumas ocasiões, pode provocar a síndrome do professor esgotado. A dupla educativa desafia a ideia cultural de separação, de confinar-se sozinho em sala e de considerar as crianças como propriedade privada de alguém.
2. **Argumentos baseados na filosofia da complexidade:** O autor extrai alguns princípios da teoria da complexidade e aplica ao tema. O *Princípio da relação partes-todo* é o princípio em que o todo é mais e menos que a soma das partes; nesse sentido, a dupla educativa não é um mais um e sim a capacidade de duas pessoas trabalharem em conjunto. *Princípio dialógico*, em que a dupla mantém viva as contradições, mas é necessário colocá-las em diálogo para compartilhar em uma mesma sala de aula. *Princípio da complementariedade*, que significa assumirmos que somos “incompletos” e a necessidade de intercambiar pontos de vistas. Cada profissional tem uma imagem particular da criança; com duas professoras, as opções aumentam, implicando em relacionar pontos de vistas diferentes, o que ajuda evitar rótulos e a escutar outras versões de cada criança, oferecendo maior liberdade de escolha e menos preconceito. *Princípio da descontinuidade horizontal e vertical*, apesar da continuidade ser algo desejável em algumas situações, aqui, o trabalho em conjunto oferece às crianças diferentes modelos de interação e de formas de se autoconhecer. A identidade se complexifica para se tornar mais rica e de qualidade; estabelecem relações e normas diferentes em cada indivíduo, o que pode nos parecer descontinuidade e nos faz entrar em contradição. *A contradição* é outro dos princípios desejáveis e vitais da complexidade. Precisamos aprender a viver com as contradições e a nos relacionar com elas, a vida não pode ser determinada de modo único.
3. **Argumentos de caráter ético-educativo:** o trabalho em dupla educativa proporciona maior riqueza e complexidade ao grupo, já que requer abrir-se “à crítica, estar disposto a expor-se publicamente à opinião dos demais, a aprender a realizar apreciações e avaliações sobre o trabalho dos demais

profissionais, e distingui-las das críticas pessoais”. (HOYUELOS; RIERA, 2019, p. 127)

4. **Argumentos organizativos:** com a dupla educativa, ampliam-se as oportunidades organizativas e possibilita-se maior flexibilidade de propostas, horários, materiais e relações.
5. **Argumentos sobre a diversidade de papéis:** a ideia da dupla possibilita, conforme a ocasião, o estabelecimento de papéis complementares, ou a observação crítica do colega sobre a relação com as crianças, além de uma observação mais detalhada dos acontecimentos do cotidiano.
6. **Argumentos baseados na resiliência e na capacidade humana de adaptabilidade:** esse tipo de trabalho viabiliza a condição de estabelecer múltiplos vínculos com diversos sujeitos, promovendo uma personalidade com uma adaptabilidade mais flexível.
7. **Argumentos neurológicos:** as múltiplas relações prematuras, com diversas pessoas, ajudam a ampliar as competências neurais.
8. **Argumentos laborais e funcionais:** no caso de ausência laboral justificada, a dupla educativa possibilita conferir certa estabilidade à turma, uma vez que, havendo necessidade de uma das professoras ser substituída, as crianças continuarão com uma referência mais segura e estável.
9. **Argumentos emocionais:** “A dupla educativa permite compartilhar mais sonhos, mais estratégias e mais emoções positivas” (HOYUELOS; RIERA, 2019, p. 130). Ela confere à profissão um sentido emocional de valor vital e educativo, pois possibilita contrapor experiências, argumentos, enriquecer-se mutuamente e complementar-se.
10. **Argumentos sobre virtudes e atitudes para a colaboração:** Teresa Huguet e Cristina Salamanca mencionam que esse modelo

desenvolve a capacidade de romper com o isolamento, a melhora do processo educativo e da prática docente, a ampliação das possibilidades de relação, a colaboração não assimétrica, a autonomia, a corresponsabilidade, o reconhecimento da mútua competência, e a curiosidade ante o saber e do outro, a aceitação e valorização da diversidade como riqueza, a empatia e ou a capacidade de se colocar no lugar do outro, o fomentar e gerar relações de confiança. (HUGUET, 2009; SALAMANCA, 2011 apud HOYUELOS; RIERA, 2019)

Diante desses argumentos apresentados por Hoyuelos e Riera (2019), acreditamos que não poderemos poupar as crianças de conviver com essas capacidades e valores, além de ser uma possibilidade de trabalho que, se aplicada às classes de Educação Infantil, não haverá necessidade de divisão de eixos ou campos de experiências por professores.

Hoyuelos e Riera (2019) também pontuam algumas objeções que podem surgir quanto à possibilidade de trabalhar em dupla educativa e apontam uma resposta sobre elas. A primeira delas refere-se ao medo da sensação decorrente do ser observado e o professor acabar perdendo sua naturalidade; no entanto, essa espontaneidade nem sempre é adequada para um trabalho profissional qualificado. Uma segunda objeção é de que a dupla rompe com a possibilidade de um apego significativo e com a importância da figura referência para a criança, mas a dupla não implica que a criança não possa estabelecer vínculos seguros e estáveis, desde que haja também uma estabilidade por parte dos profissionais; pelo contrário, essa possibilidade aumenta. Outro ponto: o trabalho em dupla poderia gerar dependências e uma das pessoas assumir o papel dominante, e a outra um papel submisso; nesse caso, é necessário superar essas situações e aprender a negociar constantemente com a outra pessoa, lembrando sempre do princípio da complementariedade. Um outro obstáculo refere-se à existência de diferentes formas metodológicas de trabalho, mas isso não deve ser impedimento para estabelecer formas cooperativas de trabalho. Um medo que também poderá surgir relaciona-se ao receio de que, na dupla, um profissional possa não se dar bem com o outro; mas falamos tanto em socializar as crianças, quando na verdade precisamos superar nosso próprio egocentrismo e a incapacidade de socializar e trabalhar com outros profissionais. Por fim, o risco de que as duas pessoas passem muito tempo falando entre si dentro da classe e acabem afetando o bem-estar das crianças, mas, nesse caso, é preciso manter o profissionalismo e saber distinguir entre estar presente e dar presença a uma relação com as crianças.

Enfim, para entendermos o real sentido da dupla cooperativa, é importante romper com o conceito tradicional das classes de educação infantil com um grupo numeroso de crianças e apenas uma pessoa adulta. Precisamos sair do individualismo e partir para a cooperação.

A adequação da carga horária aliada ao trabalho compartilhado, pensado por Malaguzzi (2001) e apresentado por Hoyuelos e Riera (2019), não se trata apenas de uma turma com dois professores, mas um trabalho cooperativo compartilhado por dois educadores em um mesmo turno e mesmo horário. Nesse caso, cada classe deverá ter uma dupla de professores, mas em um ou dois dias da semana a turma ficaria apenas com um deles, pois o outro estaria fora da sala com atividades inerentes à profissão, sem contato direto com as crianças, realizando a AC (atividade complementar). E para garantir um tempo em conjunto para a troca de experiências entre a dupla, entre outros professores da escola e a coordenação, seria reservado um horário no contraturno, semanal ou quinzenalmente, em que o professor compensaria a hora de AC no turno da aula da semana do encontro, em folga. Dessa forma, além de garantir um trabalho planejado em conjunto e um momento reservado para trocas de experiências, não haveria necessidade de divisão dos eixos ou dos campos de experiências, como assim propõe a nova BNCC.

Caro(a) colega professor(a) da Educação infantil:

O trabalho interdisciplinar é fundamental nas classes de educação infantil. Não podemos conceber demarcações nos eixos e muito menos nos campos de experiências, dividindo-os por horários e baseados na carga horária do professor. Se o foco é a aprendizagem da criança, e esta acontece de forma global, logo, a maneira de conduzir o trabalho educativo também deve assim o ser.

Obrigada pela atenção, espero ter contribuído de alguma forma.

Att., Gisselle Keylla

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das leituras realizadas no decorrer na pesquisa, observamos que os autores consultados apontam que a interdisciplinaridade na Educação Infantil é uma forma de garantir que as crianças aprendam de maneira global e integrada, desde que a(o) professor(a) consiga ouvir as crianças e tenha como ponto de partida as experiências construídas junto a elas. Nessa prática, as crianças são consideradas protagonistas de sua própria aprendizagem e os tempos e espaços importantes aliados para o modo de ser e agir interdisciplinar. Além disso, todos os documentos que regem essa primeira etapa da educação básica apontam para o trabalho eminentemente interdisciplinar.

Vimos nas entrevistas realizadas que as implicações da aplicabilidade da Lei Federal 11.738/08 para a prática pedagógica interdisciplinar da Educação Infantil no município de Caetité-BA não são as principais causas para que a interdisciplinaridade não se efetive de forma plena; de modo que, como bem mencionaram as professoras, o fazer interdisciplinar independe da divisão por disciplinas ou eixos, mas da atitude do professor frente à construção do conhecimento, tendo em vista a busca para inter-relacionar o ensino com a realidade social da criança, a partir de uma escuta sensível. No entanto, a forma como ocorreu esta divisão, apesar de ter contribuído para que a jornada de trabalho se tornasse menos exaustiva para as professoras, acabou prejudicando consideravelmente o trabalho compartilhado entre os docentes, inclusive entre os pares que regem a mesma classe, pois o momento de planejamento em conjunto não foi mais possível, o que, certamente, reverbera sobre a prática interdisciplinar.

O principal prejuízo apresentado foi a falta de articulação no planejamento entre as professoras e das professoras com a coordenação, o que conseqüentemente afetou de maneira significativa a concepção dos conteúdos de cada eixo para as crianças; mesmo que a temática trabalhada fosse a mesma, o arranjo feito de modo, na maioria das vezes, inarticulado certamente prejudicou o ensino de forma global e integral, elementares na Educação Infantil.

Outro prejuízo diz respeito à avaliação das crianças, que antes da aplicabilidade da lei era feita de forma geral, englobando nos pareceres descritivos, a observação dos objetivos alcançados de forma contextualizada e integral, abrangendo todos os aspectos da criança. Com a separação dos eixos, os pareceres descritivos

passaram a ser feitos também separadamente, o que é inconcebível em um processo avaliativo da Educação infantil, já que a observação, reflexão e ação devem acontecer de forma constante e integrada.

Acreditamos que a sugestão da dupla educativa, como a indicada por Hoyuelos e Riera (2019), alinhada com os horários compensatórios de AC no contraturno e a formação continuada, poderá ajudar a eliminar esses prejuízos, já que os professores terão a oportunidade de estarem juntos avaliando constantemente, tanto os avanços e necessidades das crianças de forma global quanto da sua própria prática, uma vez que a eles seria reservado um tempo somente para isso, dentro de sua própria carga horária de trabalho, principal objetivo da Lei Federal 11.738/08.

Mediante o olhar atento de dois professores em sala de aula, explorando todos os campos de experiência de forma conjunta, e o entendimento de que as turmas da educação infantil não representam uma reprodução do que é feito no Ensino Fundamental, mas com os objetivos e expectativas peculiares, em que no processo de aprendizagem da criança devem ser valorizadas a sua curiosidade, a vontade de brincar e a abertura para aprender mais sobre o mundo, certamente teremos um espaço de aprendizagem muito mais agradável e de grandes descobertas para as crianças.

A necessidade de formação continuada também é um aspecto fundamental para a atuação interdisciplinar na Educação Infantil, precisamos conhecer melhor o sentido da interdisciplinaridade para que possamos nos empenhar em realizá-la. Entender o que são os campos de experiências e a sua indissociabilidade também é crucial para que a sala de aula deixe de ser um lugar reduzido à transmissão de conteúdos, literacia e numeracia, mas um verdadeiro laboratório de experiências e descobertas das crianças e adultos.

O trabalho interdisciplinar é fundamental nas classes de educação infantil. Portanto, não podemos conceber demarcações nos eixos e muito menos nos campos de experiências, dividindo-os por horários e baseados na carga horária do professor. Se o foco é a aprendizagem da criança, e esta acontece de forma global, logo a maneira de conduzir o trabalho educativo também deve ser assim.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, Derly. **A conquista do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1991.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A educação infantil no PNE Novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/456/587>. Acesso em: 14 maio 2020.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELLO, A. Angela. **Introdução à Fenomenologia**. Tradução: Ir. Jacinta T. Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru-SP: Edusc, 2006. 108p. (Coleção Filosofia e Política)

BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. **A constituição histórica do projeto educacional da criança no período imperial: instrução, moralização e disciplinamento**. 2009.180f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2009.

BRASIL. **Lei Federal 11.738/08**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 16 de julho de 2008; 187o da Independência e 120o da República.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. 562p.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação nº 12.796**, de 04 de abril de 2013b.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 junho 2014a. Seção 1 (ed. extra), p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. V. 1. Brasília: MEC/SEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília: Inep, 2001. BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. [Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC-SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 31 mar. 2019.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v. 18, n. 73. Brasília, 2001. p. 11-28.

FARIA, Sonimar Carvalho. História e política da educação infantil. In: FAZOLO, Eliane; CARVALHO, Cristina. Maria. P.; LEITE, Maria. Isabel. F. P.; KRAMER, Sônia (org.) **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FAZENDA, Ivani A. INTERDISCIPLINARIDADE: Didática e Prática de Ensino. **Revista Interdisciplinaridade**, (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade. São Paulo, v.1, n.6, - abr. 2014. p. 9-17.

FAZENDA, Ivani A. **Contribuições das pesquisas sobre Interdisciplinaridade no Brasil- o reconhecimento de um percurso**. Artigo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Brasil. 2012.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Editora Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) **Interdisciplinaridade**. Dicionário em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 7. ed. Campinas-SP: Papirus Editora, 1999a.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999b.

FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1994.

FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo e campos de experiências: notas reflexivas. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, 52-72, v. 25, Dossiê, 2020. Disponível: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso em: abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIRUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1986.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antônia. **Complexidade e relações na educação infantil**. Trad. Bruna Heringer de Souza Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. 1976. PDF. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files>. Acesso em: 10 abr. 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

KRAMER, Sonia. **O papel social da Educação Infantil**. Texto enviado a convite para a Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliana. Mart.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAROCCA, Priscila. Saberes disciplinados em questão: buscando caminhos para a transdisciplinaridade. **Olhar de professor**. Ponta Grossa. Editora EUPG, v. 4. n. 1. 2001. p. 123-135.

LENOYR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Ariane. **Integração e Interdisciplinaridade na educação infantil: um olhar sobre a teoria e a prática.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

MARTINS, Eledir da Cruz; TAVARES, Dirce Encarnacion. Escuta sensível-Prática docente interdisciplinar no Ensino Médio. **Revista Interdisciplinaridade**, (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade. São Paulo, v.1, n.6, - abr. 2015, p. 18-27.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAES, Cândida Moraes. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis**. Santiago, 2010, v. 9. N. 25. 2010. p. 289-311. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/art17.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN Fernanda. Dialogando sobre a Interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes Fazenda e alguns dos Integrantes do Grupo de Estudos E Pesquisa em Interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI). **Revista Interdisciplinaridade**, (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade. São Paulo, v. 1, n. 10, abr. 2014 p. 9.

OLIVEIRA, Zilma de et al. **Creche: crianças, faz-de-conta e cia.** Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções.** 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções.** 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. SAGRILLO, Daniele Rorato. Projeto Político-Pedagógico: limites, contradições e desafios no processo de democratização

da escola. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, RS: v. 16, n. 2, maio/agosto 2012. p. 135-142.

PERIOTTO, Maria Sueli. Didática, Prática de Ensino e Direitos Humanos? **Revista Interdisciplinaridade**, (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade. São Paulo, v. 1, n. 6, abr. 2015, p. 67-70.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos e portfólios e redes formativas**. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018. 160pp.

RIPPEL, Valdelice Cecília Limberger. Interdisciplinaridade e formação na contemporaneidade: rupturas e possibilidades. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n.28, jan./jun. 2010. p.91-100.

ROJAS, Jucimara Silva.; SOUZA, Marques Regina Aparecida. **Dinâmica do trabalho e a organização do Espaço na Educação Infantil**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.

ROJAS, Jucimara et al. **Interdisciplinaridade e Pesquisa: um encontro de saberes necessários à prática pedagógica na educação infantil**. 2013, p. 16057. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/13835_6825.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Vivaldo Paulo dos. **Interdisciplinaridade na sala de aula**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000166&pid=S0101-7330200600020001200021&lng=pt. Acesso: 19 fev. 2020.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2002. Disponível em: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 24 fev. 2019

SARMENTO, Manoel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manoel; SARMENTO, Manoel Jacinto (Coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmiento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. ESTUDO DA INFÂNCIA INDÍGENA: interdisciplinaridade na formação de professores para o diálogo com a arte. **Interdisc.**, São Paulo, n. 13, pp. 01-114, out. 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>. Acesso em: abr. 2020.

SILVA, Nali Rosa Ferreira. Currículo: Espaço interdisciplinar de experiências formadoras do professor da escola de Educação Básica. **Interdisc.**, São Paulo, Volume 1, número 0, p. 01-83, Out., 2010. p. 11-22.

STEARNS, Peter N. **A infância**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

THIESEN, Juarez da 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.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 79. Agosto 2002. p. 163-184.

VIDAL, Diana. **NO INTERIOR DA SALA DE AULA**: ensaio sobre cultura e prática escolares. Junho de 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1/articles/2-vidal.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

VIDAL, Diana. **Verbete cultura escolar**. 17 de março de 2013. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/dianavidal/edf-0287---segunda-feira/verbete-cultura-escolar>. Acesso em: 13 ago. 2019.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortês, 2008.