

anais

ISSN: 2318-4175

VII SEMINÁRIO NACIONAL
DO ENSINO MÉDIO
SENACEM



ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO
E INTERDISCIPLINARIDADE

V ENACEI

PRÁTICA DOCENTE, POLÍTICAS, CURRÍCULO: PARA RETOMAR O FOCO NA QUALIDADE



**EVENTO
HÍBRIDO**

09, 10 e 11 de novembro de 2022

Mossoró | Rio Grande do Norte | Brasil

Realização:



Apoio:



VII Seminário Nacional do Ensino Médio

V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

Prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade

ORGANIZADORES:

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Dorgival Bezerra da Silva

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Jean Mac Cole Tavares Santos

Maria Kélia da Silva

Mossoró/RN
2022

© VII Seminário Nacional do Ensino Médio e V Encontro
Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

REALIZAÇÃO ►►

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Faculdade de Educação (FE/UERN)
Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO)
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO - CNPq/UERN)

APOIO ►►

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)
Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia (PET PEDAGOGIA - FE/UERN)
Publique Coletivo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade (4/5. : 2022: Mossoró, RN)

Anais do VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade - 09, 10 e 11 de novembro de 2022, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN - Campus Mossoró/RN. Organização: Antonio Anderson Brito do Nascimento, Dorgival Bezerra da Silva, Fernanda Sheila Medeiros da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Mossoró: UERN, 2022.

1. Ensino médio. Escola pública. Currículo. Qualidade do ensino.

1. Vários autores. 2. Inclui bibliografia.

ISSN: 2318-4175

COORDENAÇÃO GERAL ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

DIAGRAMAÇÃO ▶▶

Dorgival Bezerra da Silva

COMISSÃO ORGANIZADORA ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

Amanda Emilly Pereira de Oliveira

Ana Julia Ferreira de Souza

Anaylla da Silva Lemos

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Brena Kesia Costa Pereira

Danilo Caique Pereira de Oliveira

Dorgival Bezerra da Silva

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Heryson Raisthen Viana Alves

Maria Goretti da Silva

Maria Itayane Alves dos Santos

Maria Kelia da Silva

Maria Luiza da Silva Leite

Meiry Fernandes da Silva

Meyre Ester Barbosa de Oliveira

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira

Sara Alessandra Rocha Pereira

Sara Raissa Rodrigues de Lima

Vanessa de França Almeida Gurgel

COMISSÃO EXECUTIVA ▶▶

Ana Julia Ferreira de Souza (UERN)

Antonio Anderson Brito do Nascimento (POSENSINO/UFERSA)

Danilo Caique Pereira de Oliveira (UERN)

Dorgival Bezerra da Silva (POSENSINO/UFERSA)

Fernanda Sheila Medeiros da Silva (UERN)

Heryson Raisthen Viana Alves (UERN)

Jean Mac Cole Tavares Santos (Coordenador geral)

Maria Kélia da Silva (PPGE/UFC)

Maria Luiza da Silva Leite (UFERSA)

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira (UERN)

COMISSÃO CIENTÍFICA ►►

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)
Albino Oliveira Nunes (IFRN)
Andrezza Maria Batista Tavares (UFRN)
Arlene Maria Soares de Medeiros (UERN)
Bento Duarte Silva (UMINHO)
Cristian Jose Simoes Costa (IFAL)
Diego Carvalho Viana (JEMASUL)
Elcimar Simao Martins (UNILAB)
Elaine Cristina Forte-Ferreira (UFERSA)
Eliane Anselmo da Silva (UERN)
Elias Feitosa de Amorim Jr (UPS)
Eloisa Maia Vidal (IFCE)
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira (IFRN)
Emanoel Luís Roque Soares (UFRB)
Emanuela Monteiro (UERN)
Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha (UFMT)
Fatima Maria Nobre Lopes (UFC)
Felipe de Azevedo Silva Ribeiro (UFERSA)
Francisca Raimunda Nogueira Mendes (UFC)
Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego (UFRN)
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)
Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Guilherme Paiva de Carvalho (UERN)
Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)
Iasmin da Costa Marinho (UERN)
Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)
João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)
José Deribaldo Gomes dos Santos (UECE)
José Gerardo Vasconcelos (UFC)
José Ribamar Lopes Batista Junior (UFPI)
Josefa Jackline Rabelo (UFC)
Josélia Carvalho de Araújo (UERN)
Josenildo Soares Bezerra (UFRN)
Júlio Ribeiro Soares (UERN)
Leonardo Leônidas de Brito (COLÉGIO PEDRO II)
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)
Luís Távora Furtado Ribeiro (UFC)
Magnolia Margarida dos Santos (UFRN)
Marcelo Bezerra de Moraes (UERN)
Marcia Betania de Oliveira (UERN)
Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)
Maria Aparecida dos Santos Ferreira (UFRN)
Maria Carmem Silva Batista (UERN)
Maria Luiza Sussekind (UNIRIO)
Maria Margarita Villegas Graterol (UFERSA)
Mercês de Fátima dos Santos Silva (UFRN)
Monica Ribeiro da Silva (UFPR)
Meyre Ester Barbosa de Oliveira (UERN)
Míria Helen Ferreira de Souza (UERN)
Nilsângela Cardoso Lima (UFPI)
Patricia Cristina de Aragão (UEPB)
Paulo Augusto Tamanini (UERN)
Raimundo Ferreira do Nascimento (UFPI)
Renato Marinho Brandão Santos (IFRN)
Rita de Cassia da Conceicao Gomes (UFRN)
Roberto Leher (UFRJ)
Rosanne Evangelista Dias (UERJ)
Rozeane Albuquerque Lima (UFERSA)
Samuel de Carvalho Lima (IFRN)
Sílvia Helena de Sá Leitão M. Freire (FAMSP)
Sofia Lerche Vieira (UECE)
Thiago Machado da Silva Acioly (JEMASUL)
Verônica Maria de Araújo Pontes (IFRN)
Vicente de Lima Neto (UFERSA)
Willana Nogueira Medeiros Galvao (UECE)
Zacarias Marinho (UERN)

O conteúdo dos artigos, bem como a revisão ortográfica e normas da ABNT são de inteira responsabilidade dos autores.

**GRUPO DE
DISCUSSÃO 6**

**Interdisciplinaridade,
transdisciplinaridade:
conceitos, usos e pos-
sibilidades na escola**

**GRUPO DE
DISCUSSÃO 7**

**Ensino de música,
linguagens e artes
na escola**

SUMÁRIO

A interdisciplinaridade: desafios e possibilidades para a prática docente

Lyanka Leonara da Costa Amaral; Matheus Klisman de Castro e Silva; Márcia Maria Alves de Assis

(Pag. 9 – 20)

Interdisciplinaridade e projeto de vida no novo ensino médio: percepções de docentes de escolas públicas

Fernanda Alves Cavalcante; Francisco Vieira da Silva

(Pag. 21 – 35)

O trabalho num livro didático de ciências humanas e sociais aplicadas do novo ensino médio: um olhar interdisciplinar?

Élida Karla Alves Brito; Francisco Vieira da Silva

(Pag. 36 – 48)

Interdisciplinaridade, BNCC e PCN: um olhar à luz das ciências humanas e sociais

Ramon Roseno Alves; Emerson Augusto de Medeiros

(Pag. 49 – 57)

As contribuições da interdisciplinaridade para o ensino de geografia

Juliana Kallyne Torres Marinho; Josélia Carvalho de Araújo; Ismael Costa da Silva

(Pag. 58 – 64)

A interdisciplinaridade na educação básica: práticas de ensino em um contexto de privação de liberdade

Arellen Ronney Rocha Reges; Yara Gomes de Souza Silveira; Emerson Augusto de Medeiros

(Pag. 65 – 73)

Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no currículo do ensino médio de tempo integral: uma análise da prática docente e a interdisciplinaridade

Afonso Afonso Jampierry Silveira de Almeida; Jean Mac Cole Tavares Santos

(Pag. 74 – 82)

A experiência do estágio supervisionado na formação do professor de música

Emanuel Vinicius Ferreira; Francisco Tacio de Oliveira Junior

(Pag. 83 – 89)

Música na educação básica: diferenças culturais e interculturalidade na aula de Artes/Música

Alexandre Milne-Jones Nader; Francielza Fernandes de Melo Silva; Tálvio Vitor de Lima Lourenço

(Pag. 90 – 98)

Prática de estágio supervisionado: ensino de música no ensino médio

Aline Viviane de Lucena Freitas; Antonia Thalita Rocha Soares; Flávia Maiara Lima Fagundes

(Pag. 99 – 108)

Prática de estágio supervisionado: o fazer docente musical na educação básica

Aline Viviane de Lucena Freitas; Antonia Thalita Rocha Soares; Flávia Maiara Lima Fagundes

(Pag. 109 – 117)

O ensino de arte no ensino médio da escola pública: a integração disciplinar sob a perspectiva da abordagem interdisciplinar

Maxsuel Allson de Paiva Galvão; Giann Mendes Ribeiro

(Pag. 118 – 130)

Solte sua voz: uma experiência do ensino do canto no YouTube

Valter Carlos de Menezes; Danielly Cabral de Oliveira Melo; Naline Leite da Silva

(Pag. 131 – 137)

Vivenciando a teoria na prática: formação de professores e o exercício da docência no curso de extensão de Libras da UFERSA

Emily Fernandes; Hélio Júnior Rocha de Lima

(Pag. 138 – 146)

A motivação para a aprendizagem e/ou ensino musical nos diferentes contextos educacionais

Lorena Feitosa Costa; Giann Mendes Ribeiro

(Pag. 147 – 157)

O ensino das danças nas aulas de educação física escolar: realidade e possibilidades

Mayara Raíssa de Miranda Bezerra; Leonardo Pereira da Silva; Regina Célia Vilanova Campelo

(Pag. 158 – 171)

A INTERDISCIPLINARIDADE: Desafios e possibilidades para a prática docente

Lyanka Leonara da Costa Amaral¹
 Matheus Klisman de Castro e Silva²
 Márcia Maria Alves de Assis³

RESUMO

Essa pesquisa objetivou identificar os desafios e possibilidades da interdisciplinaridade na prática docente para um grupo de professores dos anos finais do ensino fundamental. A base teórica é elaborada com respaldo em textos de Ivani Fazenda e Hilton Japiassú, onde a interdisciplinaridade na educação é a temática central e desafiadora para o contexto escolar. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa ancorada em (MINAYO, 2011) e utiliza a entrevista semi-estruturada em (TRIVIÑOS, 1987) como instrumento para recolha de dados partindo de um roteiro pré-estabelecido. O público alvo é composto por três professores da rede pública de ensino, constituídos como participantes da pesquisa. Os dados das entrevistas são transcritos a partir de gravações feitas através da ferramenta Google Meet e analisados de forma qualitativa observando e analisando as respostas dos participantes. Após análises foi possível compreender que os desafios encontrados na prática docente passam pela estrutura física das escolas, a falta de tempo e, conseqüentemente comunicação entre os docentes de áreas distintas para planejamento. Como possibilidades, os docentes relatam diversas propostas de integrar os componentes curriculares em forma de projetos e individualmente em suas disciplinas com base em estudos e planejamento, além da relevância que os alunos demonstram com aulas interdisciplinares.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Desafios; Possibilidades; Prática Docente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos em um mundo onde os problemas tornam-se mais globais e relacionados e, em contrapartida, os saberes são cada vez mais fragmentados, parcelados (JAPIASSU, 2006). Na busca para mitigar os impactos causados pelo modelo de construção de saberes fragmentados, o paradigma da interdisciplinaridade surge como possibilidade para construção de um saber contextualizado. Segundo Fazenda (2011, p.11), a interdisciplinaridade se configura como “nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos”, corroborando com esse pensamento Japiassu (1976) que considera a interdisciplinaridade como um movimento realizado no interior das disciplinas e entre elas, por meio da prática pedagógica, visando integração.

A interdisciplinaridade chegou ao Brasil nos anos 70 articulada à noção de integração e exerceu influência na elaboração de diversos documentos (FAZENDA, 1979). A partir desse momento, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se intensificado. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) N° 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem a interdisciplinaridade desde o ensino fundamental com os temas transversais onde “refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática” (BRASIL, 1998, p. 30).

Para que a interdisciplinaridade seja realmente vista como necessária é importante começar a falar sobre a temática desde a formação inicial à continuada dos professores que

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), lyanka_liih@hotmail.com;

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), matheusklismans@gmail.com;

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), marciageomat@ig.com.br.

tiveram formações disciplinares. A formação poderá implicar positivamente na sua prática docente em sala de aula. É importante destacar que quando falamos de prática docente, falamos do saber-fazer do professor em sala de aula que é repleto de diversidade, particularidades e de significados. Tardif (2020) relata que é necessário lembrar que um professor não tem apenas um sistema cognitivo, ele “tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2000, p. 15).

Conforme informações ora relatadas, chegamos ao seguinte **questionamento**: Quais desafios e possibilidades encontradas para promover a interdisciplinaridade na prática docente dos anos finais do ensino fundamental?

Para responder esse questionamento, **objetivamos** identificar os desafios e possibilidades da interdisciplinaridade na prática docente dos anos finais do ensino fundamental. A partir disso traçamos alguns **objetivos específicos** pertinentes a pesquisa, são eles: Identificar as concepções de interdisciplinaridade na escola; Comparar perspectivas interdisciplinares dos docentes com os conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade de Japiassú (1976); Discutir a influência da formação inicial na prática interdisciplinar.

Nossa pesquisa está dividida em quatro etapas, na primeira, construímos um aporte teórico sobre a interdisciplinaridade na educação segundo Ivani Fazenda e Hilton Japiassú. Na segunda, apresentamos o percurso metodológico da nossa pesquisa. Na terceira etapa, trazemos as discussões e resultados da pesquisa. Na quarta e última etapa, trazemos as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO

Vivemos em mudanças constantes, desde os aspectos sociais, tecnológicos e econômicos. A escola, portanto, por estar inserida em todos esses contextos, precisa constantemente está em processos de transformações e evolução. O principal anseio da educação atual é tornar cidadãos capazes de compreender e desenvolver um bom papel social, formando assim, pessoas críticas, ativas e participativas.

Os estudos inseridos na educação que instigam a discussão sobre a formação de professores é cada dia mais recorrente. Analisar e levantar considerações sobre a formação docente é contribuir diretamente com a prática pedagógica, pois consideramos que o papel do professor deve ser evolutivo, interativo e precisa está ligado diretamente com o ensino e aprendizagem.

Diante disso, a formação inicial de professores também necessita continuamente de atualizações, para capacitar os futuros professores aos desafios contemporâneos. Para isso, muitos estudiosos vêm defendendo a interdisciplinaridade como forma de corroborar com este processo. Japiassu (2006) enfatiza que:

Ao questionar os conhecimentos adquiridos e os métodos aplicados, não só o interdisciplinar promove a união do ensino e da pesquisa, mas transforma as escolas, de um lugar de simples transmissão ou reprodução de um saber pré-fabricado num lugar onde se produz coletiva e criticamente um saber novo. Ao contrário do sistema clássico de ensino – que se instala num esplêndido isolamento e institui um saber pasteurizado, com um sistema hierárquico mais ou menos monárquico e autoritário –, o sistema interdisciplinar viria superar o corte escola/sociedade, escola/vida, saber/realidade. Sem falarmos da instauração de uma nova relação entre educadores e educandos. (JAPIASSU, 2006, p. 3)

Reconhecendo que por mais que tenha acontecido inúmeras alterações na história da formação inicial de professores, muito mais há para ser feito. O processo formativo dos professores precisa de uma visão holística, onde venha quebrar paradigma do estudo disciplinarizado, oportunizando assim, uma visão geral do objeto de conhecimento, além de trabalhar a coletividade, a reflexão e que possa haver o diálogo com as diversas áreas de conhecimento.

A interdisciplinaridade surge como forma de romper com padrões tradicionais, gerando assim uma troca de teorias e metodologias. Quando há uma permuta mútua de vários conhecimentos, e que tais informações são levadas ao cotidiano, temos um ensino/aprendizagem em sua totalidade. Assim, acreditamos que formação de professores deva estar ligada diretamente por um link entre; a teoria interdisciplinar e a prática docente. É que o processo formativo deva estar estruturado de forma que conversem entre si de forma integral, e não ficar sob o risco de ofertar uma formação incompleta e distante das carências escolares e globais. Japiassu (2006) defende que precisa-se de uma reforma na educação, que este processo está em crise e faz várias críticas ao ensino fragmentado por departamentos separados, o mesmo pontua que:

Não podemos confiar no conhecimento fragmentado nem na apreensão holística, porque o conhecimento deve efetuar não só um movimento dialético entre o nível local e o global, mas de retroação do global para o particular. Ao mesmo tempo que precisamos contextualizar o singular, devemos concretizar o global, relacionando-o com suas partes. (JAPIASSU, 2006, p. 1).

Compreendemos assim, que a procura por saberes interdisciplinares estar cada vez mais acentuado. O objeto de conhecimento não deve ser abordado por uma única área, mas que possa haver interações com as demais disciplinas. Japiassu (2006, p. 1) afirma que:

A especialização sem limites culminou numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico. Chegamos a um ponto em que o especialista se reduziu ao indivíduo que, à custa de saber cada vez mais sobre cada vez menos, terminou por saber tudo (ou quase tudo) sobre o nada, em reação ao generalista que sabe quase nada sobre tudo. (JAPIASSU, 2006, p. 1).

Portanto, devemos resignificar o ensino totalitário por disciplina. O meio de promover tais interações é dialogando com os diferentes saberes, assim, trabalhando a interdisciplinaridade e não ficar um “cego” especialista. De acordo com Fazenda (2008) “na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer principalmente o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2008, p. 05).

Ao consultarmos os documentos educacionais, vimos que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC: “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). São ações interdisciplinares citadas neste documento para desenvolver e formar cidadão em sua completude, muito embora, isso não acontece com tanta frequência. Podemos listar vários fatores que dificulta o ensino interdisciplinar; desde que o processo formativo inicial não está ligado diretamente com a esta temática, ver-se levemente sobre. Além de que, há outro fator primordial, muitos docentes são resistentes a este método de ensino, por não querer sair da zona de conforto, ou até mesmo utilizar da estrutura escolar como pretexto.

Entendemos, assim, que a interdisciplinaridade tem bastante relevância na educação. Para Fazenda (2008) a interdisciplinaridade diz respeito a interação de duas ou mais disciplinas, isto é, afirma que cada disciplina deve ter um valor significativo para o ensino, em foco na formação de professores. A autora pontua que:

Cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seus lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado. (FAZENDA, 2008, p. 03).

Nesse contexto, acreditamos que a interdisciplinaridade inserida durante o processo formativo das licenciaturas é um meio que fará com que os diferentes saberes se unam, e que possamos romper com as fronteiras do ensino fragmentado, fazendo com que as disciplinas dialoguem entre si. Fazenda (2008) relata que “assim se tratamos de interdisciplinaridade na Educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é imperioso que se proceda à uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizados” (FAZENDA, 2008, p. 05).

PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de conhecer a respeito da prática docente dos participantes em um contexto específico, nossa pesquisa é caracterizada como qualitativa. Esse tipo de pesquisa *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”* (MINAYO, 2001, p. 21).

Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada. A entrevista semi-estruturada, segundo Triviños (1987), tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam a temática da pesquisa. Para realizá-las, utilizamos a ferramenta de videoconferência Google Meet. Além de gravar os momentos, com a permissão dos entrevistados, transcrevemos as falas para melhor análise e solicitamos a aprovação do texto aos participantes. Os momentos de entrevistas foram desenvolvidos com um roteiro preestabelecido que teve como principal função ajudar os pesquisadores na condução da entrevista, sempre na busca de alcançar os objetivos almejados (MANZINI, 2003, p. 13).

Três docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental na rede pública de ensino de cidades do Rio Grande do Norte foram convidados e aceitaram participar da pesquisa: um professor da área de humanas, um da área de linguagens, um da área de ciências naturais e exatas. Os participantes foram indicações da gestão escolar por serem os professores que mais desenvolvem atividades interdisciplinares na escola. Mantendo a ética na pesquisa, nomeamos os participantes em Professor A, Professor B e Professor C. Ainda destacamos que os participantes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível no Apêndice I dessa pesquisa.

DISCUSSÕES E INTERPRETAÇÕES DOS DADOS

Após todos os esclarecimentos necessários sobre os porquês e os procedimentos utilizados na pesquisa e tendo a concordância dos docentes com adesão registrada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a entrevista teve seu início. É importante

destacar que os três docentes entrevistados são mestres e foram citados por gestores escolares como professores que desenvolviam práticas interdisciplinares.

Iniciamos o diálogo questionando aos docentes qual o entendimento que eles tinham sobre interdisciplinaridade buscando correlacionar com os conceitos propostos por Fazenda e Japiassú. Obtivemos as seguintes respostas na primeira pergunta:

Uma forma de englobar diversas disciplinas em um único contexto a fim de melhorar o entendimento do aluno e sua visão de mundo para inseri-lo no contexto social que ele está e faz parte. Assim como, uma forma de “linear” os conteúdos das diversas disciplinas que ele aprende para que possa aplicar esses conteúdos no contexto social que ele está inserido. (Professor A, 2022)

Parte de uma nova conjuntura política social. Que se deu depois do surgimento da linha de pensamento construtivista, onde o trabalho educacional deva estar entrelaçado, acabando com sistema metodológico tradicional, onde nós educadores temos a condição, ou até mesmo a necessidade, de buscar a intercontextualização. (Professor B, 2022)

Vejo como uma forma de estabelecer determinadas relações entre as disciplinas ou áreas do conhecimento de forma que a disciplina não seja ministrada isoladamente, mas que busque fazer interação com as demais disciplinas para que o aluno perceba que o conhecimento é vasto e não um lócus fechado e aquilo tenha significado para a vida dele. (Professor C, 2022)

O *Professor B* entende a interdisciplinaridade como uma metodologia de contextualização. Percebemos que existe uma convergência nas falas dos *Professores A e C*, uma vez que os dois entendem a interdisciplinaridade como a relação entre as disciplinas quando citam “uma forma de englobar diversas disciplinas em um único contexto” (Professor A, 2022) e “uma forma de estabelecer determinadas relações entre as disciplinas” (Professor C, 2022). Entendemos que esses docentes têm certa compreensão da interdisciplinaridade, principalmente, se compararmos com Japiassu e Marcondes (2006) quando dizem que a interdisciplinaridade é:

Interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p.150).

Sabendo que os participantes da pesquisa têm um conhecimento prévio sobre a interdisciplinaridade, buscamos compreender onde ele foi formalizado e como. Questionamos então se durante o processo de formação inicial a interdisciplinaridade teria sido abordada e caso positivo, questionamos como foi abordada. Os três docentes deixaram claro que a interdisciplinaridade era estudada como temática vagamente em alguma disciplina da graduação. O *Professor A* relatou que “não existia uma disciplina específica” e continuou dizendo que “estudamos sobre a temática na disciplina de didática, mas apenas na teoria”. Já o *Professor C* relata que “mesmo acreditando que seja importante, uma disciplina específica, não.” e o *Professor B* diz que não havia nenhuma disciplina específica durante a formação inicial para abordar a interdisciplinaridade.

Os três docentes relatam que a interdisciplinaridade esteve mais presente na formação continuada. O *Professor A* relata que “na especialização e no mestrado a temática foi mais presente. Quando estudávamos sobre literatura e história, principalmente.” (Professor A, 2022).

O *Professor C* relata que durante o mestrado pagou uma disciplina específica sobre interdisciplinaridade e o *Professor B* cita que só teve contato com a interdisciplinaridade na pós-graduação.

Dando continuidade a entrevista, questionamos se o desejo de trabalhar de forma interdisciplinar foi algo que surgiu por vontade própria ou se foi a instituição de ensino na qual o professor atua que sugeriu propostas interdisciplinares. O *Professor C* relata que “a escola tem essa proposta no seu Projeto Político Pedagógico, mas geralmente a prática fica a cargo do professor” (Professor C, 2022). Já o Professor A e o Professor B, responderam, respectivamente:

Partiu da necessidade que senti na prática em sala de aula. Na prática eu percebi que não bastava apenas saber o que era. Como professora me sinto na obrigação de sempre buscar as novas metodologias, novas ferramentas e técnicas que possam contribuir para melhorar minha prática em sala de aula. (Professor A, 2022)

Foi através da minha leitura. Porque nós temos uma base de fundamentação acadêmica, mas quando a gente não busca muita leitura, nós não chegamos ao resultado. Eu entrei no processo de construção, sempre muito ousado principalmente durante a formação inicial, e continuo a buscar essas ações durante a docência. (Professor B, 2022)

Percebemos que os professores que sentiram a necessidade de buscar a interdisciplinaridade. Destacamos isso como ponto relevante, pois a atuação desses docentes pode contribuir para a construção de um espaço escolar capaz de apresentar os subsídios que conduzam o aluno ao desenvolvimento. E para uma missão especial como essa é necessário uma atuação diferenciada, de forma que a ação não só pode, como deve estar fundamentada na interdisciplinaridade, pois como Fazenda relata:

Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade via educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas (FAZENDA, 2005, p.14).

À vista disso, ao aglutinar os princípios da interdisciplinaridade com valores capazes de enaltecer a pessoa, o docente, alcança instrumentos que permitem o enobrecimento e o engrandecimento de si próprio e do outro ao seu redor, pois a interdisciplinaridade incita o amadurecimento pessoal e é inevitável que as repercussões dessa recém-adquirida atitude aproximem e também modifiquem todos que fazem parte do cotidiano escolar, consequentemente, transformando o próprio ambiente em que se encontram.

Partindo do princípio que os professores entrevistados realizavam práticas interdisciplinares, buscamos entender como as escolas que esses docentes atuam buscam promover a interdisciplinaridade. O *Professor B* relata que:

Durante a semana pedagógica deste ano, houve um debate sobre a interdisciplinaridade. Entretanto, percebemos que durante o ano letivo, muitos professores são resistentes. E quando algum professor resolve fazer é titulado como alguém que quer aparecer ou quer mostrar serviço. Eu tenho tentado de alguma forma fazer com que meu aluno compreenda que estudar tem que ser por prazer. A interdisciplinaridade sempre fez parte da minha vida, sucessivamente, na escola que eu trabalho ela é abordada. (Professor B, 2022)

A professora B afirma que a interdisciplinaridade é abordada na escola que a mesma atua, entretanto só é citada que a temática foi trabalhada na semana pedagógica. A professora ainda cita que tem muitos colegas resistentes. Dessa forma, entendemos que essa é uma das

dificuldades encontradas já que a interdisciplinaridade requer comunicação e parceria. Para Fazenda (1994), “[...] o professor comprometido, em geral, trabalha muito e seu trabalho incomoda aqueles que querem se acomodar, principalmente se a filosofia da instituição for a de acomodação” (FAZENDA, 1994, pg. 49).

Já os *Professores A e B* dizem que nas redes de ensino que eles estão inseridos abordam a interdisciplinaridade em formações continuadas e nos momentos de atualização do Projeto Político Pedagógico – PPP. Para Veiga (2002) o PPP vai além de um simples agrupamento de planos de aula e de atividades pedagógicas diversas, não sendo algo que é elaborado e guardado, mas algo que deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Dessa forma, entendemos que a presença da interdisciplinaridade no PPP e sua atualização constante é de grande importância para que propostas interdisciplinares sejam vivenciadas nas escolas.

Em relação a formação continuada de professores tendo como temática a interdisciplinaridade, acreditamos ser de extrema importância já que uma “instituição que pretende ser interdisciplinar precisa investir na formação dos seus professores, formação que leve o docente a uma mudança de matriz epistemológica, migrando da cartesiana para a interdisciplinar” (Lembeck, 2017, p.28).

Dando continuidade a entrevista, questionamos aos docentes se eles se consideravam como “professor interdisciplinar”. O *Professor B*, logo enfatiza: “sim, eu não sei ser diferente” (Professor B, 2022). O *Professor A* e o *Professor C*, quando questionados, dizem, respectivamente:

Eu tento introduzir, na medida do possível, práticas interdisciplinares mesmo não me sentindo apta a isso. Muitas vezes me acho muito tradicional mesmo quando tento inovar. Sempre procuro integrar minha disciplina com a ambientação deles, do contexto social que eles vivem. Sempre tendo dar significado ao que estamos estudando pra ter significado. Sei que ainda não é o suficiente, mas eu tenho tentado cada vez mais. (Professor A, 2022)

Acredito que sim. Dentro do possível, sim. Tento desenvolver atividades interdisciplinares e dar significado do que estamos estudando aos alunos. Tento fazer com que os conteúdos façam sentido e que eles percebam que os conteúdos não são isolados que fazem parte de um todo, que estão relacionados. (Professor C, 2022)

Segundo Fazenda (1994) quando aborda sobre as atitudes de um “professor interdisciplinar”, descreve:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o 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, de vida (FAZENDA, 1994, p. 82).

Na fala dos *Professores A e C*, quando dizem, respectivamente, “dentro do possível, sim” e “eu tendo”, têm uma atitude de humildade como dito por Fazenda (1994). E não apenas atitude de humildade, como percebemos uma atitude de desafio e atitude de envolvimento e comprometimento quando o *Professor A* diz que sempre tenta integrar a disciplina com o ambiente dos alunos mesmo quando não se sente capaz para isso.

Ainda questionamos aos docentes quais dificuldades encontradas na escola para promover a interdisciplinaridade. Os pontos mais citados como problemáticos envolvem a estrutura física, falta de tempo, falta de comunicação e interação por parte dos docentes e fragilidade na formação inicial.

A estrutura física das escolas foi citada pelo *Professor A* e pelo *Professor C* como item de bastantes problemáticas, pois interfere diretamente com o planejamento de atividades uma vez que a atividade planejada pelo professor tem que sofrer alteração porque a escola não tem um ambiente que seria essencial para a aula como, por exemplo, um laboratório. O *Professor A* enfatiza: “minha sala é minúscula, não posso nem reorganizar a forma que os alunos estão organizados porque não tem espaço pra isso” (Professor A, 2022) destacando que é um problema sério.

As maiores fragilidades encontradas são decorrência da falta de tempo. O *Professor A* relata que a “carga horária da disciplina é pequena demais e o currículo enorme. É pouco demais para o que tenho que fazer e pouco demais para o que quero fazer. Duas aulas semanais de 45 minutos cada é pouco demais. A gente tem que fazer mágica” (Professor A, 2022). O problema com o tempo, ou a falta dele, como sempre é citado, não fica restrito apenas no desenvolvimento das aulas, mas atinge o planejamento para atividades interdisciplinares e a comunicação entre os professores. O *Professor A* diz que “falta tempo para planejar e estudar outros conteúdos que não estão ligados com a minha disciplina” (Professor A, 2022) e o *Professor C* também relata que sempre busca estudar antes de desenvolver uma atividade interdisciplinar “mas confesso que nem sempre tenho tempo para isso (Professor C, 2022). Os docentes ainda citam a falta de comunicação com os colegas de outras áreas, o *Professor C* relata: “trabalhamos na mesma instituição, mas entramos e saímos e mal nos vemos (Professor C, 2022). Isso é citado por todos os professores, mas justificam relatando que geralmente acontece “por conta do tempo de trabalho e estudo de cada um” (Professor C, 2022) e que “o professor tem muitas tarefas” (Professor A, 2022). Já o *Professor B* relata que não é apenas por falta de tempo, mas, além disso, é também por resistência. O *Professor C* ainda relata que a falta de contato entre os professores “acaba fazendo com que o trabalho interdisciplinar parta de um só professor” (Professor C, 2022) e isso dificulta o êxito da interdisciplinaridade, pois ela requer comunicação e parceria. Sobre tal perspectiva Fazenda argumenta que:

O pressuposto básico para o desenvolvimento da interdisciplinaridade é a comunicação, e a comunicação envolve sobretudo participação. a participação individual (do professor) só será garantida na medida em que a instituição (escola) compreender que o espaço para a troca é fundamental. (FAZENDA, 1994, pg. 94).

Os docentes também explicitam que sentem que suas formações iniciais deixaram algumas lacunas. Todos relataram que suas formações podiam conter disciplinas de outras áreas e não focar apenas no que diz respeito a sua área. O *Professor C* relata que “uma dificuldade encontrada é não ter um determinado conhecimento específico que não foi visto na formação inicial, mas é necessário para desenvolver a atividade interdisciplinar” (Professor C, 2022). Ainda é citado que a interdisciplinaridade na formação inicial é vista de forma teórica e que sentem falta de atividades práticas. O *Professor A*, explicita que é “sempre o que é, mas nunca como fazer” (Professor A, 2022).

Ainda indagamos aos docentes se, na opinião deles, a interdisciplinaridade contribui para o processo de ensino e aprendizagem, e obtivemos as seguintes respostas:

Sim, acredito. Ela é o diferencial da minha aula. É a partir disso que tento alfabetizar ensinando história, que é minha disciplina, unindo com a literatura. (Professor A, 2022)

A partir do momento que eu faço meu aluno compreender o conteúdo de forma clara e objetiva e que ele entende que o conteúdo não é uma parcela do conhecimento, mas faz parte de um todo, sim. Nós enquanto educadores temos uma responsabilidade muito grande de saber um pouco sobre tudo. Afinal, os nossos alunos nos testam e eles possuem ferramentas tecnológicas e fazem um bom manuseio, assim, não temos a condição de saber tudo, mas nós temos que ter a obrigação, de pelo menos, saber um pouco de tudo. (Professor B, 2022)

Com certeza, sim. Quando o conteúdo tem significado e existe essa interação entre as disciplinas, esse conteúdo começa a fazer sentido para o aluno e assim contribui para o processo de ensino e aprendizagem. (Professor C, 2022)

Os três docentes entrevistados afirmam veemente que acreditam que a interdisciplinaridade é importante para o processo de ensino aprendizagem o que nos mostra que a indicação dos gestores por eles não foi por acaso.

Para finalizar a entrevista, buscamos conhecer as possibilidades da interdisciplinaridade no processo de ensino, além das já perceptíveis até aqui. Para isso solicitamos aos professores que citassem uma prática interdisciplinar já executada por eles. Os professores elencaram:

Projeto de arboviroses, envolvendo as disciplinas de ciências, história, português, artes. As possibilidades são grandes. Quando vamos tratar sobre vacinas, por exemplo, tem minha área, que é história, mas podemos falar sobre ciências, português, matemática e geografia. Quando falamos sobre renascimento, podemos falar sobre artes plásticas e artes cênicas. Desenvolvi um projeto onde os alunos pintaram telas usando as técnicas do renascimento e após a conclusão fizemos uma exposição. As demais turmas ficaram encantadas por ver quadros feitos pelos alunos. (Professor A, 2022)

Eu trabalhei com a disciplina de Artes, sobre alguns pintores. Nós produzimos a contextualização de quem foi Tarsila do Amaral e hoje quem há representa na atualidade. Então nós montamos um projeto fantástico, onde a culminância foi apresentação das telas produzidas por os alunos. Outro desafio diário que é na produção de textos, nunca dou um texto pronto aos meus alunos, eles buscam, pesquisas, promovendo assim a interdisciplinaridade também. (Professor B, 2022)

Sou professor de ciências. Utilizo a metodologia da investigação. Nisso, os alunos buscam dados dos cientistas, processos históricos, dados estatísticos. E isso envolve as disciplinas de ciências naturais, história, matemática, língua portuguesa. (Professor C, 2022)

Novamente destacamos que, no mínimo, existe uma compreensão convergente a respeito da interdisciplinaridade, principalmente se comparado ao que solicita e explica o Conselho Nacional de Educação:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino médio (CNE 15, 2008, p.38).

Associando as falas dos professores aos conceitos de multidisciplinaridade⁴, pluridisciplinaridade⁵, interdisciplinaridade⁶ e transdisciplinaridade⁷ definidos por Japiassú (1976), entendemos que as propostas citadas pelos professores parecem mais pluridisciplinaridade do que propriamente a interdisciplinaridade. Ainda assim, é necessário entender que as atividades citadas

“realizam-se como práticas de indivíduos abertos e curiosos, com o sentido da aventura, sem medo de errar; de indivíduos que não buscam nenhum porto seguro, mas se afirmam e se definem por um solene antiautoritarismo e um contundente antidogmatismo” (JAPIASSU, 2006, p.2).

Podemos afirmar, segundo Japiassu (2006), que as tentativas em desenvolver atividades interdisciplinares são válidas uma vez que esses docentes buscam que suas salas de aulas sejam interdisciplinares. A autora Fazenda (1994) trás algumas considerações sobre uma sala de aula interdisciplinar:

Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento. [...] Numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar. [...] Outra característica observada é que o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo. [...] Para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele (FAZENDA, 1994, p. 86-87).

Dessa forma, percebemos que muitas falas elencadas pelos docentes durante a entrevista e já citadas anteriormente concatenam com o que a autora supracitada diz quando tece sobre a sala de aula interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de identificar os desafios e possibilidades da interdisciplinaridade na prática docente dos anos finais do ensino fundamental, muitas pedras foram percebidas durante o caminho. O objetivo foi alcançado, mas novos questionamentos surgiram no decorrer da pesquisa. Percebemos a necessidade e importância de continuar pesquisando sobre a interdisciplinaridade com um número maior de participantes, com alunos, com gestores e supervisores escolares. Essa é uma meta para trabalhos futuros.

⁴ Multidisciplinaridade: Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer às relações que podem existir entre elas.

⁵ Pluridisciplinaridade: Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas.

⁶ Interdisciplinaridade: Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.

⁷ Transdisciplinaridade: Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. JAPIASSU (1976, p. 73-74).

No que diz respeito aos pontos mais percebidos como desafios a serem superados, os docentes citaram a estrutura física que necessita urgentemente de atenção, a falta de tempo dos docentes que é uma fragilidade citada dos momentos de planejamentos à momentos para desenvolver atividades interdisciplinares e, também em relação a falta de tempo, temos como consequência a falta de comunicação e interação por parte dos docentes. Ainda é entendido, que para os docentes entrevistados, as fragilidades na formação inicial também são um desafio a ser superado. Para superar esses desafios acreditamos que é necessário uma reformulação dos currículos no que diz respeito ao tempo de aula e de planejamento do professor e em relação a estrutura é necessário mais atenção dos órgãos responsáveis pelo repasse de verbas e acompanhamento das instituições de ensino.

Em meio a muitos desafios, percebemos uma gama de possibilidades para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares. A valorização dada a interdisciplinaridade pelos docentes, a busca na tentativa de ser interdisciplinar e a percepção que a interdisciplinaridade é necessária para melhorar o processo de ensino aprendizagem tornando o aluno mais consciente que as disciplinas convergem para um conhecimento total e não parcelado é sem dúvidas um dos maiores registros feitos durante os momentos de entrevista.

Entendemos que é necessário que as escolas realizem formações continuadas que tenha a interdisciplinaridade como foco e que ela deve está inserida e atualizada no projeto político pedagógico dessas instituições, mas, além disso, é necessário que a escola como um todo busque ser interdisciplinar para que todos os docentes passem a ter interesse em ter uma atitude interdisciplinar.

Das várias questões e conceitos que surgem da questão norteadora inicial, é necessário dizer que todas devem ser aprofundadas, pois não são se encerram por aqui. Ao contribuir com suas contribuições, este trabalho se configura como um pequeno recorte da realidade que precisa ser ampliada de outra forma, ou mesmo revivida posteriormente em pesquisas em outros níveis que podem ser realizadas pelos pesquisadores ou por interessados pela área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio. 1ª ed. Brasília, MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB/ CNE n. 15/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998.

FAZENDA, Ivani C. A. Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani C. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na formação de professores**. Ideação, [S. I.], v. 10, n° 1, p. 93-104, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146>. Acessado em: 18 de maio.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). O Que é interdisciplinaridade? São Paulo : Cortez , 2008.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2006.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton. **O espírito interdisciplinar**. Caderno EBAPE.BR, 2006. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/7401> Acessado em: 15 de maio de 2022.

JAPIASSU, H; MARCONDES, D. Dicionário básico de filosofia. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LEMBECK, Elaine. Interdisciplinaridade na prática docente: articulando saberes na experiência da educação do campo. 2017. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - UFRS, Porto Alegre, 2017.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TARDIF, M. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério. Universidade de Laval/PUC-Rio, 2000. (mimeo.)

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____ (org) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP-Papyrus, ed. 14, 2002. Disponível em: <<http://pep.ifsp.edu.br/wpcontent/uploads/2015/01/PPP-uma-constru%C3%A7%C3%A3o-coletiva.pdf>>. Acesso em 15 julho 2022.

INTERDISCIPLINARIDADE E PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: percepções de docentes de escolas públicas

Fernanda Alves Cavalcante⁸
Francisco Vieira da Silva⁹

RESUMO

A reforma do Novo Ensino Médio ainda tem sido palco de várias discussões, especialmente porque foi desencadeada de maneira antidemocrática, sem que se considerasse os principais afetados pela reformulação. As novas diretrizes que organizam o ensino médio objetivam estabelecer uma relação intrínseca entre escola e mercado de trabalho. Nesse aspecto, o projeto de vida emerge e constitui-se numa perspectiva interdisciplinar, visto que se propõe para além dos limites das disciplinas historicamente delineadas. Diante disso, nos propomos a analisar as percepções de docentes de escolas públicas da cidade de Caraúbas/RN a respeito da relação entre o projeto de vida e a interdisciplinaridade. Esta pesquisa ampara-se no estudo de campo, assumindo caráter qualitativo e abordagem descritiva. Resultados apontam para uma polarização entre os benefícios e o caráter neoliberal da reforma, demonstrando, ainda, a articulação existente entre projeto de vida e interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Interdisciplinaridade. Projeto de Vida. Neoliberalismo. Docente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As mudanças que desenham o ensino médio tal como se concebe hoje não são atuais. À vista disso, já se propunha uma integração entre educação profissional e regular na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), visando à preparação dos educandos para o mercado de trabalho, considerando, pois, as transformações científicas, sociais e tecnológicas. Apesar de pensada há muito tempo, é a partir do golpe “jurídico-parlamentar-midiático” (RAMOS, 2019, p. 3), e do então afastamento da presidente Dilma Rousseff, que a atual reforma do ensino médio se instaura, de maneira aligeirada e antidemocrática. A imediatez com a qual a medida foi proposta, votada e estabelecida não se constitui como uma necessidade efetiva do ensino, constitui-se senão como uma demanda

de ordem político-ideológica – a resistência da classe dominante ao direito da classe trabalhadora à educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva da emancipação humana – e as de ordem economicista, na lógica de se adequar o financiamento do ensino médio à contenção dos gastos públicos, o que, diga-se de passagem, forma uma unidade com a primeira razão (RAMOS, 2019, p. 5).

A mudança foi ocasionada, ainda, por entender que no cenário atual é requerido do educando “[...] o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p.14). O discurso governamental, a partir da Medida Provisória 746, assegura

⁸ Professora licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação plena da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

⁹ Professor Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor efetivo de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação plena da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

a determinação da flexibilização do ensino médio, oportunizando uma formação técnica e profissional dentro da carga horária do ensino regular. Nesse aspecto, promovida outrora pela Lei nº 13.415/2017, propõe-se elevar a carga horária anual do ensino médio de 800 horas para 1400 horas, bem como repensar a oferta de algumas disciplinas, dividindo essa etapa em itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional) que devem ser cumpridos ao final do ciclo.

À luz dessa proposta, a reformulação insere, como aspecto macro nos currículos, um trabalho efetivo com o projeto de vida. No parágrafo 7º da lei nº 13.415/2017 assevera-se que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2018, p. 1). Alinhado à lei nº 13.415/2017 e também à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o projeto de vida diz respeito a um componente curricular que propõe valorizar os saberes e experiências dos alunos, a fim de os tomarem como mediadores no processo de compreensão do lugar no mundo, seja pessoal ou do trabalho (BRASIL, 2018). O projeto de vida, dentro da reforma, concebe um espaço de reflexão e autoconhecimento dos educandos, a fim de que se desenvolvam as competências físicas, cognitivas e emocionais, que influirão, indubitavelmente, no seu percurso futuro. Par além disso, assume, também, um caráter interdisciplinar, pois “[...] pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefairo escolar (TRINDADE, 2008, p.82).

Mediante o exposto, somos instigados a questionar: Até que ponto essa proposta forma o aluno integralmente? O que seria o projeto de vida? De que forma a interdisciplinaridade permeia a prática docente no trabalho com o componente projeto de vida? O que dizem os professores sobre isso? Nesse aspecto, objetivamos analisar as percepções de docentes de escolas públicas da cidade de Caraúbas/RN a respeito da relação entre o projeto de vida e a interdisciplinaridade no Novo Ensino Médio. O termo percepção adotado na pesquisa diz respeito a “[...] organização e interpretação de dados sensoriais que resultam em uma consciência de si e do ambiente” (MATOS; JARDILINO, 2016, p. 26), isto é, a interpretação de determinado fenômeno/acontecimento à luz de suas experiências.

No tocante à metodologia, a pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter descritivo, tendo como procedimento o estudo de campo. Para coleta dos dados foi realizada uma entrevista semiestruturada com quatro professores de duas escolas públicas do município de Caraúbas. A escolha dos profissionais teve como critério a experiência com o componente curricular projeto de vida, além da atuação no município anteriormente exposto. Das escolas selecionadas, uma é localizada na zona urbana e a outra, por seu turno, na zona rural.

Apesar das inúmeras discussões que circundam a temática do Novo Ensino Médio e do componente curricular projeto de vida, considerando, para tanto, as proposições interdisciplinares presentes nos currículos, há poucas pesquisas que tratam da articulação entre a interdisciplinaridade e o componente curricular, sobretudo, na percepção dos docentes da área. Nesse aspecto, a nossa pesquisa preenche uma lacuna no campo em que se inscreve.

Em relação à organização do texto, além desta seção, o trabalho será estruturado da seguinte maneira: nas segunda, terceira e quarta seções, apresenta-se uma breve discussão sobre interdisciplinaridade, tratando, ainda, do exame da BNCC -EM e dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio Potiguar, partindo para uma explanação sobre o ensino médio e, posteriormente, sobre a concepção de projeto de vida. Na quinta seção, será apresentado o percurso metodológico realizado para que se chegasse aos resultados; na seção seis, por seu

turno, discutiremos os resultados obtidos a partir das análises, traçando, no sétimo tópico, as considerações finais.

PENSANDO A INTERDISCIPLINARIDADE

Apesar de ter se tornado um modismo na academia e, sobretudo, nos espaços escolares, pouco se conhece ou aprofunda a respeito da concepção de interdisciplinaridade. A etimologia da palavra, a partir do prefixo *inter*, sugere troca, partilha, reciprocidade, isto é, diz respeito a um compartilhamento entre as diversas áreas do conhecimento (MOZENA; OSTERMANN, 2017). No contexto do Novo Ensino Médio, a partir da reformulação dos componentes curriculares por área do conhecimento, já se propõe uma prática interdisciplinar, visto que há uma proposta de integração entre as disciplinas que constituem as grandes áreas, a fim de que a união entre elas fortaleça o entendimento de uma complexa realidade, isto é

não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BRASIL, 2018, p.407).

Nesse sentido, entendemos que a interdisciplinaridade tem como ponto de partida principal a integração, apesar de não se reduzir a ela. Assim, como assegurado por Yared (2008, p.165) a concepção interdisciplinar diz respeito ao

movimento (*inter*) entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e *vôo*; 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.

Assim, não se trata de negar a disciplinaridade e todas as contribuições a que se propôs, mas de fundamentar-se nela para que se instaure uma proposta que extrapole os seus limites, conhecendo, pois, a história de cada disciplina, a pertinência na vida dos alunos e o lugar que essas especificidades ocupam no currículo. Nesse aspecto, interdisciplinaridade não é tomada enquanto produto e sim enquanto processo, atitude, isto é, “[...] um encontro com o outro, um certo fazer com o objetivo de compreender um objeto” (MOZENA; OSTERMANN, 2017, p. 99). Portanto, ela se caracteriza pela troca entre os especialistas no interior de um mesmo projeto, não sendo um jogo linguístico ou uma prática vazia, mas a integração de objetos, estudos e técnicas que considerem as particularidades das práticas de ensino (FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013).

Destarte, a BNCC, ao discutir a construção de currículos, sinaliza que é pertinente

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).

Alinhado à proposta, o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (2021), na proposição da discussão dos Temas Contemporâneos Transversais, marca que estes não se estabelecem em blocos rígidos ou em estruturas fechadas do conhecimento e, sim, desenvolvidos “[...] por meio de abordagem interdisciplinar, que poderá reduzir a fragmentação

do conhecimento, ampliando sua compreensão frente aos múltiplos e complexos elementos da realidade que afetam a vida em sociedade” (RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 28). Ainda no documento, a formação interdisciplinar deve se articular à Formação Geral Básica e aos Itinerários Formativos, compreendendo que o diálogo permita o aprofundamento de conhecimentos formais e empíricos (RIO GRANDE DO NORTE, 2021). Entretanto, apesar de discutir-se a formulação dos currículos, a demanda recai, essencialmente sobre o professor, pois “[...] o currículo é integrador e não integrado” (FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, p. 857).

Nesse viés, emergindo como uma desconstrução do tradicional, a interdisciplinaridade se apresenta como um movimento de atitude e ousadia ante o conhecimento, de modo que não há supremacia de um componente curricular sob outro, visto que o “o "eu" convive com o "outro" sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações” (TRINDADE, 2008 p.82). Assim, é necessário que se adote uma prática aberta, flexível e democrática, que parte do princípio de integração, mas não se reduz a ele, pois considera os saberes, vivências e particularidades do contexto no qual está inserido.

NOTAS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

Os debates relacionados às reformas para o ensino médio não são atuais, conforme rapidamente foi apresentado na introdução deste texto. A respeito disso, nos últimos vinte anos, é esta etapa que tem sido palco de várias movimentações. Fernando Henrique Cardoso (FHC), em seu governo, meados de 97, propunha mudanças para o ensino médio. A proposta visava uma integração entre o ensino regular e a preparação dos educandos para o mercado de trabalho, considerando as transformações tecnológicas, científicas e sociais. Sob o decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, definiram-se as disposições a respeito do Ensino Médio e da Educação Profissional, articulando-se para relacionar o ensino ofertado em sala de aula aos elementos cotidianos, dito requeridos pelos jovens em sua vida pessoal.

Dando continuidade a concepção de educação numa visão mercadológica, após a saída conturbada da presidente Dilma Rousseff, então presidente Michel Temer (MDB) propõe uma reforma com vistas a reestruturação do novo ensino médio. A Medida Provisória (MP) 746, de 22 de setembro de 2016, cria a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Dentre as principais mudanças estão: a ampliação da carga horária de 800 para 1400 horas/ano (Prazo Máximo de 5 anos para chegar a 1000 horas/ano); retirada das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Espanhol; divisão da formação em cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional), tendo em comum a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Matemática e Português como disciplinas obrigatórias em todo Ensino Médio (5h/aula – semana); possibilidade da contratação de profissionais de notório saber para o exercício de magistério no Itinerário “Formação técnica e profissional” e a possibilidade da contratação de Profissionais graduados desde que realizem uma complementação pedagógica.

As críticas à proposta se assentavam, majoritariamente, na retirada das disciplinas da grade curricular obrigatória, na possibilidade de contratação de professores sem formação específica e no silenciamento a respeito do ensino noturno. Contudo, a reforma passou a ser entendida, também, como um desmonte na educação, que deixa de ser vista como formadora do indivíduo e passa a ser concebida como uma forma de reafirmar os interesses do capital nacional e internacional (OLIVEIRA, 2020). Outro aspecto pertinente é pensar a forma como a proposta se consolidou, nas palavras de Silva (2018, p.21), apesar de se dizer democrático

a forma como ele foi aligeiramente anunciado e aprovado, olvida os direitos constitucionais do Estado de Direito Democrático, ao limitar o espaço de debate e restringir a ação participativa na disputa de uma nova reforma (diante de tantas reformas em andamento), sendo classificado por estudiosos, especialistas e entidades educacionais de ser um projeto de caráter autoritário, antidemocrático e unilateral.

Nesse sentido, os órgãos governamentais que definem os aspectos educacionais têm optado, seja em maior ou menor grau, por uma educação de viés neoliberalista, pois

Tanto a lógica economicista de valorizar a formação escolar na perspectiva de formar sujeitos produtivos, sujeitos econômicos, quanto o atrelamento da agenda educacional aos princípios da competitividade são claras expressões da subsunção da política educacional aos ditames da hegemonia neoliberal (OLIVEIRA, 2020, p.8).

Para Moura e Filho (2017), submeter a educação a essa lógica competitiva, é um indício de que a presença do Estado já não é ativa na busca pelos direitos sociais, ou seja, em um país que acumula grandes riquezas como o Brasil, “[...] a minimização do Estado é a pura expressão de um modelo de desenvolvimento para o qual a desigualdade é algo “natural” e estruturadora da acumulação do capital” (OLIVEIRA, 2020, p.8). Além da desconstrução dos avanços sociais, a reforma compreende, ainda, uma privatização do patrimônio público, isto porque os empresários foram determinadores para delinear não apenas o modelo educacional a ser ofertado, mas também a venda de produtos educativos. A privatização que se fala ocorre a partir do *Movimento Todos pela Educação*¹⁰, que deu margem para que a educação fosse pensada por essa concepção, influenciando diretamente na forma como o processo pedagógico é planejado.

Nesse sentido, em tempos de fragilidade social, seja pela falta de emprego ou pela pouca mobilidade social, os discursos construídos pelos propulsores da reforma utilizaram as mídias, com inúmeras propagandas apelativas, a fim de ludibriarem os pais e alunos com a noção de que a flexibilização do currículo seria, portanto, a solução para a crise. Isto porque forjam a ideia de que a escolha dos conhecimentos a serem vistos pelos alunos, adequam-se aos projetos futuros, sem considerar que, na verdade, “[...] esta retórica obscurece o fato do próprio conteúdo da reforma ser a pura expressão de novas formas de manutenção das desigualdades que persistem e se renovam na sociedade brasileira” (OLIVEIRA, 2020, p. 9). Desse modo, como asseveram Motta e Frigotto (2017, p. 367-368), a reforma pode ser entendida como regressiva a partir de três aspectos:

retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior [...];

retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória [...];

¹⁰ *Todos pela Educação*: Fundação Lemann; Fundação Roberto Marinho (Globo); Fundação Atlas; Telefônica; Victor Civita; Gerdau; Volkswagen; Instituto Inspirare; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú Social; Instituto Ayrton Senna; Undime, que é formada por secretários, que no final são tecnocratas implantando políticas neoliberais em seus municípios, assim como foi na época dos PCN's. (FREITAS, 2016). Trata-se da união de várias instituições ligadas ao terceiro setor.

[...] Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica [...].

Estamos discutindo, pois, a respeito de uma política educacional regulatória que objetiva intervir em processos formativos, visto que se relaciona ao projeto de poder que a fundamenta (SILVEIRA *et al.*, 2018). Dado o exposto, considerando os educandos como principais ‘afetados’ pelas reformulações e com base em um discurso que intenta convencer de que as mudanças tem como pressuposto a preparação do jovem nos mais diversos aspectos, é que se insere o projeto de vida. Na Lei nº 13.415/17, artigo 3º § 7, consta que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Há, portanto, um forte apelo ao trabalho com o projeto de vida como mecanismo para que o aluno se torne autônomo e protagonista de seu futuro.

PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Entendemos que essa noção de projeto de vida e protagonismo delegam ao sujeito a responsabilização sobre suas escolhas, bem como a consciência de lidar com suas falhas e fracassos. Esse encaminhamento, em consonância com Garcia, Czernisz e Pio (2022), combina com o cenário neoliberal, no sentido de que desresponsabiliza o Estado pela falta de postos de trabalho, ausência de políticas públicas e negligência frente ao enfrentamento de problemas sociais. Nesse sentido, o Estado fornece o conhecimento necessário, e o “[...] resto fica por conta do indivíduo, de seu mérito, de seu empreendedorismo, de sua disposição individual” (OLIVEIRA, 2020, p. 5). Corroborando com esse posicionamento, consolidada nesse momento de reformulações, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) delinea competências essenciais a serem desenvolvidas ao longo da trajetória escolar. Na sexta competência a base sugere que é papel da escola instigar o aluno a

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p.9).

Desse modo, uma das funções primordiais dos espaços escolares é propiciar ao aluno conhecimentos e experiências que lhe deem suporte para tomar decisões conscientes, responsáveis e autônomas a respeito de sua trajetória de vida pessoal, ultrapassando os limites da escola. O Projeto de Vida se estabelece, portanto, como uma forma de autoconhecimento, de modo que os jovens tenham a possibilidade de perceber suas fragilidades, potencialidades, além de considerar sua história de vida para que tracem o percurso que irão percorrer após o fim do ciclo escolar. Assim, os currículos devem ser formulados contemplando o aluno em sua integralidade, considerando os aspectos físicos, sociais e cognitivos, além de atentar para a relação escola-práticas sociais.

Ademais, o estatuto da juventude prevê que

O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar entre outras atribuições a de: (...) XXI – participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades escolares e de suas comunidades (BRASIL, 2013, p. 179).

A proposta sugere, pois, um senso de pertencimento do aluno à escola, a fim de que ele veja sentido no que está sendo construído, ao se enxergar como parte essencial no processo de ensino-aprendizagem. O projeto de vida os coloca como seres inconclusos que devem pensar sobre seus desejos, aspirações, fazendo com que o trabalho com o componente curricular potencialize a identificação desse sujeito com o mundo do qual faz parte. Dessa forma, intenta oportunizar aos educandos “situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras” (BERNARDES; VOIGT, 2022, p.2).

Nesse sentido, o projeto articula-se como uma estratégia pedagógica “cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (BRASIL, 2018). Para além disso, o componente curricular pode ser ministrado, ainda, pelos diversos professores, independente da área de formação, pois busca trabalhar com temas transversais que perpassam todas as áreas de conhecimento. Conforme a BNCC, objetiva-se a

Superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real [sic], 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. 15).

Ao superar a fragmentação disciplinar, o componente se propõe interdisciplinar, objetivando, assim, tratar o conhecimento sem as barreiras disciplinares que lhes são impostas. Não obstante, tais concepções nos levam a questionar até que ponto a interdisciplinaridade perpassa o projeto de vida e de que forma os professores lidam com esse requerimento, visto que, apesar do caráter interdisciplinar, o projeto ainda se ampara numa formação do indivíduo para outros fins que não a integralidade pessoal, social e profissional.

PERCURSO METODOLÓGICO

Em função do objetivo, *analisar as percepções de docentes de escolas públicas da cidade de Caraúbas a respeito da relação entre o projeto de vida e a interdisciplinaridade no Novo Ensino Médio*, que aqui se propõe, a pesquisa se enquadra no campo dos estudos qualitativos. Conforme assegurado por González (2020), a pesquisa qualitativa refere-se a uma variada gama de perspectivas, metodologias, desenhos e técnicas utilizadas em investigações que objetivam descrever, explicar e compreender determinadas demandas sociais. Dentre as abordagens de natureza qualitativa, esta pesquisa assume um caráter descritivo, pois segundo Gerhard e Silveira (2009, p. 35), esse tipo de pesquisa “pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Quanto ao procedimento, se configura como um estudo de campo, pois realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (GERHARD; SILVEIRA, 2009).

Como instrumento de coleta, optou-se por entrevista, visto que é a “técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento” (RIBEIRO, 2008, p.141 apud BRITTO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011, p. 239). Para tanto, foi realizada uma entrevista semiestruturada com quatro professores efetivos de duas escolas públicas da

cidade de Caraúbas/RN¹¹, uma localizada na zona urbana e outra na zona rural. As entrevistas foram realizadas nos dias 04, 11 e 14 do mês de julho, através de videoconferência, tendo uma duração de, em média, trinta minutos. A codificação dos docentes foi feita a partir do código D1EZR ou D2EZR, que compreende, respectivamente, o docente e a escola da qual ele faz parte, se localizada na zona urbana ou na zona rural. Os professores, ao aceitar participar da pesquisa, assinaram um termo livre e esclarecido, sendo, posteriormente, apresentados a cinco perguntas norteadoras que foram transcritas e analisadas a partir dos conceitos de interdisciplinaridade, bem como da concepção da reforma e do projeto de vida acima explanados. A tabela que segue demarca o perfil dos professores.

Tabela 1: Perfil dos professores

PROFESSORES	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
D1EZR A	Licenciada em Química Mestra em Energias Renováveis	9 anos
D2EZR B	Licenciado em Letras-Português	3 anos
D3EZR C	Bacharel em Ciências Sociais Licenciado em Artes Visuais Licenciado em Pedagogia Especialista em Gestão Pública Especialista em Educação Musical e Ensino da Arte	22 anos
D4EZR D	Licenciado em História Bacharel em Direito	Menos de 1 ano

Fonte: Elaboração própria.

Os docentes foram selecionados por ministrarem, em suas respectivas escolas, o componente curricular projeto de vida. As áreas de formação são diversas, pois não compreende critério para ministração do componente. Abaixo, expõe-se as perguntas que nortearam as entrevistas.

Tabela 2: Entrevista semiestruturada

Nº	PERGUNTAS
1	Quais suas considerações a respeito da reforma ‘novo ensino médio’ e a inserção do Projeto de Vida?

¹¹ A cidade de Caraúbas está localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte e conta com uma população de, em média, 20.493 habitantes. O município, atualmente, dispõe de três escolas que ofertam ensino médio, sendo duas localizadas na zona urbana e uma, de tempo integral, localizada na zona rural.

2	Qual a sua concepção sobre o Projeto de Vida?
3	De que forma o Projeto de Vida é trabalhado aqui na escola?
4	Para você, o que é interdisciplinaridade?
5	Você considera que esse componente é trabalhado de forma interdisciplinar? Discorra sobre isso.

A ARTICULAÇÃO ENTRE PROJETO DE VIDA E INTERDISCIPLINARIDADE NA PERCEPÇÃO DOCENTE

A fim de investigar a percepção dos docentes do componente curricular projeto de vida sobre a articulação de sua prática com a concepção de interdisciplinaridade no contexto do novo ensino médio, buscou-se fazer um apanhado geral do que eles pensam a respeito da reforma, delimitando as discussões para o componente e a concepção de interdisciplinaridade. Os professores compreendem áreas diversas de formação, pois a escolha para ministrar a disciplina se relaciona com a afinidade que se assume sobre o trabalho com o percurso formativo do aluno, além de atender a um perfil de professor dinâmico, flexível e ‘humano’.

Compreendendo a necessidade da formação do aluno em sua integralidade e discutindo a reforma do ensino médio, a professora pontua:

Essas mudanças do novo ensino médio vieram reforçar a necessidade de uma formação integral e articulada aos projetos de vida dos nossos estudantes, ou seja, uma educação que possa fazer mais sentido para o nosso estudante e que ele possa projetar a sua vida ali na escola e não só no que diz respeito à questão acadêmica e profissional, mas de modo geral (Professor A, 2022).

A entrevistada assegura a necessidade de se pensar em uma educação que seja mediada pelas necessidades dos alunos, isto é, uma educação que se relacione com os desejos e aspirações do educando e que o prepare para todos os âmbitos da sua vida, não apenas nos aspectos acadêmicos e profissionais, que são os eixos pelos quais a reforma se assenta. Alinhado a essa noção, o professor B julga interessante “a visão mais humana do currículo”, de modo que discute que é válido tudo aquilo que aumenta as perspectivas futuras do estudante. Nas palavras do professor:

É importante mostrar ao aluno que ele não precisa, necessariamente, ascender pelas vias que se espera dele, como a acadêmica, ele pode visar o mercado de trabalho, o empreendedorismo e essa reformulação dá espaço para isso (Professor B, 2022).

Nessa fala, é perceptível que, implicitamente, a preparação do aluno para o mercado de trabalho é objetivo primordial, isto é, há uma racionalidade neoliberal, compreendendo, pois, a inserção de projeto de vida que, nesse viés, é o espaço no qual se podem trabalhar e atender a essas demandas. Contrário a essas proposições, os professores C e D asseguram que as reformulações são pensadas numa visão neoliberal, no qual o aluno passa a ser preparado para servir ao sistema capitalista. O professor endossa: “estão preparando os alunos para uma lógica mercadológica, enquanto o país vive com práticas do século passado, ou melhor, do século XIX”, além disso, reafirma que “o novo ensino médio em si é um problema gigantesco, pois é

inserido em forma de uma reformulação que não é nova, pois existe há muito tempo”. Nessa linha, destaca-se que

A atual reforma do ensino médio é um ajuste que o neoliberalismo faz para favorecer uma mão de obra mais barata para o mercado de trabalho, o que diz respeito a própria escolha de cursos técnicos, que acelera a inserção nesse mercado (Professor C, 2022).

O sujeito neoliberal, portanto, é análogo a um dispositivo de desempenho, que deve submeter-se a determinadas demandas sociais (BERNARDES; VOIGT, 2022). Alinhado à isso, conforme Han (2015), podemos trazer ao cerne da discussão a noção de doping, visto que diz respeito a um desempenho sem desempenho, produto de outras substâncias, no qual trata os homens como se fossem máquinas, pois devem elevar a atuação, independente das circunstâncias. Nessa perspectiva, obtém-se uma educação que tem função social a ser cumprida para o trabalho, sendo essa função definida por classes dominantes ou dominadas. O problema, entretanto, não diz respeito ao preparo para o trabalho, mas sim a um modelo de trabalho que é alienado e sustentado pelas classes dominantes, excluindo a formação integral do sujeito, resultando numa educação acrítica (GOMES, 2022). Nesse aspecto, compreendemos que se trata de “[...] de um contexto de disputas por um projeto formativo e societário que visa o ajustamento da sociedade e da escola às necessidades produtivas, no momento em que também se desenvolve a reforma do Estado (GARCIA; CZERNISZ; PIO, 2022).

Considerando, portanto, as percepções a respeito da reforma, foi questionado aos professores de que forma eles compreendiam a disciplina projeto de vida no interior do novo ensino médio. A respeito disso, a professora demarca:

Eu trabalho numa escola de tempo integral desde 2020 e foi nesse ano que eu tive a formação, né... digamos assim... o primeiro contato com o componente projeto de vida. E diferente de algumas escolas que não são de tempo integral, né? na escola que eu trabalho, que é de tempo integral, ela já vinha trabalhando com projeto de vida até mesmo antes do novo ensino médio ser implantado, é assim com outras escolas de tempo integral. Então já era uma prática comum... já era um componente já inserido dentro do currículo dessas escolas. E eu fiquei encantada, né? com a disciplina, com proposta dela e de modo geral, na minha concepção, é uma disciplina que ela busca principalmente trabalhar no estudante o protagonismo deles. Essa palavra é uma palavra que a gente trabalha muito que a gente usa muito ela nas escolas de tempo integral, a gente chama de carro chefe e, além de buscar trabalhar no estudante o protagonismo, o projeto de vida busca também trabalhar no estudante o autoconhecimento para que esse estudante ele possa se conhecer melhor, ele possa saber quem ele é, o que ele quer, onde ele quer chegar (Professor A, 2022).

Na fala da entrevistada, é patente que o trabalho com o projeto de vida não emerge a partir da implementação do novo ensino médio, isto é, a discussão já era uma prática na sua escola, bem como nas escolas de tempo integral de forma geral. Assim, percebe-se que a concepção está para além de uma disciplina, mas enquanto um tema ou alternativa “[...] para resgatar os valores humanos e o reconhecimento da pessoa enquanto um ser capaz de rever sua história de vida e projetar um futuro digno e promissor” (FODRA; NOGUEIRA, 2017, p.255). Enquanto componente curricular, a proposta é trabalhar o protagonismo estudantil, essencialmente, bem como o autoconhecimento, a fim de que esse aluno reflita sobre o seu lugar no mundo. Contudo, não percebemos nas falas uma compreensão de que as diferentes realidades que permeiam esses espaços determinarão que tipo de aluno está sendo formado e sobre o que se está refletindo. Em consonância a esse posicionamento, o professor destaca

Projeto de vida é uma disciplina construída para que se trabalhe a construção de um cidadão humano que, mais na frente, observe os seus pares enquanto seres possuidores de sentimentos. Projeto de vida não é formar uma profissão, é formar um aluno que visualize o futuro para só depois pensar no mercado de trabalho (Professor C, 2022).

Nesse aspecto, o professor concebe a disciplina como um espaço para que se construa um cidadão humano, capaz de reconhecer a si, e aos outros, de modo que coloca como segundo plano o ‘pensar no mercado de trabalho’. Divergindo dessa noção, o professor pontua que “essa disciplina se encontra deslocada, é uma ilha”, pois a inserção desse componente no contexto no qual estamos inseridos, considerando a precariedade das escolas públicas, as altas taxas de desemprego, não permite que os nossos jovens façam uma reflexão sobre o futuro. É pertinente marcar que o professor com menos experiência é o que mais se contrapõe ao modelo. Ele afirma:

A disciplina projeto de vida é lecionada por qualquer professor, o professor não é preparado para isso e o próprio Estado desconhece uma forma de trabalhar esse componente. A inserção dessa disciplina, nesse contexto, é impossível de se trabalhar, pois num país despreparado, numa escola pública desestruturada não tem como exigir que os nossos jovens reflitam sobre os seus percursos futuros (Professor D, 2022).

Além de falar da subjetividade da nomenclatura que é dada a disciplina e da não possibilidade de execução da proposta, devido a estruturas materiais e pedagógicas, o professor destaca que a disciplina é lecionada por profissionais de áreas distintas sem que exista uma preparação para isso. Ao frisar a não exigência de formação específica e a proposta interdisciplinar que é sugerida, questionamos aos professores sobre o que eles consideram enquanto interdisciplinaridade. O professor B sugere que “a interdisciplinaridade diz respeito ao trabalho de uma disciplina que dialoga, ao mesmo tempo, com outras”, corroborando com essa concepção, a professora destaca

De forma bem geral e objetiva posso dizer que a interdisciplinaridade é uma prática educacional que busca trabalhar a integração e a junção de conteúdos de diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento e através dessa prática, que a gente busca, né, enquanto profissional minimizar as dificuldades do estudante, procurando sempre fazer de uma forma que os conhecimentos de uma disciplina ou de uma área sirvam de complemento, de apoio ao aprendizado de outras disciplinas e de outras áreas (Professor A, 2022).

Nas falas dos professores, é notório que o entendimento da interdisciplinaridade parte da noção de integração entre áreas, de modo que “[...] esta interação pode ir da simples comunicação das ideias até a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa” (TEIXEIRA, 2007, p. 69). Assim, o objetivo primordial é minimizar as dificuldades dos educandos a partir de uma prática que considera as disciplinas e suas especificidades, mas busca o trabalho do conhecimento para além das regiões que as dividem. O professor destaca, ainda, que

A interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma nova forma, uma nova postura de trabalhar alguns temas em sala de aula. Eu compreendo a interdisciplinaridade como uma postura metodológica, como a ampliação da forma que o aluno compreende e apreende problemas sociais. Nós professores não fomos formados para isso, por isso que é difícil trabalhar isso em sala de aula, outro ponto, é que a sociedade é individualizada, então é cada um por si, de modo que é difícil que o professor abra mão do seu planejamento em prol de algo coletivo (Professor C, 2022).

Nas palavras do professor, é evidente que não se trata apenas de um projeto ou de um encontro multidisciplinar, mas diz respeito, sobretudo, a uma nova postura ante a produção de conhecimento, focalizando na formação do aluno para que se comporte diante de determinados problemas sociais. Nesse viés, Fazenda (2014) pontua que a interdisciplinaridade não se refere simplesmente a um método ou a uma receita pronta de um fazer pedagógico, mas a uma nova maneira de enxergar e lidar com o conhecimento. Além disso, coloca-se em destaque a necessidade do autoconhecimento, do diálogo, da subjetividade, isto é, uma postura que se assume sobre o “saber-ser” (MOZENA; OSTERMANN, 2017, p. 103). É pertinente observar, ainda, que ao ser questionado sobre o que considera como interdisciplinaridade, o professor assevera alguns desafios que dificultam a inserção de um posicionamento interdisciplinar no contexto escolar, a exemplo: a individualidade dos professores dentro de suas áreas.

Mediante a especialização, é comum que os professores se sintam ‘donos’ de determinada disciplina por eles ministrada. Contudo, para que se obtenha uma prática que parta das necessidades dos alunos, que objetive uma formação integral, é necessário que as diferentes áreas, bem como os profissionais, dialoguem entre si para que exista uma parceria para que se alcancem os objetivos propostos. Desse modo, retomamos a fala de Fazenda, Varella e Almeida (2013) ao assegurarem que “cinco princípios subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego” (FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013, p. 853).

Assim, mais do que discutir o que cada profissional compreende sobre o termo, nos interessa apreender de que forma eles consideram que o seu fazer pedagógico no componente curricular projeto de vida toca a interdisciplinaridade, visto que, alinhado à BNCC e aos currículos do Rio Grande do Norte para o Novo Ensino Médio, a disciplina sugere-se interdisciplinar. Nas palavras dos professores observa-se

A gente sempre busca está em constante diálogo, conversando sobre, buscando realizar projetos que corroborem para isso e essa articulação do projeto de vida com as demais disciplinas é bom demais, para que a gente consiga atingir nossos objetivos. Portanto o foco é sempre o aluno, o projeto de vida do aluno, então é importante que o projeto de vida esteja sempre articulado as demais disciplinas (Professor A)

A disciplina projeto de vida propõe um trabalho interdisciplinar, pois parte do eu até se chegar em um nós, pois parte das suas experiências para que ele se reconheça como um ser social. Mesmo que seja apenas um professor, o projeto propõe a discussão de temas que compreendem várias áreas do conhecimento, trazendo, inclusive, professores para auxiliar (Professor C).

A interdisciplinaridade, conforme os entrevistados, compõe o componente curricular projeto de vida tanto no que diz respeito ao diálogo com as demais disciplinas quanto num trabalho que parte do ‘eu’, das individualidades dos alunos, das experiências para se pensar numa noção de coletividade, de modo que para isso vários saberes são articulados. Para além disso, os professores pontuam que as temáticas discutidas no projeto de vida não integram disciplinas individuais, mas são temas que abrangem os mais variados conteúdos. Assim, é evidente que há um cuidado no trabalho com a disciplina, objetivando a formação do sujeito de forma integral. Nesse aspecto, percebemos, também, que há um trabalho de caráter interdisciplinar, pois parte da noção de integração, um projeto pedagógico que objetiva transpor as barreiras disciplinares e que, para além disso, toma o educando enquanto parte substancial do processo, considerando suas necessidades, experiências e especificidades. À vista disso, a interdisciplinaridade na educação refere-se a um conjunto de fatores que fazem do espaço

escolar, de fato, um lugar educativo, combinando desafios de ordem curricular, metodológica, tecnológica e, ainda, pedagógica (NEVES, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme evidenciado no decorrer do texto, a reforma do novo ensino médio perpassa o entendimento de tendências político-ideológicas. Apesar de se apresentar como nova, a articulação entre educação e mercado de trabalho não é atual, tal articulação resulta, portanto, na preparação de jovens enquanto mão de obra barata para atender as demandas econômicas que estão postas socialmente. Nesse contexto, se instaura, ainda, o componente curricular projeto de vida enquanto espaço de autoconhecimento e reflexão para os percursos futuros que esses educandos irão trilhar.

Discutindo o viés neoliberal que a proposta assume, objetivamos analisar as percepções de docentes de escolas públicas da cidade de Caraúbas a respeito da relação entre o projeto de vida e a interdisciplinaridade no Novo Ensino Médio, visto que são esses profissionais que lidam diretamente com essas demandas. Para alcançar o objetivo proposto, realizamos uma entrevista semiestruturada com quatro professores que ministram a disciplina de projeto de vida em duas escolas públicas da cidade de Caraúbas. Dentre os profissionais entrevistados, compreende-se que há uma divisão entre os que tomam a reforma e todas as suas propostas enquanto benéficas para o sistema educacional e os que a entendem numa visão neoliberal. Apesar dessa polarização, no que diz respeito ao projeto de vida, há uma convergência entre os professores de que deve se constituir como espaço para que o aluno se forme integralmente, não limitando-se ao preparo para o mercado de trabalho.

No tocante à concepção de interdisciplinaridade e a articulação com o projeto de vida, eles asseveram que parte do princípio de integração entre as diversas áreas, considerando, para isso, as vivências, experiências e particularidades dos alunos e afirmam que a disciplina tem se articulado dessa maneira. Ademais, entendendo as limitações de nossa pesquisa, em virtude do tempo e da extensão do trabalho aqui explanado, pesquisas posteriores devem ser realizadas, a fim de perceber as percepções dos discentes e dos demais participantes da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, A. C. R.; VOIGT, J. M. R. Projeto de vida e empreendedorismo no Novo Ensino Médio. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, p. 1-12, jan. 2022. Fluxo Contínuo.

BRASIL. **LEI Nº 12.852**. Presidência da República. 2013. Estatuto da Juventude.

BRASIL. 2017. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**: Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso: 15/06/2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITTO JÚNIOR, A. F.; FERES JÚNIOR, N. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, fev. 2011.

FAZENDA, I. C. A. (org.); GODOY, H. P. (coordenadora técnica). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

FAZENDA, I. C. A.; VARELLA, A. M. R. S.; ALMEIDA, T. T. O. Interdisciplinaridade: Tempos, Espaços, Proposições. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 03, n. 11, p. 847-862, out./dez. 2013.

FODRA, S. M.; NOGUEIRA, M. E. C. O Projeto de Vida nas escolas do Programa Ensino Integral. @mbieteeeducação, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 251-261, jul./dez. 2017.

GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S.; PIO, C. A. ‘Novo’ Ensino Médio? customização neoliberal da formação integral. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 23-38, jan./abr. 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, M. C. O. A função do “Novo” Ensino Médio na lógica do capital: estratificação, perspectivas e resistências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-16, 2022.

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 155-183, 2020.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 754/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017, p. 355-372

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio. Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, 2017, p. 109-129.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. 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). **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 10, p. 95-107, 2017.

NEVES, C. M. C. **Formação de professores da educação básica e pós-graduação: a interdisciplinaridade necessária**. In: PHILLIPI JR, A. & FERNANDES, V. (Edit.) Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa. Barueri – SP: Manole, 2015.

OLIVEIRA, R. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, [s. l], v. 24, p. 1-20, 2020.

RAMOS, M. N. Ensino Médio no Brasil Contemporâneo: coerção revestida de consenso no estado de exceção. **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar**. Secretaria de Estado da Educação. Natal, 2021.

SILVA, M. K. **Novo Ensino Médio: das reações contextuais à escola interrompida**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte., Mossoró, 2018.

SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, 2018, p.101-118

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 01-202.

YARED, I. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 01-202.

O TRABALHO NUM LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DO NOVO ENSINO MÉDIO: um olhar interdisciplinar?

Élida Karla Alves Brito¹²
Francisco Vieira da Silva¹³

RESUMO

O artigo propõe analisar a apresentação do tema trabalho em diálogo com a interdisciplinaridade no livro didático *Política e mundo do trabalho* da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Novo Médio. Para abordar as perspectivas que fomentam a criação do currículo básico, utiliza-se como referencial Carvalho e Lourenço (2018), Goulart e Cássio (2021) e Souza e Silva (2018) quando discutem os ideários de flexibilização, agregação e diluição do currículo a partir da Reforma do Ensino Médio e da criação da Base Nacional Comum Curricular. Dialoga-se com Foucault (2005; 2008; 2018), para discutir a inserção do Tema Contemporâneo trabalho na proposta curricular do Novo Ensino Médio, bem como para ponderar sobre os sentidos e as relações de saber/poder de cunho ideológico e político que perpassam a sua criação e execução. As compreensões acerca da interdisciplinaridade no livro didático e em diálogo com a prática docente são percorridas a partir de Fazenda (2008), Yared (2008) e Lopes (2006). A pesquisa foi conduzida a partir de uma análise documental dos documentos oficiais que fomentam o currículo no cenário nacional. Além disso, foi realizado o mapeamento das coleções sobre o trabalho na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas dispostas no Guia Digital do Programa Nacional do Livro Didático e a partir das leituras das resenhas selecionamos um livro didático para a análise. Os resultados evidenciam que as propostas do livro didático se apresentam abertas para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, no entanto, algumas lacunas semânticas ainda podem ser percebidas com relação a compreensão de interdisciplinaridade e diluição curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho. Interdisciplinaridade. Livro didático. Novo Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto surge diante do contexto reformista desencadeado durante o governo de Michel Temer (2016-2017), no qual se destaca o projeto de reestruturação do Ensino Médio, responsável por acarretar mudanças substantivas que começam a ser percebidas com mais clareza em 2016, quando por meio da Medida Provisória (MP) de número 746, cuja proposta altera a “[...] Lei nº 9.697, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN para à fomentação e implantação de Escolas em Tempo Integral” (BRASIL, 2017, p. 1).

Este cenário de transformações na educação pública se intensifica em 2017, momento em que a MP é convertida na Lei nº 13.134/17, que estabelece a Reforma Novo Ensino Médio (REM) e prevê modificações quanto à ampliação da carga horária para que um total de 3.000 horas seja integralizado na conclusão dessa etapa. A grade curricular do Novo Ensino Médio (NEM) também é alterada por uma estrutura que pressupõe uma flexibilização curricular, a partir da constituição de Itinerários Formativos das áreas de conhecimento, a saber:

¹² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1797-2792>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3508415656914010>; E-mail: elida.brito17@hotmail.com.

¹³ Doutor em Linguística. Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8730615940772209>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4922-8826>. E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

Linguagens e suas tecnologias, Matemáticas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como a Formação Técnica e Profissional. (BRASIL, 2017). Além disso, as novas alterações prometem que o aluno poderá escolher o Itinerário Formativo favorito alinhado ao seu projeto de vida. Cada rede escolar pode ofertar até dois itinerários. (GOULART; CÁSSIO, 2021).

A justificativa encontrada para as reformulações seria o fato do Ensino Médio não conseguir atingir as metas e objetivos previstos na LDB devido à sobrecarga curricular desta modalidade de ensino que contava com várias disciplinas. Surge, assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como principal apoio para o currículo, tendo como meta contribuir para uma reestruturação nos processos educativos. Aos moldes da BNCC, nota-se a urgência de se pensar um currículo que esteja alinhado ao setor produtivo e as demandas do século XXI (BRASIL, 2017), de modo a preparar o jovem para a sua inserção no mercado de trabalho. Para tanto, se torna imprescindível a entrada do trabalho no currículo como Tema Contemporâneo Transversal (TCT).

Inicialmente, a presença dos TCTs na grade curricular da etapa final da educação básica era apenas pautada em uma recomendação pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas com as adaptações feitas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e do texto da BNCC, tem-se para obrigatoriedade da inserção dos Temas Transversais no currículo (BRASIL). Diante dessa nova demanda, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) lança mão de um conjunto de materiais didáticos elaborados em consonância com as diretrizes da BNCC sobre o Trabalho.

Diante disso, esta pesquisa pauta-se no seguinte questionamento: como a interdisciplinaridade está presente nesses livros didáticos? Tal inquietação justifica-se porque, apesar de buscar novos caminhos e um novo olhar sobre os processos educacionais – que competem, em grande parte, a educação básica –, a nova BNCC pode não trazer mudanças tão significativas, especialmente quando problematizamos sobre como a interdisciplinaridade parece ser apresentada na base como uma tentativa de flexibilização curricular que ao invés de agregar saberes, provoca o seu declínio por meio da compactação de disciplinas importantes para a formação integral do sujeito em áreas do conhecimento.

Quando se isola, de modo específico, a área de Ciências Humanas e Sociais, percebemos que a junção das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Geografia e História pode, de certo modo, representar uma carência na maneira como os conteúdos são ministrados. À vista disso, a escolha por analisar especificamente as coleções didáticas sobre trabalho ocorre ao se evidenciar a triangulação educação, juventude e trabalho que, sob a perspectiva de Silva e Morais (2022, p. 4), a inserção deste tema no currículo médio ocorre sob “[...] as mesmas circunstâncias da aprovação da Reforma Trabalhista”, tal premissa, encaminha as reflexões a respeito da entrada do trabalho no cenário educacional para uma perspectiva de alinhamento com os anseios de um governo neoliberal. Isso permite, de certo modo, “[...] pressupor que haja uma tímida conexão entre os interesses, os atores e os anseios dos envolvidos nesse processo de modificação na educação juvenil e nas relações de trabalho” (SILVA; MORAIS, 2022, p. 4).

Partindo desses apontamentos, o objetivo deste artigo consiste em analisar se a apresentação do conceito de trabalho nessas coleções didáticas ocorre a partir de um viés interdisciplinar. O que pretendemos alcançar por meio da análise de um dos livros didáticos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, aprovado pelo PNLD edição de 2021, no cotejo com os apontamentos empreendidos por Fazenda (2008) e Yared (2008) e com documentos que fomentam o currículo no cenário nacional sobre a interdisciplinaridade. Ademais, buscamos amparo em autores como Foucault (2005; 2008; 2018), para ponderarmos sobre as

compreensões que envolvem a proposta curricular do NEM, seus sentidos e as relações de saber-poder que perpassam a sua criação e execução.

No que diz respeito à estrutura, o trabalho está organizado em quatro seções, incluindo a presente seção introdutória. Assim, a seção seguinte se volta para a discussão dos conceitos que subsidiam a nossa pesquisa, como as noções de trabalho no NEM e a conexão com o currículo numa perspectiva interdisciplinar, bem como e as relações de saber e poder que aí se avizinham. A terceira seção é de ordem metodológica. Na quarta seção, tem-se a análise do livro didático sobre o trabalho, e, logo após, tecemos algumas considerações com pretensões conclusivas.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS: DA PRETENSÃO INTERDISCIPLINAR À FOMENTAÇÃO DOS IDEÁRIOS NEOLIBERAIS

A interdisciplinaridade pelo prisma da BNCC no NEM

Como já mencionamos anteriormente, a BNCC, por meio de uma abordagem prescritiva, busca contribuir para a repaginação do currículo e dos processos educativos da educação básica. O intuito é estabelecer novas diretrizes educacionais para os currículos nas escolas públicas e privadas. No entanto, o documento recebe algumas críticas negativas como as apresentadas por Goulart e Cássio (2021) e Souza e Silva (2018) que repreendem a base por diversos fatores que lhes são intrínsecos, dentre os quais está a concepção da interdisciplinaridade adotada.

Esse debate considera ainda uma questão que vem ganhando destaque nas discussões que envolvem a contemporaneidade escolar, a saber: a aplicação do NEM. Desde 2017, com a criação da Lei n. 13.415/2017, observa-se a aplicação de novas resoluções para instituir um Novo Ensino Médio. Dentre as modificações advindas da nova norma está o aumento da carga horária do Ensino Médio (EM) e a sua aplicação em regime integral. Contudo, como apontam Alves, Martins e Andrade (2021, p. 245), “Embora já sancionada, a reforma do atual Ensino Médio somente seria colocada em pleno exercício após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista desde a aprovação do texto da LDB em 1996”.

No que se refere especialmente à área de Ciências Sociais e Humanas, a BNCC, executando o que previa Reforma do Ensino Médio, une nesse campo as disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia e as qualificou em Ciências Sociais e Humanas Aplicadas. A perspectiva, é de que, por meio dessa junção, “[...] a atual BNCC proponha um ensino menos fragmentado, menos conteudista [...]” (ALVES; MARTINS; ANDRADE, 2021, p. 254), o que, dessa maneira, contemplaria a ideia de um currículo e ensino interdisciplinares.

A respeito disso, o texto da BNCC menciona que essa organização curricular “[...] deve contribuir para a integração dos conhecimentos, entendida como condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas” (BRASIL, 2018, p. 469). No entanto, essa compreensão de interdisciplinaridade pautada na base, especialmente no que tange ao texto elaborado para o EM, não tem sido observada tão satisfatoriamente, devido a alguns fatores.

O primeiro deles, conforme a leitura de Souza e Silva (2018), diz respeito ao abandono da esfera disciplinar por meio do discurso de flexibilização que promove a agregação das disciplinas em áreas de conhecimento. Os mesmos autores argumentam ainda que “[...] a organização curricular por competências e habilidades próprias das áreas de conhecimento ignora as especificidades de cada ciência e não constrói interdisciplinaridade efetiva”. (SOUZA; SILVA, 2018, p. 6).

Além disso, Souza e Silva (2018, p. 6) mostram que as normativas da BNCC contribuem para a elevação do discurso de supremacia entre os saberes ao “[...] menosprezar as ciências especializadas [...]” retirando-as do currículo enquanto componentes como Língua Portuguesa e Matemática continuam com a obrigatoriedade do ensino assegurada para os três anos do Ensino Médio. Ainda apoiados em Souza e Silva (2018, p. 13), ressaltamos como elemento de críticas a BNCC para o EM a descontinuidade que o documento gera em relação a etapa anterior, nível fundamental, cujo estrutura é “[...] prevista de forma disciplinar [...]”.

De acordo com Lopes (2006), o agrupamento das ciências em um único tópico pode atuar muito mais como um elemento homogeneizador e reducionista do currículo, restringindo bastante a ênfase na apropriação das competências e habilidades, bem como pode colocar em risco a construção de conhecimentos significativos para a formação dos sujeitos.

Quanto a isso, Fazenda (2008) chama atenção para a diferença existente entre integração e interdisciplinaridade, segundo a autora, “[...] apesar dos conceitos serem indissociáveis são distintos: uma integração requer atributos de ordem externa, melhor dizendo da ordem das condições existentes e possíveis [...]”, já a interdisciplinaridade “[...] requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem ao seu melhor exercício”. (FAZENDA, 2008, p. 99). Há de se compreender que “[...] a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade [...]” (BRASIL, 2011, p. 89).

Diante disso, buscar-se-á uma melhor deliberação em como as orientações e normas da BNCC sobre a interdisciplinaridade na área de Ciências Humanas e Sociais se relacionam com a categoria trabalho.

Considerações sobre o Trabalho no Novo Ensino Médio

Pelo exposto no ponto anterior, tanto a REM como BNCC para o Ensino Médio podem apresentar algumas carências na sua concepção de interdisciplinaridade e currículo, o que pode ser observado quando se considera especificamente junção das disciplinas em áreas de conhecimento. Em busca de explicar como ocorre essa integração, a base destaca que, no que tange às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é necessário considerar o desenvolvimento e aprofundamento de algumas unidades temáticas fundamentais à formação dos estudantes, são elas: Territórios e Fronteiras, Tempo e Espaço, Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, Política e Trabalho. (BRASIL, 2018).

Assim, a partir dos propósitos da BNCC, o NEM populariza e torna ainda mais pungente o debate sobre os temas transversais como o trabalho, por exemplo. Esse é um assunto há muito discutido, mas só agora com a nova base curricular de ensino torna-se referência de desenvolvimento pedagógico. Os temas transversais referem-se a uma série de assuntos que compreendem a aproximação da realidade social dos estudantes com os conhecimentos curriculares vistos na escola.

Os TCTs são composições que dão conta “[...] dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política” dos estudantes. (BRASIL, 2017). São, portanto, temas que atravessam e perpassam as áreas de conhecimento e disciplinas já existentes. A proposta é que as instituições se tornem cada vez mais próximas dos valores, costumes e práticas sociais ao trabalharem com temas voltados para a formação cidadã e que se dialoguem com saberes necessários ao dia a dia como ética, saúde, trabalho e consumo, por exemplo.

Os defensores da BNCC argumentam que o Ensino Médio se trata de uma etapa em que o estudante necessita de uma ampliação e aprofundamento das aprendizagens, por isso, a inserção do trabalho é tão importante. O estudo da categoria trabalho deve ser feito de modo

que se compreenda suas dimensões filosóficas, econômicas, sociológicas e históricas, abordando o tema em seus mais variados sentidos, complexidades e compreensões, ao longo da história em cada sociedade e cultura.

Para tanto, é designado um conjunto de competências específicas a serem desenvolvidas no ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dentre as quais destacamos a competência específica número 4 cujo objetivo é “Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades”. (BRASIL, 2018, p. 563). Para a consolidação dessa competência, o estudante deve compreender o significado de trabalho em diferentes sociedades, bem como as suas especificidades e os processos de desigualdades na sua produção. Além disso, o texto propõe que o jovem atente para a relação entre os indicadores de emprego, trabalho e renda e seus impactos na sociedade. Tudo isso deve ser feito de modo articulado, com vistas a atender a dinâmica de mercado. (BRASIL, 2018).

Diante do que vem sendo discutido até este ponto, assim como da problemática do estudo, pode-se afirmar que o currículo é um dos principais documentos orientadores, senão o principal, quando se refere à aplicação dos processos educativos. Carvalho e Lourenço (2018) advogam que a criação do currículo deve considerar o conhecimento em sua totalidade e, com isso, a preparação integral do sujeito, por isso mesmo, “Um currículo deveria buscar não se estabelecer como mediação, no sentido de explicar o mundo, mas procurar interrogá-lo de forma indireta, abrindo espaço para configurar a aprendizagem como estratégia ética, poética e, por isso política” (CARVALHO; LOURENÇO 2018, p. 238).

O currículo deve, portanto, contemplar o conhecimento em suas mais variadas diretrizes e formas de apresentação, compreendendo que o desenvolvimento do conhecimento não acontece apenas tomando como base listas de conteúdo ou procedimentos metodológicos e técnicas específicas, pois o conhecimento dialoga com a realidade e com os fatores sociais, políticos e econômicos presentes nela.

No entanto, Moreira e Tadeu (2013) assinalam que é enganoso pensar a criação do currículo como algo desinteressado que é utilizado apenas transmissão de conhecimento, ao contrário desta noção, no currículo estão imbuídas implicações que vão além das questões educacionais e se desenrolam como relações de poder de cunho “[...] intrinsecamente ideológico e político [...]” (APPLE, 2013, p. 49).

Em tese, no NEM, o jovem é quem escolhe as áreas do conhecimento em que deseja se aprofundar de acordo com a profissão que deseja exercer. Tal flexibilidade pode ser possibilitada, principalmente, pelo enxugamento do currículo e pela dispensa de disciplinas consideradas desnecessárias ou pouco úteis a estes interesses. Cabendo, assim, problematizarmos a respeito dos discursos que embasam o novo currículo pensado para o Ensino Médio e das possíveis relações de saber e poder envoltas nos sentidos de verdade advindos dessas regularidades discursivas.

Diante de uma compreensão neoliberal e conservadora, – atributos que se assemelham ao Governo Michel Temer –, o estreitamento do currículo pode servir, por exemplo, como um pretexto para a oferta de um ensino público com baixo custo e poucos investimentos, e, em se tratando de uma reforma pensada aos moldes e anseios de um projeto político específico, pode ocorrer a inserção ou o apagamento daqueles conhecimentos convenientes com a sua visão política. (MOREIRA; TADEU, 2013).

Segundo Foucault (2008, p. 333), a compreensão do neoliberalismo a partir do ponto de vista econômico revela-se como “[...] a reativação de teorias econômicas já gastas” e a sociedade prevista nesse modelo econômico é pautada em bases empresariais sendo, “portanto, uma sociedade para o mercado” (FOUCAULT, 2008, p. 333). Nesta perspectiva, o NEM

ajustado aos interesses econômicos e de mercado propaga o discurso de que a aprovação da proposta delega ao jovem a liberdade de escolher o que estudar, em que área do conhecimento se aprofundar e ainda lhe permite escolher uma profissão, tudo isso, de acordo com a sua vocação.

Discursos como estes desvelam pressupostos de uma *governamentalidade* do sujeito por um mecanismo que “[...] manipula os corpos [...]” a fim de torná-los “[...] úteis e dóceis ao mesmo tempo [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 297). Isso porque seja pensado como valor, racionalidade capitalista ou até mesmo como elemento de interação entre os sujeitos nas relações sociais, o trabalho está diretamente ligado ao sujeito e às relações que por ele perpassam.

METODOLOGIA

Para a construção desta pesquisa, adotou-se como procedimento de análise a perspectiva descritivo-interpretativa, uma vez que se descreve e interpreta o trabalho em coleções didáticas de ciências humanas e sociais aplicadas do novo ensino médio com o enfoque na percepção de um olhar interdisciplinar no desenvolvido da temática.

Além do mais, trata-se de uma pesquisa documental tendo em vista a utilização dos materiais didáticos. As análises estão construídas sob a esfera qualitativa das interpretações, tendo em vista que se busca “descrever em que consiste determinada situação ou visão do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 49). A caracterização de uma pesquisa como qualitativa, conforme aponta Gil (2002, p. 133), “[...] depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Por isso, na investigação qualitativa, a palavra escrita, a descrição dos fatos, torna-se elemento primordial não só para o registro dos dados, mas para a própria disseminação das descobertas e dos resultados.

Assim, devidamente situado o universo da pesquisa, a coleta dos dados foi conduzida da seguinte maneira: a) análise do Guia Digital do PNL D, na parte relativa às coleções sobre o trabalho na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Novo Ensino Médio que foram aprovadas pelo referido programa; b) a partir da leitura das resenhas do Guia, selecionamos seis coleções que discutiam o tema; c) consultamos junto aos sites das editoras das coleções a versão em formato PDF, a fim de examinarmos com mais atenção o material; d) selecionamos uma coleção para esta pesquisa, levando em consideração as características e dimensões de um artigo científico; e) foi escolhida a seguinte coleção: Humanitas, v. 5 Política e mundo do trabalho, de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria e Jorge Ferreira, publicada pela Editora Saraiva; f) após a seleção do material, fizemos uma nova leitura com o intento de localizar as dimensões que corroboram para a compreensão e desenvolvimento do tema proposto.

A COLEÇÃO DIDÁTICA POLÍTICA E MUNDO DO TRABALHO - HUMANITAS VOL. 5: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR?

O livro didático pode ser considerado como a principal ferramenta utilizada pelo professor para nortear o seu fazer pedagógico, auxiliando no planejamento das aulas e na escolha das metodologias de ensino. De tal modo, os conteúdos do livro didático precisam ser trabalhados de modo a se aproximarem de diversos contextos, saberes e recursos didáticos, exigindo-se assim, um trabalho interdisciplinar.

Adequado às mudanças atribuídas a partir da REM e da BNCC, o PNL D 2021 apresenta uma estrutura com critérios diferentes dos até então conhecidos para a escolha dos livros

didáticos. A primeira mudança é que para cada área de conhecimento será adotada uma única coleção didática. Outra modificação nas ressalvas do PNLN é que os livros não apresentam uma divisão ou estrutura disciplinar. (BRASIL, 2021).

A junção de todos esses saberes em uma só área de conhecimento, pressupõe também um elevado índice de interdisciplinaridade ao passo que busca mobilizar os conhecimentos e mesmo tempo reconhecer as suas especificidades. Neste prisma, a BNCC recomenda ainda o trabalho a partir de projetos integradores que devem obrigatoriamente atravessar temas integradores obrigatórios, TCTs, cujo objetivo é “[...] instrumentalizar os estudantes para um maior entendimento da sociedade em que vivem”. (BRASIL, 2018, p.469), dentre os quais o trabalho é parte integrante.

Para atender aos requerimentos da base, as editoras apresentam diversas coleções que buscam articular os temas contemporâneos e os projetos integradores às necessidades interdisciplinares das áreas de conhecimento. Assim, com o objetivo de compreender as possibilidades de um olhar interdisciplinar para o TCT trabalho, elencamos para a nossa análise a coleção didática *Política e mundo do trabalho - Humanitas vol. 5* por apresentar uma abordagem do tema trabalho que se assemelha a nossa proposta investigativa.

Pretendemos atingir esse objetivo, partindo da compreensão que Yared (2008, p. 165) defende, apontando que a:

[...] interdisciplinaridade é o movimento (inter) entre disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e voo; 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).

Dialogando com Yared (2008), é possível notar que o autor concebe a interdisciplinaridade como sendo o movimento entre as disciplinas que dialogam, interagem e se interligam com vistas a possibilitarem uma espécie de unidade do conhecimento. Refletindo a partir desse viés, temos que uma perspectiva interdisciplinar une e integra o homem, considerado o sujeito do conhecimento, à sua realidade de vida, oportunizando um conhecimento dialógico do todo necessário à sua prática social, a sua atuação na realidade; por isso, o conhecimento interdisciplinar pode ser considerado ao mesmo tempo como individual e social, pois supera a unilateralidade causada pela fragmentação e ainda que seja produzido por indivíduos e suas subjetividades reconhece a multiplicidade das relações sociais que o envolvem.

Conforme orienta a BNCC, a coleção *Política e mundo do trabalho - Humanitas vol. 5*, destinada aos alunos do Ensino Médio da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, está estruturada em seis capítulos que buscam mobilizar os saberes das ciências, aparentemente, em uma perspectiva interdisciplinar. Assim, o tema trabalho necessita ser desenvolvido por meio das abordagens histórica, geográfica, sociológica e filosófica.

Sobre a organização da coleção, as discussões são desenvolvidas envolvendo desde os conceitos de escravidão e liberdade até temáticas mais atuais como a cidadania e direitos humanos. Na abertura de cada capítulo, há um texto introdutório acompanhado de uma epígrafe e uma imagem que auxiliam na apresentação e contextualização da temática abordada. Também é apresentado as competências gerais, as habilidades da BNCC e o tema transversal que cada capítulo contempla. Além disso, os capítulos abrem espaço por meio de algumas questões-chaves buscam para o diálogo entre as experiências e os conhecimentos prévios da turma sobre o assunto por meio de discussões e debates. É proposto ainda, uma conversa entre textos de diferentes disciplinas como sociologia e filosofia, por exemplo, com pontos de vista distintos

sobre uma temática específica acompanhado de atividades que promovem a reflexão sobre as visões apresentadas. Ao final de cada capítulo há uma proposta de projeto a ser desenvolvida a partir do tema do capítulo. Na seção *saberes conectados* busca-se que o estudo da temática de capítulo aconteça de maneira dialógica com as outras áreas do conhecimento tais como: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

As reflexões sobre o trabalho se estendam ao longo de todo o livro, no entanto, aparecem com mais destaque no primeiro capítulo do qual retiramos os recortes a serem analisados. Já na introdução destaca-se a compreensão do trabalho como uma atividade fundamental para a vida social e o estudo contextualizado do tema atrelado aos demais conceitos que evoca dará ao jovem “[...] instrumentos para compreender temas que têm relação direta com sua vida e suas preocupações: globalização, cidadania, direitos trabalhistas e direitos humanos” (VAINFAS; FARIA; FERREIRA, 2020, p. 16). Ao final do estudo e da compreensão de todos esses temas articulados ao trabalho o que se promete é que o jovem tenha os instrumentos necessários para enfrentar os desafios da vida profissional. (VAINFAS; FARIA; FERREIRA, 2020).

Para a abordagem sobre do assunto cada capítulo mobiliza uma série de conhecimentos que se voltam para a compreensão do trabalho e sua relação com a economia, cidadania e os direitos humanos, tal qual se observa nas discussões sobre escravidão, trabalho e direitos trabalhistas do capítulo primeiro.

Quando se fala em escravidão, muitos têm como referência o modelo que vigorava no Brasil e em outros lugares entre os séculos XVI e XIX. Com isso, associam à escravidão duas imposições a um conjunto de pessoas: a privação de sua liberdade e a exploração de seu trabalho na produção para se obter rendimento ou lucro. [...] na Antiguidade, estava relacionada com a dominação de um grupo sobre outro grupo, em geral como resultado da guerra. O dominado era primeiro feito cativo, prisioneiro de guerra, para depois ser transformado em escravo e ter sua força de trabalho utilizada para variados fins, incluindo produtivos. (VAINFAS; FARIA; FERREIRA, 2020, p. 20-21).

Como apontam os excertos, os autores iniciam discutindo a respeito do conceito de escravidão e sobre as condições de trabalho. Logo após, a temática é trazida para a contemporaneidade, na qual se desenvolve a partir de olhar para condições e luta pelos direitos trabalhistas ainda bastante defasados. Como maneira de refletir sobre diferentes formas de violência, propõe-se que os estudantes discutam como e por que algumas violências são naturalizadas.

Hoje, os países-membros da ONU condenam amplamente a escravidão, e muitos deles não só a proíbem como buscam combater situações similares. No Brasil, o artigo 149 do Código Penal, modificado pela Lei n. 10 803, de 2003, prevê penas que vão de multa à reclusão carcerária por dois a oito anos a pessoas que fazem uso do chamado trabalho análogo ao escravo. Segundo o artigo, esse tipo de trabalho consiste em “reduzir alguém à condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto”. (VAINFAS; FARIA; FERREIRA, 2020, p. 19).

[...] o trabalho análogo à escravidão e o tráfico de pessoas são invisíveis para muitos de nós. As denúncias dessas condições, por questões culturais e históricas, são esporádicas e dificultadas pelo medo, como tinham os escravizados de outrora. As vítimas temem indicar seus algozes porque eles fazem parte de grupos articulados, com ramificações nas esferas da política e dos órgãos de segurança pública, que

deveriam zelar por elas. Vítimas como os escravizados de antes, muitas vezes com baixa escolaridade, não podem enfrentar sozinhos o espaço judicial, em que a argumentação se funda na legislação escrita. (VAINFAS; FARIA; FERREIRA, 2020, p. 35).

Além das compreensões apresentadas nos excertos que dão conta da precarização do trabalho, a coleção faz uso de imagens, charges, gráficos, glossários que se voltam para a temática de modo a ampliar as compreensões e propor uma reflexão sobre a perda dos direitos trabalhistas e as violências sofridas nesse processo.

Percebe-se também a ocorrência de toda uma contextualização do tema escravidão e trabalho até a contemporaneidade, dando condições para o aluno contrapor os conceitos de liberdade trabalho e escravidão antigamente e suas significações nos dias atuais com o aumento do trabalho informal e do desemprego. “Desde a década de 1990, trabalhadores têm perdido direitos trabalhistas e o desemprego vem aumentando. Por esse motivo, muitos brasileiros buscaram trabalho no setor informal, que geralmente não garante esses direitos”. (VAINFAS; FARIA; FERREIRA, 2020, p. 17). O livro apresenta esses dizeres acompanhados de uma charge de Alves de 2017 na qual mostra de um lado vários trabalhadores assustados usando a carteira trabalhista como proteção e do outro lado a figura do empregador enfatizando que “Quem quiser a vaga vai ter que sair daí”, ou seja, para conseguir uma vaga no mercado de trabalho terá que abandonar os direitos adquiridos e se lançar na informalidade.

Através da charge percebe-se os efeitos dos procedimentos utilizados para a modulação e controle das condutas dos sujeitos. Tais proposições de acordo com Soler (*et ali*, 2021) são fundantes de um capitalismo cognitivo. Baseado nas compreensões foucaultianas, Soler (*et ali*, 2021, p. 11), aponta que “[...] o capitalismo cognitivo é o próprio desdobramento da prática refletida de governo do *homo oeconomicus*”. E em se tratando do contexto da educação, as emergências dos alinhamentos ao mercado de trabalho e toda associação da educação com classes empresarias das tecnologias, podem:

[...] impulsionar cada vez mais o desdobramento das instituições de ensino, cuja operatividade fabril – desde a emergência da sociedade disciplinar – são substituídas por zonas de intensidade e de criatividade, nas quais os estudantes são empreendedores e os professores são gestores de competências. (SOLER; VAZ; RAASCH; PACKER; SILVA. 2021. p. 11).

Compreensões como essas suscitam reflexões importantes para a compreensão do conceito de trabalho e a sua presença no NEM. Nesta perspectiva, com respeito à disposição da coleção, é possível perceber que está pautada em uma perspectiva potencialmente aberta para uma abordagem interdisciplinar, considerando algumas categorias como: a contextualização dos temas, a abertura para o diálogo a partir das diferentes perspectivas e ainda pelo incentivo para o despertar de uma atitude questionadora e investigadora dos sujeitos na construção do conhecimento.

Entretanto, cabe-nos questionar, quanto a formação do currículo, se somente a integração das disciplinas em áreas de conhecimento e a sua disposição no livro didático seria um fator determinante para um trabalho interdisciplinar. Ressaltamos, neste sentido, voltamos-nos novamente para a compreensão de Fazenda (2008) de que é importante entender as particularidades dos conceitos de integração e interdisciplinaridade que são interligados, porém até certo ponto, distintos.

A interdisciplinaridade definida como interação existente entre duas ou mais disciplinas [...] pode nos encaminhar da simples comunicação das ideias até a

integração mútua dos conceitos chaves da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino relacionando-os. Tal definição como se pode constatar é muito ampla, portanto não é suficiente para fundamentar práticas interdisciplinares [...]. (FAZENDA, 2008, p.94).

Refletimos de acordo com a compreensão de Fazenda (2008) que apenas a integração curricular, tal qual demanda a BNCC e conforme é apreendido pelas coleções didáticas alinhadas sua perspectiva não é satisfatória para fomentar práticas interdisciplinares. Atentamos para a importância de que a construção da aprendizagem ocorra de modo interdisciplinar, sendo necessário para tanto a articulação entre os saberes e suas multiplicidades. Tal compreensão tem como finalidade oportunizar o diálogo entre as várias disciplinas científicas e não o apagamento ou supressão dessas disciplinas.

Deste modo, refletimos que a interdisciplinaridade se trata de “[...] 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 [...]” (FAZENDA, 2008, p. 180). Dessa maneira, a interdisciplinaridade necessita do fazer docente (GOMES; SANTOS, 2021) e este precisa buscar promover o diálogo entre os saberes pertinentes para o estudo de determinadas temáticas. Para isso, é preciso pesquisar, usar a criatividade em sala de aula e promover discussões sobre os conteúdos de modo que os sintonize com a realidade e a vida dos estudantes.

Assim sendo, o ensino de bases interdisciplinares instiga nos sujeitos o desenvolvimento do pensamento complexo acerca da realidade que os rodeia, visto que “A interdisciplinaridade se pauta numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza”. (FAZENDA, 2008, p. 180). Ou seja, trata-se de uma temática desafiadora, cujo foco não parece ser o rompimento com o ensino disciplinar, mas complementá-lo, ressignificá-lo com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e do conhecimento integral dos sujeitos.

Destacamos ainda que as análises aqui empreendidas se voltam para a compreensão de se o TCT trabalho é apresentado na coleção de modo interdisciplinar, e para esse propósito, as análises se fundamentam na categorização da interdisciplinaridade na coleção a partir da explanação e revisitação dos contextos sociais, culturais, históricos e filosóficos dos temas, bem como dos saberes mobilizados e suas interligações com as imagens, sugestões de filmes, *sites* e as próprias questões norteadoras da temática em cada capítulo.

Assim, diante das categorias expostas no livro didático compreendemos que é possível a sua utilização em uma abordagem interdisciplinar. No entanto, nas configurações da coleção a compreensão de interdisciplinaridade ao se alinhar com as finalidades da Reforma do Ensino Médio pode se confundir com a noção de integração curricular por meio do apagamento das disciplinas e de suas singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as compreensões que envolvem a possibilidade de um olhar interdisciplinar em coleções didáticas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Novo Ensino Médio sobre o tema contemporâneo transversal trabalho.

Realizamos o mapeamento das coleções disponibilizadas pelo Guia do PNL 2021 que, em concordância com a BNCC, faz uma série de modificações nos requisitos para a aprovação e escolha das coleções, sendo possível compreender que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas tanto pela base como pelas coleções para que forneçam os ideários de um currículo

com maiores inclusões nos conteúdos de modo a não só reunir e diluir os saberes em um mesmo compartimento, mas valorizá-los e torna-los significativos para o estudante do Ensino Médio.

Podem-se perceber os desafios semânticos imbuídos ao ensino interdisciplinar ao se considerar as proposições da Reforma do Ensino Médio que suprime do currículo algumas disciplinas em detrimento de outras. Tal conjectura acompanhada das considerações sobre a interdisciplinaridade pelo prisma da BNCC e sobre a compreensão o Trabalho no NEM, além das teorias que elencamos ao longo da discussão, apontam para um cenário em que a questão do trabalho no NEM se desenvolve desde a pretensão de uma ação interdisciplinar por meio da flexibilização do currículo até à fomentação de ideários políticos e econômicos aos quais estão atrelados sentidos de educação como mercadoria para atender aos interesses do mercado.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. Q.; MARTINS, T. J.; ANDRADE, J. de J. Documentos Normativos e Orientadores da Educação Básica: a nova BNCC e o ensino de Química. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 241-268, 2021.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio e TADEU, TOMAZ (org). **Currículo Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo, Cortez, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Base nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em junho de 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em junho de 2022.

BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo ensino médio – dúvidas**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2021: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – guia de coleções didáticas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2021.
BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 05/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2011.

CARVALHO, J.; LOURENÇO, S. **O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar**. *Proposições*, V.29, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores**. *Revista do centro de educação e letras da unioeste - campus de foz do Iguaçu*. v. 10 - nº 1, 2008.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade** Curso no College de France (1975-1976). Trad. de Maria Ermantlna Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**, Curso dado no College de France (1978-1979). Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIL, A, C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, R. M. O.; SANTOS, J. M. C. T. Políticas de tecnologias educacionais: interdisciplinaridades e práticas de inclusão digital. **Comunicações Piracicaba**. v. 28. n. 1. p. 5-30. 2021.

GOULART, Debora; CÁSSIO, Fernando. **A farsa do ensino médio self-service**. São Paulo, 12 ago. 2021. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self> . Acesso em: agosto de 2022.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul/dez 2006, p. 33-52.

ROCHA, A. A. C. N. **Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, UFRJ, 2013.

SILVA, F. V.; MORAIS, E. B. Agenda neoliberal, juventude e trabalho: uma análise discursiva de coleções didáticas do novo ensino médio. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 632-651, 12 abr. 2022. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/repod-v11n2a2022-64288>.

SOLER, R. D. V.; VAZ, R. A.; RAASCH, P. T.; PACKER, L. N. K.; SILVA, M. A. P. Michel Foucault, a educação e o neoliberalismo. Em *SciELO Preprints*, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2433> Acesso em: agosto de 2022.

SOUZA, A. C.; SILVA, R. S. **A BNCC do Ensino Médio: entre a difusa interdisciplinaridade e o estreitamento curricular – as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge. **Política e mundo do trabalho**. São Paulo: Saraiva, 2020. Coleção: Humanitas vol.5. Ensino Médio Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.



YARED, I. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, I. C. A (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo, Cortez, 2008.

INTERDISCIPLINARIDADE, BNCC E PCN: um olhar à luz das ciências humanas e sociais

Ramon Roseno Alves¹⁴
Emerson Augusto de Medeiros¹⁵

RESUMO

Buscamos com o presente trabalho tecer algumas considerações sobre a interdisciplinaridade à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Com a reforma do Ensino Médio, a BNCC passa a atestar tanto os conteúdos a serem ministrados, bem como competências, conhecimentos e habilidades que devem ser apreendidos ao final de cada momento formativo. Com esta reformulação no sistema educacional, vemos que a interdisciplinaridade quase não é citada, e quando mencionada, se encontra em outras áreas, como Matemática e Ciências da Natureza (indiretamente), eximindo-se das Ciências Humanas e Sociais, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que em sua composição trabalhavam e citavam a interdisciplinaridade em suas orientações curriculares. Assim, traçamos como objetivo “caracterizar a interdisciplinaridade em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mostrando sua importância para esta área e como se apresenta nos documentos formativos do Ensino Médio”. A discussão se deu por meio da abordagem qualitativa, com uso de pesquisa documental e também bibliográfica. Como resultados, vemos a importância que as políticas educacionais têm nos currículos educacionais. No entanto, a promoção desta importância traz consigo a ausência da interdisciplinaridade em inúmeros documentos, sendo um fator preocupante especialmente na área deste estudo, corroborando assim para uma promoção de conteúdos cada vez mais simplista e tecnicista/mercadológica.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Ensino. Interdisciplinaridade. PCN.

INTRODUÇÃO

Nos anos de 2015 e 2016 começara uma nova reformulação no sistema educacional do Brasil, onde viria a ser concretizada a primeira versão de um novo documento legal que passaria a unificar os currículos das escolas de Educação básica do País, tanto públicas quanto privadas. Tal documento seria a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O Ministério da Educação – MEC e o Conselho Nacional de Educação – CNE ajudaram a materializar a proposta desse novo documento normativo, que passaria a agir como norteador do ensino básico a ser ofertado nos espaços formais de ensino (escolas).

Após quatro versões e inúmeras controvérsias e particularidades, tanto políticas quanto participativas, a BNCC é aprovada, no ano de 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, e posteriormente no ano de 2018 para o Ensino Médio. Após a homologação do novo documento, subentende-se, por parte das instâncias oficiais do governo federal, que sua ideia seja a de agregar aos currículos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas do Brasil. Salientamos que a proposta desta “reforma do ensino” já estava

¹⁴ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Licenciado em Educação do Campo, habilitação em Ciências Humanas e Sociais pela UFERSA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente (GEFOR/UFERSA/CNPq). E-mail: ramonroseno16@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8074-9649>.

¹⁵ Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – DCH/UFERSA, Brasil. É membro dos Grupos de Pesquisa “Educação, Memórias, (Auto) Biografia e Inclusão” da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – GEPEMABI/UERN, e “Educação, Discursos e Sociedade” – GEPEDS/UFERSA. E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3988-3915>.

presente na própria Constituição Federal, em seu artigo nº 210, onde se previa a criação de uma base nacional e a fixação de conteúdos para o ensino fundamental (BRASIL, 1988).

Percebemos que a BNCC é atestada na CF apenas para o ensino fundamental, no entanto o ensino médio também foi integrado na mesma política curricular. Compreendemos que fazer tais mudanças trazem consigo sérias dificuldades, requerendo coragem dos que a fazem. Assim, “reconhecemos que constituir uma política de educação em âmbito nacional, no contexto de diversidades e diferenças, não é uma tarefa fácil” (SENA, 2019, p. 17).

Na BNCC vemos que além das competências (dez no total) também há outros aspectos como conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo dos semestres e períodos formativos (BRASIL, 2017). Também constatamos que o novo documento tirou a autonomia das disciplinas, colocando-as em áreas de conhecimento, quais sejam: (1) Linguagens e suas Tecnologias; (2) Matemática e suas Tecnologias; (3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e (4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018).

Em se tratando da última área supracitada, as Ciências Humanas e Sociais, apesar de a considerarmos de grande importância a formação social e crítica do sujeito, os seus conteúdos foram postos como optativos neste novo documento curricular, o que é um fator bastante preocupante. Assim, temos visto a exclusão de disciplinas importantes como Filosofia, História, Geografia e Sociologia, e a chegada de outras, como as de formação técnica, que, segundo nosso olhar, se traduzem numa comparação voltada ao sistema mercadológico de trabalho.

Embora tenhamos visto que a BNCC quase não incorporou a interdisciplinaridade em sua composição, e que reduziu as disciplinas às áreas de conhecimento, ainda entendemos ser possível promover o ensino com este olhar nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas por dois aspectos. Primeiramente, por estarmos dialogando não apenas com uma disciplina isolada, mas um conjunto que compõe esta grande área. Em segundo lugar, por percebermos que em variados momentos uma disciplina envolve o campo uma das outras, e nesse sentido formar uma proposta interdisciplinar não é difícil, contanto que para isso o professor saiba fazer uma boa contextualização dos assuntos e seja amparado com o auxílio que o documento dispõe.

Em se tratando dos aspectos metodológicos que circunscrevem este trabalho, destacamos que se trata de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter documental e também bibliográfico. Por se tratar de uma discussão educacional e curricular, entendemos a necessidade de analisar as Leis, Decretos e também a Própria Constituição Federal, assim documentos como: Brasil (1988), (1996), (1999), (2017), (2018) e outros. Ainda dialogamos com alguns autores que discutem a interdisciplinaridade e a BNCC, tais como SENA (2019), Laurindo; Silva; Neves (2021), Nicolescu (1999), Fazenda (2004), (2008), Cardoso et al. (2021), Conceição (2020), Paziani (2005) e outros.

Apresentados estes aspectos introdutórios, posteriormente o trabalho traz um tópico com breves discussões históricas sobre a interdisciplinaridade, caracterizando o que ela seria e sua importância para um ensino contextualizado. Adiante, são tecidas discussões sobre a interdisciplinaridade dentro de alguns documentos legais da educação, quais seriam os PCN e a nova BNCC, símbolo da reforma do Ensino Básico do País. Ainda neste tópico discutimos o lugar das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sua redução enquanto área de ensino e como a interdisciplinaridade é posta dentro desta. Por fim, são tecidas as considerações finais trazendo um desfecho a tudo que fora discutido, elencando a importância da promoção do ensino contextualizado e o desafio que os educadores têm para com este novo currículo.

BREVE COMPREENSÃO HISTÓRICA SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE



Ao discutimos sobre interdisciplinaridade, conseguimos tematizar sua importância em diversos contextos, especialmente nas relações disciplinares, de sujeitos e ações oriundas deste processo. Começamos a escrita desta seção buscando entender que há pelo menos duas décadas os documentos oficiais que regem a educação brasileira buscam tratar do viés interdisciplinar em sua composição, aproximando as disciplinas no ensino e na aprendizagem, e buscando tornar o conhecimento mais abrangente (CONCEIÇÃO, 2020).

Buscando fazer um breve panorama sobre a interdisciplinaridade, ancorados em autores como Fazenda (1994) e Militão e Cunico (2011), vemos que esta palavra antecede a uma cultura ocidental recente. Em 1968, na França, foram reivindicados por diversos movimentos estudantis novas formas de organização para o ensino universitário, haja vistas que o modelo disciplinar presente naquele instante estava a gerar insatisfação e baixos resultados (MEDEIROS, 2018).

Por meio deste cenário, começara a surgir não somente naquele País, mas em todo o mundo, na década de 70, um grande debate sobre a “interdisciplinaridade”, que nada mais seria que a aproximação e articulação de duas ou mais disciplinas, num processo de “ligação/integração”, resultando numa melhor construção de conhecimentos ao aluno.

Fazenda (1994) é a autora que melhor permite compreendermos o percurso realizado pela interdisciplinaridade no Brasil. Em sua obra *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*, a autora apresenta que as discussões que a englobam se instauraram no País ainda no final dos anos 60, concomitantemente ao período em que as discussões se instauravam na França e demais países. No ano de 1970 também já é possível visualizarmos os primeiros trabalhos que cernem a respeito deste tema. No que toca a estes escritos, Militão e Cunico (2011) dizem que: “os autores, influenciados pelos movimentos europeus, dedicaram-se, preferencialmente, à conceituação de Interdisciplinaridade”.

A autora também se refere a este período como o de busca a uma “explicitação filosófica”, que no nosso entendimento, já faz adendo à ideia de que estas mesmas explicitações foram agora (com a BNCC) retiradas do ensino básico, já que a ausência da interdisciplinaridade nos documentos legais e na prática docente trará resultados pormenorizados quando comparados a antes, quando seu uso era/é essencial para a formulação de conhecimentos dos alunos e também dos professores (FAZENDA, 1994), (MILITÃO; CUNICO, 2011).

A interdisciplinaridade é fruto da junção de várias disciplinas que quando trabalhadas em conjunto podem fluir o conhecimento, dando a impressão que tanto o professor como o aluno aprendem e assim vão adquirindo e formando conhecimentos próprios (FAZENDA, 1994; POMBO, 2005). Entendemos com estas breves considerações a pluralidade que versa sobre a interdisciplinaridade, e, diante disto, ressaltamos a importância que a mesma deve ter dentro dos documentos legais que norteiam a educação do País (a exemplo do que acontecia com os PCN e outros) especialmente no cenário atual, onde é guiado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A INTERDISCIPLINARIDADE NOS DOCUMENTOS LEGAIS E NAS CIÊNCIAS HUMANAS: UM OLHAR PARA A BNCC (ENSINO MÉDIO) E OS PCN

Antes de adentrarmos às discussões que permeiam esta seção, salientamos mais uma vez que objetivamos “caracterizar a interdisciplinaridade em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mostrando sua importância para esta área e como se apresenta nos documentos formativos do Ensino Médio”. Consideramos pertinente fazer uma discussão para que entendamos como a interdisciplinaridade se apresentava em documentos legais até a chegada

da BNCC, neste caso, analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Por meio deste documento, poderemos tecer algumas considerações quando o comparamos ao novo documento normativo já mencionado – BNCC.

Antes de mais nada, precisamos entender que os PCN são um conjunto de documentos que buscam compor os componentes curriculares de determinadas áreas educativas, sendo de referência para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo Silva e Furlanetto (2011, p. 7), “os PCNs começaram a ser disponibilizados em 1997. Nesse ano foram apresentados os PCNs para 1ª a 4ª série, em 1998 foram disponibilizados os PCNs para 5ª a 8ª série e em 1999 os PCNs para o Ensino Médio”.

Os mesmos autores fazem um diálogo com a interdisciplinaridade e os PCN, apresentando a quantidade de vezes em que o termo é supracitado no documento. Da 1ª a 4ª série, a palavra “interdisciplinaridade” e seus cognatos são citados mais de vinte vezes durante o documento analisado por eles (vinte e quatro vezes para sermos mais exatos). Em se tratando da 5ª a 8ª série, a presença da interdisciplinaridade surge em mais de quarenta momentos (quarenta e quatro vezes), com grande ênfase nas disciplinas de Geografia e História (SILVA; FURLANETTO, 2011).

Em se tratando do Ensino Médio, os PCN já eram organizados em áreas de conhecimento, e segundo os autores a incidência da palavra interdisciplinaridade é vista cento e vinte cinco vezes. A área de Linguagens é a que mais concentra o uso da palavra, seguida das Ciências Humanas e Ciências da Natureza (SILVA; FURLANETTO, 2011). Partindo para um olhar ao documento, constatamos o que os autores citados referenciaram, e a interdisciplinaridade é realmente muito vislumbrada no documento, o que é bastante positivo.

Neste cenário, podemos citar três momentos – dos muitos em que a palavra é citada – onde acentuam-se suas contribuições, quais seriam, 1) nas bases legais, 2) na relação sujeito e objeto e 3) no campo disciplinar. Vejamos:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. [...] Na proposta de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência (BRASIL, 1999a, p.21, grifos do autor).

Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam (BRASIL, 1999a, p.21)

Conforme já enfatizamos, a interdisciplinaridade não invalida ou esfuma os contornos específicos de cada disciplina, até porque [...] não se pode falar em interdisciplinaridade sem disciplinas, assim como não há internacional sem nações [...] Está-se dizendo que ele deverá entender a relação de sua disciplina com as da mesma área e com todo o currículo (BRASIL, 1999b, p.29, grifos dos autores).

Ditas estas contribuições vislumbramos que a interdisciplinaridade é indispensável à formação e aprendizado, tanto dos educandos quanto dos educadores. Percebemos que os PCN reforçavam com ênfase a importância dessa contextualização, para que houvesse o processo de integração das disciplinas, resultando numa melhoria tanto do ensino, quanto dos diálogos entre os conteúdos ministrados.

Outro fato a ser percebido é que a interdisciplinaridade se acentua nas áreas de Ciências Humanas e Sociais do ensino fundamental – anos finais – e médio. As disciplinas compostas por esta grande área são as que mais se veem ameaçadas com a chegada da BNCC, uma vez que suas competências foram reduzidas e postas como não obrigatórias ao novo currículo do Ensino Médio.

Agora, neste segundo momento, partimos para discussões voltadas à BNCC e às Ciências Humanas e Sociais. Destacamos que ao fazermos uma busca por alguns documentos normativos, encontramos poucas vezes o uso da palavra interdisciplinaridade (uma única menção em um texto de quase seiscentas páginas). Segundo outros pesquisadores que também dialogam com a temática, como Laurindo, Silva e Neves (2021), a exemplo, é dito que: “segundo a pesquisa do campo interdisciplinar, o que se encontra nos documentos são apenas pequenas afirmações, como a que consta quando apresenta a temática do currículo” (p. 99). Em curtos trechos, a interdisciplinaridade é supracitada da seguinte forma:

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, 2017, p. 12).

Como podemos constatar, no único momento em que é supracitada no documento de 2017, a interdisciplinaridade faz jus à dimensão e fortalecimento das competências pedagógicas escolares, não deixando claro seus entendimentos e para quem (ou qual área) se direciona. Esta, inclusive é citada em um dos dez planos de ação para a aprendizagem que também está no documento (BRASIL, 2017; 2018).

Em alguns outros momentos, percebemos que ela (a interdisciplinaridade) também chega a ser citada, indiretamente, dentro da área de Matemática e Linguagens. Salientamos que estas áreas, juntamente com Ciências da Natureza, foram as únicas que passaram a ter os conteúdos obrigatórios com a aprovação da BNCC, estando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como optativas ao estudante.

De acordo com Gattás e Furegato (2007), “a interdisciplinaridade surgiu na educação não como uma nova proposta pedagógica, mas como uma aspiração emergente entre os próprios professores” (p. 86). Os mesmos autores também discorrem que o movimento pela interdisciplinaridade surgiu nos anos 60, na Itália e França. Se reivindicava um novo modelo curricular de ensino para escolas e universidades (GATTÁS; FUREGATO, 2007). Para Luck (2001),

A interdisciplinaridade é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade (p. 64).

Nicolescu (1999) em sua obra “*O Manifesto da Transdisciplinaridade*” também apresenta características do viés interdisciplinar, discorrendo que “ela diz respeito a transferência de métodos de uma disciplina para outra” (p. 50). O autor também enfatiza os três graus de interdisciplinaridade, quais seriam: o grau de aplicação (físico); o epistemológico (lógica); e o geração de novas disciplinas (pesquisa disciplinar) (NICOLESCU, 1999).

Não só remetendo ao conceito pedagógico, de gestão e formação escolar, a interdisciplinaridade deve ir ao educando, que é a peça-chave de todo o processo e estar presente

em todas as áreas de ensino. Fazenda (2008) discorre que “na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (p. 21). Integrar os alunos para além do que as disciplinas ofertam é importantíssimo. Não apenas falar sobre interdisciplinaridade, também é preciso promovê-la, e pelo que denotamos, a BNCC não faz nenhum desses aspectos, nem mesmo nas poucas áreas que contemplam suas discussões, quais seriam: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CARDOSO et al. 2021).

Entendemos que nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas as disciplinas se entrelaçam e discorrem conteúdos semelhantes, que ajudam na promoção da interdisciplinaridade, por exemplo, os conceitos históricos e sociais de uma determinada época em História também estarem presentes na disciplina de Geografia. Já “a Filosofia, que vai buscar as explicações para todos os questionamentos, tanto individuais quanto sociais, através da profunda reflexão crítica e da análise, e a Sociologia vai ter como objeto de estudo a sociedade e as ações dos indivíduos que dela participam” (CARDOSO et al. 2021, p. 3, grifos dos autores). Neste sentido, há uma complementação e similaridade de informações, que podem tornar a interdisciplinaridade possível de acontecer.

Ainda fazendo apontamentos nesta área – as Ciências Humanas e Sociais –, Dantas (2020) destaca em seu trabalho que das quatro versões que foram apresentadas da BNCC, a área supracitada sempre foi pouco abordada, demonstrando preocupação para com o documento e sua proposta formativa, onde em versões com 600 páginas, foram dedicadas menos de 20 para as discussões que sucedem esta área tão formativa e crítica do sujeito. Quanto a Sociologia e Filosofia, suas discussões praticamente inexistem desde a primeira versão da BNCC, ainda em 2015, apesar de ter sido dito no próprio documento que elas (as disciplinas) são importantes para os “processos gerais de socialização de desenvolvimento moral e interrogativo [...]” do sujeito (BRASIL, 2015, p. 238).

Não apenas se detendo à ausência da interdisciplinaridade, a BNCC em Ciências Humanas e Sociais também traz outros sérios problemas, quais seriam alguns, citados por Paziani (2017):

[...] a nítida ausência de conteúdos problematizadores e a desvalorização do uso e mobilização de conceitos (históricos, geográficos, sociológicos, filosóficos), ambos considerados fundamentais na composição pedagógica dos processos formativos docentes, bem como na construção de uma base verdadeiramente democrática de acesso a conhecimentos científicos na formação de jovens e adolescentes (p.50).

[...] deixar claro aos profissionais da educação na área de Ciências Humanas com qual conceito de aprendizagem estavam comprometidos ao apresentarem os objetivos em cada disciplina (p. 51).

[...] o necessário debate para verificação e análise crítica da proposta de texto da BNCC foi disponibilizado num tempo muito escasso, o que inviabilizou um maior aprofundamento reflexivo e coletivo. Seria preciso garantir que tal debate continuasse para que pudesse ser construída uma verdadeira (e democrática) base nacional comum curricular (p. 52).

Concluimos este tópico entendendo que as Ciências Humanas e Sociais constituem parte importante do processo de formação crítica e reflexiva ao aluno, não devendo ter seus conteúdos postos à margem de uma área opcional, pois entendemos que com isso há uma quebra no alicerce social deste sujeito. Constatamos que, antigamente, os PCN traziam várias menções à interdisciplinaridade (especialmente no campo das Ciências Humanas e Sociais) e como

promover o seu uso, diferente do que vislumbramos no cenário atual, onde na BNCC ela não é vista, nem dentro desta área, muito menos no documento orientador, intitulado de “Educação é a base – Ensino Médio”, sendo mencionada uma única vez, demonstrando preocupação nossa e de diversos professores e pesquisadores do País.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho esperamos ter tecido algumas considerações sobre a interdisciplinaridade, desde o seu processo de instauração, na França, por meio de movimentos estudantis, bem como também no Brasil, demarcando sua inserção em documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC com ênfase à área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Discorrer sobre interdisciplinaridade na escola pública significa aproximar os conteúdos de sala de aula para o contexto dos alunos, tornando assim uma aprendizagem mais significativa e próxima da realidade (CHEIRAM; ALBARELLO; CARLESSO; 2018). Entendemos que tratar os conteúdos disciplinares sem o uso desta é promover um ensino singular, tradicional e tecnicista. A interdisciplinaridade tem valiosa importância para a educação e não pode ser menosprezada e/ou posta de lado. É preciso apostar em seu uso para que haja uma aprendizagem significativa e com melhor compreensão dos conteúdos abordados.

Entendemos que a emergência pela interdisciplinaridade na BNCC é importante no contexto atual, onde sua implementação ainda está se instaurando a passos lentos. Na grande área das Ciências Humanas e Sociais, notamos em pequena quantidade o uso da interdisciplinaridade em documentos normativos que passam a nortear o ensino ofertado no País, fator preocupante, uma vez que esta área é uma indispensável à formação do sujeito.

Embora a BNCC já esteja aprovada e comece a se implementar em várias escolas do País, faz-se necessário que os gestores, coordenadores e, sobretudo, os professores saibam utilizá-la, haja vista que ela não é (e nem pode) ser a única mediadora dos conhecimentos ofertados aos educandos, devendo ser considerados outros aspectos, como o lugar e contexto em que estão situados.

Quanto aos docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pensamos que eles têm um duplo desafio em suas mãos. Primeiramente, o de promover um ensino interdisciplinar em um momento delicado, onde é quase inexistente sua discussão (ao menos teoricamente), em ambientes tomados por um ensino “disciplinar”. E segundo, lutar para que esta área não venha se extinguir, cedendo assim espaço para outras, sobretudo as que formam para o sistema mercadológico, que ao nosso entendimento é a principal atribuição desta reforma, onde ao ofertar um ensino profissional ao aluno, o desprové de uma formação crítica/reflexiva de si e sua própria condição social enquanto sujeito pensante.

Faz-se necessário entender que o currículo não pode ser neutro, e que sim, envolve o contexto político, que neste caso encontra-se marcado por sérias questões, sobretudo partidárias, das quais foram oriundas após o golpe da ex-presidente Dilma Rousseff – PT (em 2016), que em seu governo trouxe as primeiras discussões sobre a BNCC (a primeira e segunda versão, em 2015/2016). A proposta era totalmente diferente do que hoje está aprovada e em execução nas escolas de todo o País, que à época contou com grande mobilização nacional (mais de 12 milhões de participações). Infelizmente as versões que a sucederam (terceira e quarta versão – pós-golpe) foram as que acabaram por ser aprovadas, em 2017 e 2018.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio: Linguagens Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT, 1999b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio: bases legais**. Brasília: MEC/SEMT, 1999a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Proposta preliminar. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, Set. 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2018c, seção 1, p. 120-122.

CARDOSO, João Augusto; MARTINS, Carlos José; ARAÚJO, Rogério Bianchi de. **A interdisciplinaridade no ensino de filosofia e sociologia e sua integração como “estudos e práticas” em face da BNCC de 2018**. REFilo - Revista Digital de Ensino de Filosofia | Santa Maria | periodicos.ufsm.br/refilo | v.7, 2021

CONCEIÇÃO, Thiago Gruner. **Que interdisciplinaridade a BNCC oferece à Filosofia? Aproximações à língua portuguesa**. REFilo - Revista Digital de Ensino de Filosofia. v.6. Santa Maria, 2020.

DANTAS, Jéferson Silveira. **As ciências humanas, a base nacional comum curricular e a reforma do ensino médio em tempos de ultraconservadorismo**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas**. In O Que é interdisciplinaridade? / Ivani Fazenda (org.). — São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1994.

GARRUTTI, E. A; SANTOS, S. R. A. **interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento**. III Encontro de Educação do Oeste Paulista- Políticas Públicas e Diretrizes e Necessidades da Educação Básica. Bauru, 2001.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. **A interdisciplinaridade na educação**. jan./abr. 2007.

LAURINDO, Anderson Pedro; SILVA, Josie Agatha Parrilha da; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. **Interdisciplinaridade aproximações e distanciamentos entre a BNCC e a sala de aula**. In Qual interdisciplinaridade queremos? Novas agendas científicas para sociedades em transformação. CTS em foco | n. 03, abr – jun 2021.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia da Interdisciplinaridade**. Fundamentos teóricometodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. A Interdisciplinaridade na Educação: uma abordagem conceitual. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 39, p. 158 – 177, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7197>>. Acesso em 09 out. 2022.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. [Tradução Lúcia Pereira de Souza] São Paulo: TRIOM, 1999.

PAZIANI, Rodrigo Ribeiro. **A quem serve a Base Nacional Comum Curricular**. Revista Temas & Matizes, v. 11, n.20, p. 44-65, jan./jun., Cascavel 2017.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. Liinc em Revista, v.1, n.1, p. 3 -15. Março, 2005.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A BNCC é lei, o que fazer? In UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre. Editora FI, 2019. p. 97 – 105.

SILVA, Jair Militão. FURLANETTO, Ecleide Cunico. **A presença da Interdisciplinaridade em Documentos Oficiais produzidos pelos Órgãos Normativos e Gestores dos Sistemas Escolares**. Revista e-curriculum, v.7 n.2. São Paulo, 2011.

AS CONTRIBUIÇÕES DA INTERDISCIPLINARIDADE PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Juliana Kallyne Torres Marinho¹

Josélia Carvalho de Araújo²

Ismael Costa da Silva³

RESUMO

A abordagem interdisciplinar se caracteriza por integrar os saberes de disciplinas distintas com o objetivo em comum: O ensino. Nesse sentido, o ensino de geografia utiliza diversos conteúdos que podem ser trabalhados na abordagem interdisciplinar em conjunto com outras disciplinas, com a finalidade de proporcionar para o aluno uma maior riqueza de conhecimento em diversas áreas e o desenvolvimento de habilidades, principalmente a capacidade de observar o mundo ao seu redor com um olhar crítico. Portanto, o presente artigo buscou compreender as contribuições da interdisciplinaridade no ensino de geografia e como essa abordagem é trabalhada pelos professores na sala de aula. A pesquisa foi realizada através dos aportes teóricos proporcionados pela literatura sobre as categorias “Interdisciplinaridade” e “Geografia através de obras, artigos e sites, bem como acerca do espaço da sala de aula a partir das nossas observações e vivências nos espaços em análise.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Interdisciplinaridade. Abordagens.

INTRODUÇÃO

A globalização acarreta mudanças em diversas áreas, ocasionando um processo de modernização para sociedade, no conjunto dessas mudanças a disciplina de Geografia está inserida, surgindo novas metodologias de ensino, conteúdos para serem ministrados em sala de aula sobre o que acontecendo na sociedade e os conflitos atuais, dessa forma, na contemporaneidade é necessário que o aluno na hora de aprender sobre os conteúdos se atente para o que vem ocorrendo de novo na sociedade, para poder entender o ambiente que está inserido. Portanto é primordial que o educador passe a pensar nos novos saberes que vem surgindo e como podem ser trabalhados dentro de sala durante as aulas de Geografia.

Para que os novos saberes sejam inseridos no ambiente escolar uma das alternativas é trabalhar de forma interdisciplinar conceitos vistos em Geografia em conjunto com as outras disciplinas, o discente ganha conhecimento e o ensino-aprendizado torna-se inovador e eficaz, a perspectiva interdisciplinar vem justamente com esse olhar diante do conhecimento, para englobar diversas habilidades e conhecimentos dos estudantes. Nessa Perspectiva, Santos (2007) afirma que: “A fragmentação da realidade concreta e aprisionamento dos fragmentos em contextos isolados impossibilitam o homem de construir relações dialéticas e o impedem de entrar em contato com a totalidade” (p. 71). É imprescindível que as disciplinas completem os saberes entre si através do ensino interdisciplinar. Faz-se necessário refletir que quando os conhecimentos são trabalhados isoladamente os alunos deixam de ganhar diferentes conhecimentos e deixam de trabalhar a sua autonomia e pensamento crítico.

Diante do exposto, o presente artigo tem por objetivo analisar como a interdisciplinaridade é trabalhada no ensino de Geografia. No decorrer deste trabalho abordaremos temas como o ensino de Geografia nas salas de aula, com seus imprevistos e conseqüentemente a necessidade de mudanças de métodos, comentaremos também sobre a abordagem interdisciplinar no ensino de Geografia. Mostraremos quão importante é a presença da abordagem interdisciplinar no desenvolvimento educacional. A pesquisa foi realizada através dos aportes teóricos proporcionados pela literatura específica de autores que teorizaram sobre as categorias “Interdisciplinaridade” e “Ensino de Geografia” através de obras, artigos e sites e um formulário eletrônico contendo 4 questões para professores de geografia. Foi

produzida também uma tabela com base em um livro didático de Geografia, relacionando os conteúdos presentes no sumário com outras disciplinas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conceito de interdisciplinaridade

O debate sobre a interdisciplinaridade surge no século XX com a finalidade de refletir sobre a fragmentação de conteúdos em sala de aula. Nesse contexto, Santos (2015, p. 39) ressalta sobre o contexto da eclosão da interdisciplinaridade: “A interdisciplinaridade surge no século XX como um esforço de superar a especialização da ciência, além de superar a fragmentação do conhecimento em diversas áreas do estudo e pesquisa”. Dessa forma, a abordagem interdisciplinar aparece para quebrar paradigmas e trabalhar intersecção de conteúdos e trabalhar habilidades dos estudantes, como autonomia, pensamento crítico, dentre outras.

Quando falamos em interdisciplinaridade, logo nos vem à mente quais as definições para essa modalidade de ensino. Nesse sentido, podemos definir interdisciplinaridade como sendo a junção de saberes entre as mais distintas áreas, buscando trabalhar conhecimentos de disciplinas diferentes em uma única matéria, ou seja, oportunizar para o aluno noções de conhecimento em diversas esferas. Para Japiassu (1976, p. 74), “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Portanto, a interdisciplinaridade define-se como uma troca de saberes entre inúmeras disciplinas, algumas delas são: Biologia, Matemática, Ciências, Filosofia, Geografia, dentre outras.

Sobre a noção de interdisciplinaridade, Fazenda (1979), autora que estuda sobre esse conceito, define como:

Interdisciplinaridade é o termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma ciência (exemplo: psicologia e seus diferentes setores: personalidade, desenvolvimento social etc.). Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo (p. 41).

Ainda refletindo sobre a noção de Interdisciplinaridade, Frederico e Teixeira (2009, p. 2) ressaltam que:

A interdisciplinaridade deveria ser uma proposta curricular elaborada em conjunto com todo o corpo escolar objetivando algo único que venha a oferecer perspectivas positivas na vida do aluno e melhorias no ensino e em sua qualidade de vida refletindo-se na comunidade em que este está inserido, sendo uma constante no cotidiano educacional. Dessa forma acreditamos que a utilização de recursos como os textos literários e as composições musicais em suas diferentes expressões são importantes instrumentos para a aproximação do conteúdo geográfico do cotidiano do aluno e que o mesmo pode ser oferecido com uma abordagem interdisciplinar

Cabe observar que os autores utilizam os mesmos parâmetros para definição interdisciplinar, quase sempre definem como a integração de saberes de duas ou mais disciplinas.

Portanto, a abordagem interdisciplinar é um conceito bastante conhecido nas escolas, na legislação e nos parâmetros curriculares, mas apesar de ser um termo conhecido ainda é pouco

trabalhado. Pombo (2008, p. 10) ressalta que “É um fenômeno curioso que, embora não haja um conceito de interdisciplinaridade relativamente estável, apesar de tudo, a palavra tenha uma utilização muito ampla e seja aplicada em muitos contextos”. Portanto, apesar de ser uma abordagem conhecida e como educadores devemos observar que é uma temática pouco utilizada nas escolas. Morais, Calai (2020 p. 2) destacam sobre a abordagem interdisciplinar ser aliada no ensino:

A interdisciplinaridade é uma aliada nesse processo, que por meio da integração, interação e cooperação na prática pedagógica contribui na produção do conhecimento. O trabalho cooperativo entre as disciplinas reforça um compromisso maior que é o de formação do aluno, e minimiza a ênfase na individualização das disciplinas, já que o que se busca é o conhecimento e não a disputa entre as diferentes áreas do saber.

O ensino de geografia pode e deve ser trabalhado na perspectiva interdisciplinar, uma vez que a abordagem interdisciplinar permitirá o aprofundamento em temas geográficos como, lugar, território, paisagem, espaço vivido, entre outros.

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Nem sempre o objeto de estudo principal da Geografia foi o espaço que estamos inseridos, por muito tempo a educação geográfica estava estrategicamente ligada a conflitos, e os recursos geográficos não eram disponibilizados para todos, apenas para elite que usava aquele conhecimento com finalidade de obter informações. Nesse contexto Lacoste (1977, p. 10) explica sobre o uso dos conhecimentos geográficos:

A geografia é, de início, um saber estratégico estreitamente ligado a um conjunto de práticas políticas e militares e são tais práticas que exigem o conjunto articulado de informações extremamente variadas, heteróclitas à primeira vista, das quais não se pode compreender a razão de ser e a importância, se não se enquadra no bem fundamentado das abordagens do Saber pelo Saber.

Desse modo, a disciplina de Geografia foi imprescindível em momentos importantes para sociedade, contendo informações e conteúdos fundamentais do ambiente que nos cerca. Desde uma ida para padaria e supermercados, usamos nosso senso de localização que se faz presente nas disciplinas geográficas.

Na atualidade considerando as diversas mudanças que ocorrem na sociedade, é essencial o uso da interdisciplinaridade na sala de aula como forma de integrar os saberes das disciplinas, considerando o ensino de Geografia, Lopes (2017, p. 5) destaca sobre as mudanças oriunda principalmente do uso de tecnologia ocasionadas pela globalização: “Na atualidade é perceptível as mudanças causadas pela globalização, entre elas destacamos a influência que o desenvolvimento e a implementação de novas tecnologias têm na formação dos educandos.” Portanto, é necessário o ambiente escolar refletir que as tecnologias e as mudanças que ocorrem estão presentes na vida dos alunos e no ambiente que os cercam, não tem como o aluno sair ileso desse processo de modernização.

Nesse sentido, surge o ensino de Geografia que engloba conceitos, econômicos, culturais e sociais, ou seja, nas mais diferentes esferas do mundo, e olhando na perspectiva dos conflitos atuais, que podem ser trabalhados em conjunto com outras disciplinas como mostra na tabela abaixo.

O quadro apresentado a seguir foi produzida através de um sumário de um livro didático de Geografia da editora Saraiva de autoria de Wagner Costa Ribeiro.

Quadro 1: Conteúdos de Geografia relacionados com outras disciplinas

História	<ul style="list-style-type: none"> • Comércio e circulação de mercadorias e informações; • A produção industrial
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas: o que são e para que servem?
Biologia	<ul style="list-style-type: none"> • Geologia, relevo e solo; • Clima e dinâmica dos rios
Ciências	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição geográfica da biodiversidade; • Circulação e produção de energia
Física	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro físico e recursos naturais da América; • Quadro físico e recursos naturais da África

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Geografia é uma disciplina que se torna presente na explicação do que vem ocorrendo nos distintos setores. sobre essas mudanças trabalhadas na sala de aula de uma forma interdisciplinar. É necessário entender que para trabalhar a temática de interdisciplinaridade em sala de aula, o professor deve observar os conhecimentos que estão interligados entre as disciplinas e desenvolver trabalhos e projetos junto com os outros professores e alunos.

METODOLOGIA

Este artigo é parte da avaliação da disciplina Ensino e Interdisciplinaridade na Escola Pública, no Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva, utilizando o método qualitativo. Minayo (2001) ressalta sobre a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa 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. (p. 21).

A pesquisa empreendida foi de forma Bibliográfica, inicialmente, com a leitura de trabalhos e obras específicas visando aos aportes teóricos específicos necessários para o desenvolvimento do tema. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nesse sentido, serão considerados os conceitos, as ideias e noções que serão trabalhados no estudo, permitindo o aprofundamento do objeto pesquisado, com autores da geografia que têm contribuições nas temáticas “Ensino de Geografia” e Autores da Educação que trabalham “Interdisciplinaridade”.

A partir das contribuições no campo teórico, elaborou-se um formulário eletrônico que visavam contemplar os objetivos definidos. Assim, realizou-se uma pesquisa através do formato on-line com a aplicação de questionários eletrônicos com 4 questões sobre a prática interdisciplinar para os professores de geografia, Moran (2000) ressalta a importância do uso de tecnologia:

As tecnologias nos ajudam a realizar o que já fazemos ou desejamos. Se somos pessoas abertas, elas nos ajudam a ampliar a nossa comunicação; se somos fechados, ajudam a nos controlar mais. Se temos propostas inovadoras, facilitam a mudança (p. 27-28).

De forma mais ampla, o delineamento da pesquisa buscou selecionar abordagens e procedimentos que pudessem contribuir o mais efetivamente possível para um bom êxito na atividade de pesquisa e na construção do trabalho final.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, indagou-se aos entrevistados de que forma eles desenvolvem seu Trabalho interdisciplinar. Tal provocação resultou em diversas respostas, alguns elas foram que disciplina geografia trabalha a interdisciplinaridade junto com outras áreas de conhecimento, citando os gêneros textuais, vivências do cotidiano, como expõe o professor 1 sobre as múltiplas vivências dos estudantes:

Tento trazer as múltiplas vivências dos estudantes relacionando com os conteúdos do livro utilizado. Ou seja, sempre busco trazer para as discussões da disciplina de Geografia o olhar de várias lentes (ciências) para ampliar o olhar crítica dos estudantes sobre o seu cotidiano. (Dados da pesquisa, 2022)

Portanto, observamos que os professores de geografia estão buscando formas de trabalhar a interdisciplinaridade, o professor entrevistados número 02, expõe que trabalha a interdisciplinaridade através de Gêneros textuais “Junto a outros professores na escola onde trabalho, associando conteúdos de geografia com gêneros textuais” mais uma vez constatando o ensino interdisciplinar na disciplina de Geografia.

A pergunta número 02 buscou compreender os desafios encontrados para implementação da prática interdisciplinar, a resposta do professor número 01 e 02 lembrou uma situação bastante presente quando o assunto é de fato colocar em prática a abordagem interdisciplinar, que é “Articular com professores das ciências exatas atividades ou projetos voltadas para os estudantes que possa dialogar os conhecimentos e conteúdos trabalhados.” (Dados da pesquisa, 2022) e também a “Participação dos colegas de outras disciplinas” (Dados da pesquisa, 2022). Observamos que um dos desafios encontrados é o diálogo com os professores de outras disciplinas, onde, muitos tem medo de perder horário, espaço de suas disciplinas, dentre outros.

Seguindo com as perguntas, foi questionado se a disciplina de Geografia contribui para interdisciplinaridade, todos os professores responderam que sim. Os professores expressaram a importância sobre as diversas metodologias interdisciplinares que são utilizadas durante as aulas de geografia, assim como, o trabalho junto com outras disciplinas, como mostra a seguir: “Com certeza, tendo em vista que a ciência Geográfica se faz da relação com a sociedade e p meio, p que proporciona ao professor explorar diversas metodologias de ensino através de forma interdisciplinar” (Dados da pesquisa, 2022). “É uma das mais que contribui, já que na Geografia utilizamos dos conhecimentos vários ramos da ciência, como matemática, artes, história, biologia” (Dados da pesquisa, 2022).

Por fim, foi indagado sobre de que forma a disciplina de geografia contribui para o ensino interdisciplinar, imediatamente os professores associaram as contribuições trabalhando com outras áreas de conhecimentos, como exposto a seguir: “A ciência geográfica contribui para o indivíduo se conhecer no mundo e a sua função social enquanto cidadão.” (Dados da pesquisa, 2022). “Ela consegue se associar com várias disciplinas como

história, literatura, artes, biologia, etc.” (Dados da pesquisa, 2022). “Ligação da Geografia com outras ciências e a relação direta com a sociedade e suas transformações, isso, acaba por tornar a Geografia e o ensino diversificado e plural.” (Dados da pesquisa, 2022).

Com os questionários aplicados, observamos que a disciplina de geografia pode ser perfeitamente trabalhada na perspectiva interdisciplinar durante a exposição de diversos conteúdo. Um dos problemas frequentes para que esse tipo de ensino aconteça é a falta de espaço e problemas com a carga horaria de outros professores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve como tema principal as contribuições da interdisciplinaridade para educação geográfica, para que essa reflexão ocorresse foi levado em consideração encontros feitos na disciplina ensino e interdisciplinaridade na escola pública, que faz parte do programa de pós graduação em Ensino (POSENSINO). Durante os encontros da disciplina ocorria discussões de textos com a temática interdisciplinaridade e foi trabalhado o ensino interdisciplinar visto de na concepção de vários autores.

Conclui-se que Geografia é uma disciplina que durante a explicação de alguns conteúdos utiliza matérias referentes a outras áreas, como por exemplo, escala cartográfica que trabalha matemática, guerras e conflitos utilizando a disciplina de história, blocos econômicos com assuntos relacionados a economia, dentre outros. Portanto permite que o professor de geografia possa trabalhar a interdisciplinaridade na sala de aula, principalmente nas propostas de ensino mais recente, que visam incentivar as habilidades e pensamento crítico dos alunos.

Apesar da interdisciplinaridade ser uma proposta de ensino boa, no caminho foram encontrados alguns desafios, alguns deles são: a adesão de outros professores, principalmente os da área de exatas, o medo dos professores de perderem horários dentro da sala de aula para cumprir a demanda dos seus conteúdos e a dificuldade da adesão da escola para colocar em pratica um projeto novo.

REFERÊNCIAS

COELHO LOPES, T. REFLEXÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA. **Revista GeoUECE**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 83–99, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/6864>. Acesso em: 15 maio 2022.

DE SOUZA, Vitor Ferreira; SOUZA, Drielle Caroline Izaias Juvino. Praticando a interdisciplinaridade no ensino de geografia por meio das tiras em quadrinhos e cartuns. **Geografia (Londrina)**, v. 26, n. 2, p. 128-144, 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** Loyola, São Paulo, 1979.

FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREDERICO, I. da C; TEIXEIRA, A. L. **Práticas interdisciplinares no ensino da geografia.** Anais. ENPEG, AGB, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. São Paulo: Imago, 1976.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papirus, 1988. Disponível em: <<
[http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20C1FICO%202017/3Geografia\(YvesLacoste\).pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%20C1FICO%202017/3Geografia(YvesLacoste).pdf)>> Acesso em: 10 de julho 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Maristela Maria de; CALLAI, Helena Copetti. **A educação geográfica numa perspectiva de interdisciplinaridade**: Literatura e Geografia. 2020.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos. T.; BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras**. UNIOESTE – Campus. Foz do Iguaçu. v. 10 – nº 1 – p. 9-40. 1º sem. 2008.

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

LACOSTE, Yves; MESSIAS, Nuno. **A geografia serve antes de mais para fazer a guerra**. 1977.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: práticas de ensino em um contexto de privação de liberdade

Areillen Ronney Rocha Reges¹⁶

Yara Gomes de Souza Silveira¹⁷

Emerson Augusto de Medeiros¹⁸

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal apresentar ações de ensino correlacionadas com a interdisciplinaridade, as quais foram vivenciadas com sujeitos/alunos/adolescentes privados de liberdade que cometeram ato infracional e cumprem medida socioeducativa de internação em unidades de atendimento socioeducativo, especificamente no Centro de Atendimento Socioeducativo - CASE/Mossoró-RN. Utilizamos como aporte teórico sobre estudos acerca da educação em sistemas de privação de liberdade os autores Julião (2020), Paiva (2009) e Freire (1993); sobre os estudos da modalidade EJA e formação docente trabalhamos com Porcaro (2011), Marcelo Garcia (1999) e Haddad e Di Pierro (1994); e sobre os estudos que versam a interdisciplinaridade dialogamos com Medeiros (2018), Morin (2015), Fazenda (2012), Freire (1996) e Freire (1987). De início, abordaremos o *lôcus* de pesquisa e a escolha da temática, explicitando as ações educacionais (no que toca ao ensino) desenvolvidas na Unidade Socioeducativa; abordaremos ainda a historicidade do conceito de interdisciplinaridade e as dificuldades em colocá-la em prática na conjuntura de educação em espaços de privação de liberdade; e por fim, trouxemos percepções conclusivas e apresentamos possíveis caminhos a serem adotados e desenvolvidos na escola dentro dos sistemas socioeducativos.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Educação socioeducativa; Privação de liberdade.

INTRODUÇÃO

Diante da conjuntura atual, é necessário pensar como o professor, que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) alinhada à medida socioeducativa, lida com os desafios do ensino em sua prática docente, tentando considerar as especificidades educacionais, os contextos sócio-históricos dos sujeitos/alunos e as experiências que esses carregam a partir do contexto em que estão inseridos.

A partir da observação supracitada, este trabalho surge como uma possibilidade de refletir as práticas pedagógicas de professores que atuam nessa modalidade, que enfrentam, além de todas as dificuldades já existentes na EJA, a falta de preparação/formação para a execução das ações interdisciplinares na atuação em outros espaços sociais, como o Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE), que demanda práticas formativas diferenciadas e inovadoras, conjecturando a condição humana.

O processo de interdisciplinaridade nos espaços escolares socioeducativos precisa ser pensado de forma direcionada e singular. Com isso, deve-se buscar por metodologias que visem atender às necessidades e especificidades de cada socioeducando, uma vez que nos espaços de privação de liberdade é importante se trabalhar o coletivo de forma individual, ou seja, as

¹⁶ Especialista em Geografia do Nordeste e Especialista em Direito da Criança e do Adolescente. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UFERSA). E-mail: areillen_ronney@hotmail.com

¹⁷ Especialista no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA/IFRN. Assessora Pedagógica da 12º DIREC (Mossoró-RN). E-mail: yaragomes.gomes@gmail.com

¹⁸ Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UFERSA). E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br

especificidades, vivências e experiências do sujeito também precisam ser consideradas nesse contexto e trabalhadas de forma singular com ações multi e interdisciplinares.

A complexidade desses espaços requer ações aprofundadas e reflexivas no âmbito educacional e no campo social. Assim, as subjetividades e humanidades das trajetórias desses alunos devem ser consideradas, evidenciando suas vivências e experiências na construção de uma proposta interdisciplinar no currículo, como se propõe na modalidade de ensino que os assistem.

Como bem destaca Freire (1993), não é possível que educadores pensem exclusivamente nos procedimentos didáticos e nos conteúdos a serem ensinados. Nesse ponto de vista, o autor apresenta uma reflexão de um olhar amplo e humanizado que os educadores devem conduzir no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os procedimentos didáticos e de conteúdos precisaram sofrer constantes mudanças até atingirem um nível razoavelmente aprendível.

Frente ao exposto, esta pesquisa emerge com finalidade de conhecer os processos de ensino nas escolas socioeducativas, especificamente no Centro de Atendimento Socioeducativo - CASE/Mossoró; bem como entender a importância da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade nesses espaços não convencionais de educação/ensino.

Assim, em um primeiro momento abordaremos os aspectos metodológicos, explicitando o *locus* de pesquisa e a escolha da temática; em um segundo momento apresentaremos as ações educacionais através do processo de ensino-aprendizagem na Unidade; Em seguida traremos os resultados e discussões; e por fim, as notas conclusivas da nossa investigação.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo, multidimensional e interdisciplinar, cujo *locus* de pesquisa condiz com a unidade de atendimento socioeducativo de internação de Mossoró-RN. A referida cidade é a segunda mais importante do Estado e localiza-se no noroeste potiguar, entre duas regiões metropolitanas, Fortaleza (CE) e Natal (RN)¹⁹.

Em termos dos métodos e técnicas, em um primeiro momento, realizamos uma pesquisa do tipo bibliográfica, com a leitura e a revisão de fontes bibliográficas que tratam de temas sobre interdisciplinaridade, ensino e aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos, educação com sujeitos privados de liberdade e atendimento socioeducativo.

Ao nos remetermos aos termos metodológicos, foi necessário um estudo de campo exploratório, para analisar como os professores que atuam na Unidade desenvolvem as ações educacionais e de ensino, assim como buscar entender sua funcionalidade. Nesse sentido, buscaremos identificar as disciplinas ofertadas, conhecer os métodos de ensino e o perfil do corpo docente da EJA no CASE, para tentar compreender a importância de um trabalho interdisciplinar na ressocialização dos adolescentes autores de atos infracionais e que cumprem medida socioeducativa de internação. Além disso, contamos com nossa experiência no contexto pesquisa, na condição de professores. Esse aspecto, permitiu que construíssemos informações que serão abordadas no texto.

Ditas essas considerações, o estudo se fundamenta na abordagem qualitativa, considerando a pesquisa bibliográfica, a pesquisa exploratória no *locus* supracitado, validando

¹⁹ Essa localização específica é apontada por Elias e Pequeno (2009) como um dos fatores do crescimento e desenvolvimento da cidade, que vem acompanhado de um aumento significativo da criminalidade nos últimos anos, refletindo diretamente no crescimento da população privada de liberdade.

nossa experiência e a construção de informações por nós no espaço, seja em documentos, seja na própria observação cotidiana da realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pessoas privadas de liberdade, assim como quaisquer outras, têm o direito humano à educação. Logo, as políticas públicas de educação escolar são legitimadas a partir da previsão legal nos planos nacionais e internacionais. Dessa forma, faz-se necessário compreender as normativas legais, mas, neste momento, abordaremos exclusivamente a regulamentação nacional, que é basilar as considerações dos acordos e o modelo seguido internacionalmente.

Assim, sabemos que o acesso à educação de qualidade é um direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania. A conquista do direito à educação, com a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, expressa na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), trouxe um considerável avanço para a educação brasileira.

A População Privada de Liberdade - PPL, seja na condição de adolescentes (sistema socioeducativo) ou adultos (sistema prisional), deve ter a garantia legal do acesso à educação, respeitando seu processo de aprendizagem. Essa garantia é assegurada no Estado do Rio Grande do Norte, através da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos - EJA, tanto para o sistema prisional quanto para o sistema socioeducativo.

Nestas primeiras colocações, é imprescindível estabelecer um grau de conhecimento sobre nosso espaço estudado e sujeitos envolvidos. O CASE (*lôcus* da nossa investigação) é uma das unidades de atendimento socioeducativo da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNDASE²⁰) no Rio Grande do Norte-RN. A referida unidade é a única de internação em Mossoró e é assistida exclusivamente pelo CEJA. Os adolescentes desta unidade (apenas do sexo masculino) cumprem, no mínimo, medida de seis meses de internação.

As unidades que recebem estes adolescentes devem se responsabilizar tanto pelas medidas socioeducativas, quanto pela garantia da obrigatoriedade de atividades pedagógicas e do acesso à escola, através da EJA, para aqueles que estão aptos a ingressarem nessa modalidade, em detrimento da configuração do perfil escolar que os socioeducandos se enquadram, já que são de anos escolares diversos.

Seguindo essa perspectiva, pretende-se, neste trabalho, analisar a possível existência da abordagem interdisciplinar nas ações pedagógicas e de ensino que estão sendo desenvolvidas pelos professores do CASE/Mossoró-RN, unidade que atende adolescentes privados de liberdade. Vale destacar que o conceito de interdisciplinaridade tem sido trabalhado ao longo do tempo por áreas diversas, com isso, tendo em vista nossa perspectiva de estudo, evidenciamos autores que dialogam no panorama e campo da Educação.

Por conseguinte, buscando a historicidade e contextualização a respeito da interdisciplinaridade. Fazenda (2012) sintetiza o conceito em sua construção no diálogo do campo da Educação. Segundo a autora, em um primeiro momento, em 1970, houve uma construção epistemológica do conceito; em um segundo momento, especificamente em 1980, ocorreram explicitação das contradições epistemológicas decorrente dessa construção conceitual; e a partir de 1990 as tentativas de construção de uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade.

²⁰ A Fundação é responsável por assistir/acompanhar adolescentes que cometem ato infracional e cumprem medidas socioeducativas no RN, ao todo são 10 unidades que atendem aos adolescentes em conflito com a lei, sendo desde unidades de atendimento provisório, de internação até de semiliberdade.

O recorte histórico do conceito, trazido pela autora, nos mostra a complexidade que a sua compreensão enfrentou em seu percurso em busca de uma definição. Essa contextualização e resgate histórico elencado anteriormente nos faz refletir sobre a problemática e divergência de entendimento que o conceito apresenta na construção do currículo, de propostas pedagógicas e de ações de ensino nas escolas e campos educacionais do país.

Sabemos que o conceito de Interdisciplinaridade vai além de propostas de ensino conteudistas e disciplinares desenvolvidas em conjunto. Segundo Medeiros (2018), a interdisciplinaridade na Educação se concretiza a partir de atitudes e ações frente ao conhecimento, que necessitam de colaboração, interação, engajamento, contextualização e reciprocidade entre o conhecimento produzido e a realidade.

Nessa lógica, a partir do entendimento descrito anteriormente, destacamos a necessidade da troca de conhecimentos entre as disciplinas, contendo em si planejamento, metodologia e avaliação. Com isso, ainda nos termos de Medeiros (2018), podemos evidenciar a interdisciplinaridade na Educação da seguinte forma:

Na interdisciplinaridade educacional as noções, finalidades e procedimentos técnicos visam acrescentar e favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, respeitando os saberes dos discentes e sua interação com os saberes disciplinares. Não se pretende romper com as disciplinas ou criar outras novas, nem se nega a formação disciplinar. [...] para efetivar a interdisciplinaridade na Educação reafirmamos que não eliminamos o trabalho com as disciplinas; trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos, sociais e culturais, tornando-as significantes no centro de problemas e fenômenos de âmbitos diversos (MEDEIROS, 2018, p. 171).

A partir das considerações anteriores, torna-se oportuno entender, a princípio, a funcionalidade da escola (estrutura educacional dentro da unidade de internação) através de seus conteúdos e disciplinas. Precede também a necessidade de informá-los que o atendimento socioeducativo se dá, exclusivamente e impreterivelmente, aos adolescentes que cometeram ato infracional e cumprem medida socioeducativa nos termos normativos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Considerando as especificidades do regime de segurança previstos para as pessoas privadas de liberdade, a Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (SUEJA/SEEC) entendeu que a oferta da EJA seria a mais adequada para atender a esse público e mais especificamente aos socioeducandos que, na sua maioria, chegam ao sistema cursando e/ou sem ter concluído o Ensino Fundamental. Para tal, as disciplinas são organizadas por áreas de conhecimento previstas no currículo básico de ensino: Linguagem (Português, Inglês, Arte e Educação Física), Matemática, Ciências Humanas (Geografia, História e Ensino Religioso) e Ciências da Natureza.

Na estrutura organizacional de cada ambiente socioeducativo, possibilitando atender o maior número de internos, os professores vão trabalhando as disciplinas de acordo com a sua carga horária, ou seja, essa foi uma viabilidade acordada entre a SUEJA-SEEC-MINISTÉRIO PÚBLICO, na condição possível de atender as demandas existentes nas unidades. O agravo dar-se pelo déficit de professores que ocorre no país quando retratamos o ensino em espaços de privação de liberdade. Na prática, essa escassez é potencializada dentro dos sistemas socioeducativos.

O CASE atualmente conta com seis professores, três no horário matutino e outros três no horário vespertino. Em relação aos alunos, a Unidade está com 48 adolescentes - capacidade máxima de internos - mas nem todos são matriculados no CEJA, a problemática supracitada do déficit dos professores é um dos motivos. É comum em atividades interdisciplinares e multidisciplinares a participação de alunos que não estão matriculados, a equipe entende que

por não ser trabalhado o conteúdo curricular especificadamente, é possível inclui-los, em observância à situação peculiar de isolamento e falta de suporte escolar que enfrentam.

Retornando aos conhecimentos disciplinares, quando relacionamos a divisão dos conhecimentos em disciplina, podemos dialogar com o que Morin (2015) destaca. De acordo com o autor, essa divisão do conhecimento em disciplinas e subdisciplinas agrava a incultura generalizada, com isso, decorre a necessidade de estabelecer comunicações entre dois ramos separados da cultura. Nesse sentido, ainda sobre esta abordagem, o autor alerta para uma forte pressão que se exerce sobre o ensino, a fim de adaptá-las às necessidades tecno-econômicas, restringindo a área das humanidades.

O pensamento do autor recai em vários níveis de reflexão e discussão acerca do que a educação tem enfrentado presentemente diante da construção de um currículo que atenda a necessidade do interesse neoliberal e capitalista, através das exigências do ensino tecnocientífico e de formação direcionada ao mercado de trabalho. Apesar da relevante necessidade desse debate na contemporaneidade, acreditamos ser um assunto denso e que necessitaria de discussões mais aprofundadas e fundamentadas, por isso, não caberia na proposta dessa investigação. Deixaremos, então, para outro momento oportuno.

Em virtude desse cenário, o que ainda se faz essencial elencar, neste momento, é sobre as reflexões acerca de como estamos conduzindo os processos de aprendizagens, sobretudo, como as escolas se colocam diante da ameaça do que Freire (1987) classifica de ensino bancário. Em outra abordagem do autor, Freire (1996) aponta o papel do professor, ao ensinar o conteúdo “a” ou “b”, como não somente o de se esforçar para descrever a subjetividade do conteúdo para que o aluno fixe, e sim, incitar o aluno a fim de que, com os materiais propostos, produza a compreensão do objeto.

Freire (1996) também destaca sobre a importância da formação docente neste contexto e a reflexão de que ensinar não é transferir ou memorizar conteúdo, ensinar seria alinhar a compreensão crítica igualmente do professor e do aluno no processo de aprendizagem. Nesse sentido, em consonância com o autor, acreditamos que a educação se faz através da busca pela criticidade do sujeito na (des)construção do ser pensante e capaz de produzir conhecimento através do poder de troca, sem deixar de considerar as subjetividades e humanidades adquiridas nas nossas vivências e experiências.

É também através desse entendimento que, trazendo para a conjuntura da PPL, evidenciamos outros autores, ao nos remetermos acerca dos processos de formação de professores em relação a trajetórias de jovens/estudantes internos de escolas em espaços de privação de liberdade. Dessa forma, destacamos Paiva (2009), ao classificar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade complexa e vasta, que a cada dia descortinam-se as diversidades que se expressam nesse campo, exigindo dos profissionais da educação conhecimento, mas também disposição de escuta e referencial que contribua para melhor desenvolver a escolarização nesses espaços.

A vista disso, a percepção da aplicabilidade das ações interdisciplinares e multidisciplinares nesses espaços também deve ser entendida a partir da compreensão da formação dos professores e como essa formação (ou ausência dela) reflete no processo de atuação, através das propostas e ações pedagógicas e de ensino. Destacamos essa observação com intuito de refletir no que concerne a uma gama de docentes que são deslocados/redirecionados por instituições para atuar em sistemas de privação de liberdade sem qualquer tipo de formação/preparação.

De acordo com Julião (2020), os professores não foram capacitados para trabalhar no sistema prisional. São profissionais licenciados que, por motivos diversos, acabam vivenciando a experiência educativa nos sistemas de privação de liberdade, seja ele o socioeducativo ou o

prisonal. Muitos, ao longo da sua formação docente, foram capacitados para atuar em salas de aula com crianças e adolescentes. Sequer experienciaram formação e/ou trabalho anterior com jovens e adultos em contextos de privação de liberdade.

A educação não deve ser compreendida apenas como um espaço regular e igual em sentido geral, mais que isso, a escola envolve espaços e lugares múltiplos, diferenciados e carregados de especificidades, a exemplo do abordado nessa pesquisa. Portanto, evidenciamos a importância de compreender não apenas os profissionais e/ou espaços educativos convencionais, mas também entender a complexidade que circunda outros profissionais, neste caso, especificamente os sistemas prisionais e socioeducativos, e a partir disso desenvolver um currículo interdisciplinar e direcionado.

Desse modo, na prática, inferimos que essa complexidade está relacionada e reflete diretamente com os métodos de ensino que eles executam, logo, o que se aplica nos centros “regulares” da EJA difere do que pode ser desenvolvido em um espaço escolar de uma unidade socioeducativa, ocasionando um resultado ineficiente do esperado. Do material utilizado até a grade que os separa, são incalculáveis os diferentes fatores e problemáticas que envolvem os docentes e alunos, sendo elementos imprescindíveis a ser considerados em nossa análise.

Ao retomarmos a discussão na perspectiva da formação e em consonância ao elencado anteriormente, Julião (2020) destaca que a falta de formação inicial e continuada dos professores que atuam neste campo resulta em métodos e práticas pedagógicas infantilizadas e até mesmo inadequadas. Com isso, evidencia-se que por falta de uma formação mais específica, os professores findam por construir e criar suas alternativas de trabalho de acordo com suas vivências e experiências.

Essa realidade é tratada por Porcaro (2011), de maneira que os caminhos e desafios da EJA são pautados muitas vezes na construção de sua profissionalidade docente que ocorre à medida que vivenciam a realidade específica da EJA e, a partir daí,

[...] Esses educadores não apenas criam alternativas de trabalho ou mesmo aprendem com suas próprias experiências, mas, principalmente, se inscrevem em uma tradição e tentam resgatar os laços com a educação popular, como tributários, continuadores e recriadores de uma tradição (PORCARO, 2011, p. 7).

Ainda nessa lógica, Garcia (1999, p. 25) acredita que a formação inicial “é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas”. Com isso, entendemos que essa formação deve ser pensada para preparar o sujeito para o exercício da profissão.

Destacamos também os estudos desenvolvidos por Haddad e Di Pierro (1994), os quais enfatizam que os sujeitos que atuam na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Entendemos, assim, que os autores destacam as lacunas existentes durante a formação de ensino e, mesmo que dentro do contexto da EJA, essas lacunas se potencializam quando entendemos que a população privada de liberdade não é vista e nem pesquisada com a devida importância que merece, apesar dos avanços normativos/legais dos últimos anos.

A partir das normas legais regidas no Brasil, é válido destacar, além das normativas próprias do atendimento socioeducativo como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e a recente criação da lei que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, o que assegura a legislação brasileira a respeito dos professores que atuam com os sujeitos privados de liberdade nas unidades socioeducativas e prisionais de internação do país,

principalmente no que se refere à regulamentação de formação específica e direcionada para esses profissionais.

Essa regulamentação destacada anteriormente está bem evidente em uma das diretrizes que dispõe o Conselho Nacional de Educação – CNE, ano de 2010, quanto aos profissionais da área de educação, em especial de ensino, que atuam nos estabelecimentos prisionais e socioeducativos, em que assegura o acesso a programas de formação inicial e continuada e reforçam as especificidades da educação na política de execução penal, cabendo ainda aos professores que sejam devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função que exerce (BRASIL, 2010).

A formação/preparação dos professores para atuar nesses espaços se configura imprescindível para que se desenvolva a interdisciplinaridade com o objetivo fundamental que é a ressocialização dos sujeitos/alunos. Nesse sentido, podemos observar que as especificidades que se apresentam nos sistemas são diversas e as soluções precisam estar dentro da construção de uma metodologia que supra essas dificuldades e reflitam diretamente na educação dos sujeitos e, conseqüentemente, em sua ressocialização.

Para isso, deve-se ter em mente que para um ensino interdisciplinar, não se pode negligenciar e/ou culpabilizar os professores em suas práticas educacionais de ensino, acarretando a responsabilidade exclusivamente do corpo docente da escola. É evidente também a necessidade do trabalho multi e interdisciplinar entre as equipes envolvidas em todo o processo escolar que envolve o sistema socioeducativo (professores, pedagogos, equipe técnica, coordenadores/supervisores e gestão), o qual trará a construção de uma educação e ensino consoante com o perfil e habilidades que os sujeitos dessa investigação apresentam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre a interdisciplinaridade em contextos de privação de liberdade, apresentadas nesse estudo, marcam a importância desse conceito na condição de desenvolvimento humano para a ressocialização dos sujeitos/alunos da EJA que cumprem medida socioeducativa de internação.

Nesse sentido, analisar os procedimentos educacionais que se aplicam nestes espaços é de fundamental importância para entendermos como estas ações refletem no processo de aprendizagem, bem como na ressocialização desses sujeitos invisibilizados e marginalizados de maneira sócio e historicamente.

Nessa lógica, anuímos com o que evidência Freire (1996), se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. Nesse sentido, os fundamentos supracitados conseguirão promover na educação o diálogo, a autonomia, a criticidade e a esperança da transformação da realidade, como ação da formação humana, homens e mulheres, sujeitos históricos.

Foi possível identificar, por meio do estudo, que os professores utilizam metodologias próprias quanto ao ensino conteudista, o que pode ser justificado pela falta de disponibilidade e acesso de material didático e pedagógico aos docentes. Com isso, para além do trabalhado nas disciplinas em sala, observamos que através de um trabalho multidisciplinar das equipes envolvidas, as atividades interdisciplinares estão ligadas principalmente ao campo do lúdico, através das datas escolares comemorativas, algo que não difere quando relacionamos com escolas em espaços “regulares”.

É comum nos depararmos com uma concepção limitada no sentido interdisciplinar nas escolas, em muitos casos estão associadas simplesmente ao trabalho desenvolvido em conjunto e em datas comemorativas, o que está mais próximo do sentido multidisciplinar, como o que

nos foi apresentado no CASE. Sabemos que esse conceito é bem mais complexo e perpassa essa concepção restrita a qual corriqueiramente nos deparamos. Apesar disso, o CASE apresenta, sobretudo em sua estrutura, uma equipe multidisciplinar capaz de desenvolver ações interdisciplinares, mas também impedida pelos fatores limitantes das especificidades e particularidades existentes nos sistemas de privação de liberdade.

Diante a problematização das discussões tecidas anteriormente, conseguimos identificar também que a interdisciplinaridade nesse sentido mostra a importância da organização de uma proposta pedagógica sustentada pela formação continuada, sendo assim, será possível trabalhar a interdisciplinaridade, na forma como pensam e organizam o currículo. Nessa lógica, destacamos primordialmente que será através do diálogo construído entre educadores que possibilitará uma postura interdisciplinar com as áreas do conhecimento que compõem este currículo, bem como na (des)construção dos sujeitos.

É relevante salientarmos que esta investigação também se torna um instrumento de grande importância e relevância social e educacional, na medida que está para além de tão somente um determinado conhecimento sistemático que emerge da área acadêmica, mas uma contribuição necessária de aprofundamento sobre uma temática pouco estudada, sendo invisibilizada, assim como seus sujeitos, na produção científica.

Por fim, acreditamos que o estudo apresentado nesta investigação possa fortalecer iniciativas que são desenvolvidas, principalmente pelos órgãos responsáveis pela educação da EJA em sistemas de privação de liberdade. Sabemos que essa conjuntura é um desafio e os profissionais imersos nesse processo educacional conseguem compreender a dimensão como um todo. Por isso, é importante pesquisar e imergir nesses espaços para que consigamos levar educação libertadora e com propósitos na ressocialização dos seus sujeitos/alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de maio de 2010. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** Brasília: CNPCP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº. 9394/96. Brasília, 20 dez. 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 18.ed. Campinas: Papirus, 2012a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia,** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos:** consolidação de Documentos 1985/94. São Paulo, 1994.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Cartografia das experiências de políticas de educação para jovens e adultos nas prisões da América do Sul**. Niterói, RJ: EDUFF/FAPERJ, 2020.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. A Interdisciplinaridade na Educação: uma abordagem conceitual. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 39, p. 158 – 177, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7197>>. Acesso em 09 mai. 2022.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAIVA, Jane. **Estudantes internos penitenciários: travessias de vida, escola, histórias**. Outras publicações. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/Estudantes-internos-penitenciarios-travessias-de-vida-escola-historias.html>

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS (NTPPS) NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: uma análise da prática docente e a interdisciplinaridade

Afonso Afonso Jampiery Silveira de Almeida²¹

Jean Mac Cole Tavares Santos²²

RESUMO

O Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) é um componente curricular que integra a parte diversificada do currículo das escolas de tempo integral da rede pública do Ceará. A proposta metodológica procura promover o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola, que perpassa as três séries do Ensino Médio, com foco de discussão: a escola e a família (1ª série), a comunidade (2ª série) e o universo do trabalho (3ª série). O presente artigo objetiva analisar a efetivação deste componente a partir das percepções dos professores. O embasamento teórico retoma a discussão sobre o conceito de currículo através de autores como Lopes e Macedo, que o consideram como construção histórica, defendem o modelo de educação pautada nos preceitos democráticos, sobre a abordagem interdisciplinar. A pesquisa aplicou questionários semiestruturados a professores das disciplinas de Redação e Geografia. Os resultados apontam que os docentes percebem sua atuação como interdisciplinar e transformadora.

Palavras chaves: NTPPS. Currículo. Interdisciplinaridade. Prática docente.

INTRODUÇÃO

O entendimento de currículo tem sua história. Nela podemos encontrar vestígios de seu uso no passado, sua natureza e a origem dos significados que, atualmente, o termo possui. Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento, correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam desenvolver, ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos docentes, para o ensino, e aos discentes, para o aprender. Desta forma, o currículo a ensinar seria uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, deviam regular a prática do professor que está diretamente relacionada ao processo de ensino e de aprendizagem, podendo gerar conhecimento por meio do desenvolvimento de habilidades e de competências.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), o debate em torno do conhecimento talvez seja o de maior destaque ao longo da história do currículo, juntamente com sua discussão acerca dos vários significados, das finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidos.

Ao pensarmos na prática docente, tendo como foco o desenvolvimento holístico do estudante, logo remete-nos as questões que envolvem a interdisciplinaridade. Este é um tema que há algum tempo está presente nas discussões sobre práticas de ensino, mas nem por isso deixa de ser atual. Na verdade, a temática está cada vez mais presente por conta do ensino pós-moderno que, por sua vez, busca responder às necessidades da sociedade em geral.

Fazenda (2008) nos chama atenção ao afirmar que “se tratarmos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se

²¹ Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará. Pós-Graduação em Educação Emocional e Ecologia Humana pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Gestão Escolar pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada e Avaliação e Políticas Públicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. E-mail: profjampiery@gmail.com

²² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba UFPB e Pós-doutorado UERJ. Graduação em História- UECE, em Direito - UERN e em Pedagogia- UECE. Especialista em Teoria e Metodologia da História pela UVA, mestre em História Social pela UFRJ. E-mail: maccolle@hotmail.com

proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada” (FAZENDA, 2008, p. 93).

Desta forma, propomos trazer a lume neste estudo uma reflexão de natureza exploratória, analisando, a partir da visão docente, seu entendimento sobre a interdisciplinaridade, associado à sua prática docente ao lecionar o componente curricular Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS) em uma escola de tempo integral da rede pública de ensino do Ceará. Assim sendo, consideramos importante refletirmos sobre o que aborda Sacristan (2000), quando afirma que “a prática que se refere o currículo é uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, [...], atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores[...]”. (SACRISTAN, 2000, p. 13).

Ainda embasado por Sacristan (2000), compreendemos que o currículo é um instrumento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática docente, proporcionando uma ilustração didático pedagógica da identidade escolar a partir das aulas e ações pedagógicas vivenciadas pela escola, a citar, projetos e planos de ação de caráter interventivo.

Diante do exposto, surgem os seguintes questionamentos: Quais as compreensões dos professores que lecionam a disciplina de NTPPS sobre a interdisciplinaridade? O NTPPS cumpre seu objetivo de proporcionar a interdisciplinaridade por meio do desenvolvimento das competências socioemocionais a partir da visão dos professores? Como se dá a integração do NTPPS com as demais disciplinas do currículo? Que percepções os professores de NTPPS têm dos estudantes a partir do seu contato com as aulas?

Para responder essas questões, além do objetivo geral supracitado, elencamos outros que consideramos importantes para uma melhor compreensão da investigação que nos propomos, tais como: 1. Discutir a percepção dos docentes acerca da interdisciplinaridade e sua prática; 2. Investigar se as práticas didáticas dos professores de NTPPS da Escola de Tempo Integral Milton Façanha Abreu, situada no município de Mulungu/CE, pertencente a rede estadual de ensino do Ceará, estão fundamentadas nos conceitos sobre interdisciplinaridade; 3. Verificar se há integração entre o componente curricular NTPPS e as demais disciplinas, a partir da percepção dos professores; 4. Analisar as percepções dos professores sobre o impacto do componente NTPPS no currículo escolar a partir do desenvolvimento do protagonismo estudantil.

O trabalho que se segue está dividido em três partes. Na primeira seção, apresentamos os percursos metodológicos para o delineamento desse estudo a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas, com informações codificadas e, a posteriori, explicitadas e analisadas. Em seguida, nos empenhamos a discutir sobre os conceitos e as concepções apresentados nesse estudo sobre currículo, a presença do NTPPS no currículo das escolas de tempo integral da rede pública do Ceará, abordando a contribuições de alguns teóricos, bem como os documentos norteadores do desenvolvimento da política de tempo integral no Ceará e um breve entendimento da proposta do componente NTPPS. E, por fim, apresentaremos as compreensões e interpretações obtidas a partir das falas dos docentes propondo discussões e reflexões sobre suas práticas em consonância com os conceitos sobre o desenvolvimento de um ensino interdisciplinar na disciplina de NTPPS.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada nesse estudo é exploratória, inspirada nos ensinamentos de Gil (2002), por estar pautada em entrevistas com informações importantes para captar explicações

e interpretações do que ocorre no grupo. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema, podendo envolver levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Ele afirma, ainda, que “nos estudos de campo a tendência é a utilização de variadas técnicas de coleta de dados. Daí por que, nesse tipo de pesquisa, os procedimentos de análise costumam ser predominantemente qualitativos” (GIL, 2002, p. 133). Boodgan e Biklen (1999) afirmam que o comportamento só pode ser compreendido pelo investigador que esteja introduzido no processo de definição através de métodos como a observação participante.

Desta forma, também podemos classificar esta pesquisa a partir uma abordagem metodológica qualitativa. O pensamento de Minayo (2001) afirma que “trabalhar a qualidade na pesquisa é proporcionar um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitude, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ter operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21 e 22).

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados um roteiro de entrevista semiestruturada para nortear a realização das entrevistas. Outro dado relevante para essa investigação foi a análise do desenho curricular das escolas públicas de tempo integral do Ceará através dos documentos norteadores disponíveis para consulta, bem como a leitura em busca da compreensão acerca da criação e aplicabilidade do componente curricular NTPPS.

O primeiro passo do estudo foi uma busca minuciosa acerca da temática a ser trabalhada. E, para fundamentar essa pesquisa, utilizamos como base teórica o conceito aberto de interdisciplinaridade de Ivani Fazenda (2008) e as contribuições de Hilton Japiassú (1976). Recorremos as Contribuições de Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) para discutir sobre as teorias do currículo. Analisamos também os dispositivos oficiais que norteiam a educação integral no Ceará, no tocante ao seu desenho curricular quando insere o componente de Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS).

O próximo passo foi a delimitação da população da pesquisa. Os entrevistados foram três professores lotados no componente curricular NTPPS, na Escola de Tempo Integral Milton Façanha Abreu, localizada no município de Mulungu/CE, que está sob a jurisdição da 8ª Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação – CREDE 08. Os critérios que utilizamos para seleção dos participantes do estudo foram: 1) ser professor de NTPPS de formação acadêmica de áreas diferentes; 2) Desejar participar de pesquisas acadêmicas; 3) Lecionar em séries diferentes no ensino médio.

Abaixo descrevemos informações importantes sobre os professores participantes desse estudo:

Quadro 1 – Professores participantes

	Formação acadêmica	Titulação	Tempo de docência	Tempo que leciona NTPPS	Tempo de atuação na Escola de Tempo Integral	Séries que lecionam
DOCENTE A	Geografia	Mestra	10 anos	01 ano	02 anos	1ª E 2ª séries
DOCENTE B	Letras	Especialista	09 anos	09 anos	09 anos	1, 2ª e 3ª séries

Fonte: Elaborada pelos autores

A entrevista foi utilizada como instrumento para realizar a coleta de dados, que teve como finalidade verificar se os professores têm conhecimento prévio acerca da interdisciplinaridade, se eles dispõem do hábito de empregar a interdisciplinaridade ao lecionar outro componente curricular, suas percepções sobre o currículo e a inserção do NTPPS, suas impressões sobre o efeito de trabalhar o NTPPS na sua prática docente e no protagonismo estudantil, bem como suas impressões no contexto relacional do NTPPS com as demais disciplinas por meio do desenvolvimento das competências socioemocionais.

Segundo Ribeiro (2008), a entrevista é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, pois permite conhecer atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, indo além das descrições das ações e incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores. Nossa entrevista buscou responder as questões propostas nessa pesquisa acerca da prática docente numa perspectiva interdisciplinar, as percepções dos professores sobre a interdisciplinaridade e a integração no ensino de NTPPS. Assim, buscamos compreender os desafios, as possibilidades e as sugestões para a prática em sala de aula.

A coleta de dados ocorreu de forma online, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas, tendo em vista que durante o processo de construção as aulas encontravam-se em período de férias no Ceará, mais precisamente durante o mês de julho. Para a análise dos dados foram utilizadas as três etapas básicas da análise de conteúdo, segundo Bardin (2009): a primeira é a pré-análise, a segunda é a exploração do material e a terceira o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Para discutir e analisar as falas dos docentes sobre a prática da interdisciplinaridade foram elaboradas as seguintes categorias de análise: 1) O entendimento da interdisciplinaridade na prática docente; 2) Aplicação da interdisciplinaridade na docência do NTPPS.

Após a coleta, nos detemos na análise dos dados, onde realizamos o procedimento de transcrição das entrevistas, fizemos uma organização sistemática dos materiais coletados, para em seguida realizamos a etapa analítica do estudo, da qual discutiremos na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa subseção, apresentaremos as compreensões/interpretações obtidas a partir do diálogo com os professores e análise de suas falas em conjunto com leituras feitas acerca do entendimento sobre interdisciplinaridade. Nos deteremos a analisar as falas referentes aos objetivos elencados nessa pesquisa. Nos quadros abaixo encontraremos as respostas literais dos entrevistados referentes aos questionamentos sobre interdisciplinaridade, componente curricular NTPPS e o NTPPS e a relação com a prática docente

Quadro 3 – Percepção sobre o que é a interdisciplinaridade

Docente A

Compreendo que interdisciplinaridade tem o objetivo de promover a integração entre os conteúdos de diversas disciplinas, tornando o conhecimento mais significativo, mais amplo e mais útil o que possibilita uma abordagem holística sobre determinado assunto.

Docente B

A interdisciplinaridade é um instrumento utilizado na escola com meio de levar a formação integral dos discentes atendendo suas necessidades individuais e coletivas dentro do seu projeto de vida, tendo em vista as avaliações externas, assim temos a interdisciplinaridade garantindo a construção do conhecimento global, que rompe os limites das disciplinas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Analisando as falas dos docentes referentes ao quadro 3, frente ao questionamento sobre ‘o que entende por interdisciplinaridade’, observamos que o **Docente A** atribui a interdisciplinaridade o papel de integração entre conteúdos, afirmando que a partir dessa integração é possível promover aprendizagem com significados, carregada de sentidos por meio de um entendimento global. Notamos que seu entendimento difere do que Fazenda (1976) afirma ao se referir ao trabalho interdisciplinar, na qual, segundo a pesquisadora, para existir interdisciplinaridade deve existir uma relação de reciprocidade, de interação entre as disciplinas, para possibilitar o diálogo entre os agentes envolvidos.

Quanto ao **Docente B**, entende interdisciplinaridade como ‘instrumento’, ou seja, como ‘meio’ e não como finalidade de uma prática que procura interação entre as partes envolvidas no processo. Faz, ainda, uma associação entre avaliações externas as quais os estudantes são submetidos. Percebemos que ambos os docentes se referem a interdisciplinaridade como garantia de uma aprendizagem geral, apesar de nos deixar evidente que compreendem como integração e não como interação.

Isso nos faz pensar no que Lenoir (1998, p. 45) acredita quando afirma que “a integração faz parte do processo para construção da interdisciplinaridade”. Ainda, o autor aponta que “é importante não só diferenciá-las, mas também afirma existir uma complementariedade entre integração e interdisciplinaridade” (LENOIR, 1998, p. 75). Fazenda (2008, p. 161-165) vai além quando aponta a interdisciplinaridade como sendo uma relação e um movimento entre as disciplinas.

Quadro 4 – Percepção sobre o componente curricular NTPPS

Docente A

O núcleo é um aporte necessário para a produção de conhecimento, é um indutor de curiosidades tão necessárias ao trabalho científico, consegue ser o elemento motivador de novas práticas dentro e fora da sala de aula e colabora no desenvolvimento de competências e habilidades sociais, emocionais e educacionais.

Docente B

O NTPPS é uma metodologia participativa, o Núcleo visa provocar e implicar os estudantes na construção de seus caminhos acadêmicos, profissionais e pessoais, trabalhando com temas transversais e utilizando a pesquisa como princípio educativo, provocando uma mudança nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas, a partir da criação de um componente curricular que promove o desenvolvimento de competências socioemocionais, utiliza a pesquisa como ferramenta pedagógica e estimula o desenvolvimento de projetos de vida e de carreira.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao se reportar ao componente curricular NTPPS, o **Docente A** compreende como sendo indispensável no currículo da escola, pois ‘induz’ à pesquisa científica, motivando os envolvidos no processo a desenvolver competências e habilidades tanto cognitivas quanto emocionais. O **Docente B** também faz referência a pesquisa acadêmica, porém entende o NTPPS como componente curricular, e também como metodologia. Aqui percebemos um

indício de possibilidade de mudança na prática docente do **Docente B**, pois acreditamos que ao citar metodologia, o referido quis expressar a sua forma de abordagem na gestão de sala de aula, que, por sua vez, também acreditamos usar as mesmas dinâmicas vivenciais de abordagem quando leciona outro componente curricular na escola.

Pensando na reciprocidade que há entre discentes e docentes durante a execução do processo de ensino e aprendizagem, acreditando que os efeitos de vivência com um componente curricular pensado para promover a interdisciplinaridade e crendo que os efeitos são sentidos por ambos, nos reportamos a Santos (2018), quando em seu estudo avaliativo dos impactos do NTPPS sugere que, ao ter contato direto com este componente curricular, pode-se notar a persistência de impacto significativa em características relacionadas ao engajamento do indivíduo para com os outros em sua volta.

Quadro 5 – O NTPPS e sua relação com a prática docente

Docente A

Chamo de o encantado mundo das possibilidades, onde é possível, mais do que nunca, aprender ensinando. Há uma entrega e entusiasmo em proporcionar a possibilidade da descoberta, de incentivar a curiosidade, de junto com os estudantes embarcar nas várias possibilidades de aprendizado multi, inter e transdisciplinar. Eu, de forma particular, às vezes sinto saudade de ministrar geografia e dependendo do contexto, do tema e do assunto a geografia também se faz presente no núcleo. Então, para mim, esse componente é riquíssimo não só para os alunos, mas também para quem tem a oportunidade de lecionar.

Docente B

Enquanto professora do ensino médio e do núcleo, posso dizer que existe a professora antes do NTPPS e a professora depois do NTPPS. Existe gratidão em poder contribuir de forma expressiva no desenvolvimento dos meus discentes além de muito aprendizado profissional e emocional.

Fonte: Elaborada pelos autores

Pelo depoimento tanto do **Docente A** quanto do **Docente B**, compreendemos que ambos se sentem satisfeitos profissionalmente ao lecionar NTPPS e acreditam ser essencial a presença do componente curricular no currículo. Os docentes também apontam como suas práticas foram influenciadas a partir da experiência didático pedagógica com as aulas vivências que são a concretude da proposta metodológica de disseminação do NTPPS. Os docentes, assim, se sentem parte ativa do processo de construção da aprendizagem. Importante salientarmos que o **Docente A** acredita, a ponto de se sentir entusiasmado, que por meio do NTPPS promove não somente a interdisciplinaridade, mais também a multi e a transdisciplinaridade, mesmo que sua percepção já descrita acima seja apenas de integração entre os conteúdos, e não de relação e interação.

Destacamos ainda o fato de ambos se sentirem ‘transformados’, isso nos permite perceber que é possível que tenha existido uma mudança em sua prática docente. No entanto não é possível comprovarmos com fatos ou registros que vão além das respostas a entrevista, visto que não participamos de nenhuma aula ministrada presencialmente para observarmos a prática do professor *in loco*. Acreditamos que “esse engajamento”, apontado por Fazenda (2008) ao descrever os efeitos que a interdisciplinaridade causa a quem se propõem a vivenciá-

la, seja elemento determinante que possivelmente provocou essa quebra de paradigma na docência dos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, assim, por meio dessa pesquisa, que ao apresentarmos algumas teorias acerca do currículo escolar, conhecermos um pouco da proposta da escola de tempo integral da rede pública de ensino do estado do Ceará, entendermos como foi pensado e o objetivo do componente curricular NTPPS e entendermos que sua inserção na espinha dorsal da grade curricular das escolas de tempo integral tem como propósito promover a interdisciplinaridade e, principalmente, analisar a prática docente por meio da percepção do próprio docente, entendendo que essa pesquisa não chegou ao fim. Acreditamos ser necessário conhecer mais de perto a como acontecem as aulas e observar em tempo real como se dá o todo o processo de ensino, procurando perceber as aprendizagens adquiridas com o desenvolvimento da proposta.

No entanto, nesse percurso exploratório e investigativo nos deparamos, a partir da percepção dos docentes, que estes acreditam estar exercendo suas docências por meio da prática interdisciplinar quando lecionam não só o NTPPS, como também outro componente do currículo escolar. Ainda que na própria análise dos dados obtidos nessa pesquisa, confrontada com os teóricos estudados, percebemos que é comum uma confusão entre a interdisciplinaridade, multi e transdisciplinaridade, principalmente no que tange seus conceitos e entendimentos no tocante a integração, interação e relação de movimento peculiar da aplicabilidade da prática interdisciplinar.

Iniciamos esse percurso com alguns questionamentos, e acreditamos que esse estudo não esgota as possibilidades de pesquisa e nem responde a todas questões levantadas quando pensamos na prática docente como sendo o papel e o comportamento do docente na escola e não apenas no ambiente da sala de aula. Referimo-nos aqui ao engajamento do docente em todas as ações da escola, bem como sua participação nas tomadas de decisão. Porém, constatamos que o ministrar o NTPPS, o docente percebe-se mais participativo nos projetos escolares, tem mais contato com a produção acadêmica e consegue ter uma boa relação interpessoal com seus colegas.

Uma relevância conclusiva é o fato de os docentes perceberem mudanças e transformações em seus alunos após terem contato com o componente curricular NTPPS. Acreditamos que essa percepção dos docentes acontece devido ao alcance de um dos objetivos do componente que é a promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais que serve como base do material estruturado trabalho nas aulas.

Consideramos que esse estudo abordou temas de relevantes para educação básica, em especial para promoção e expansão da política da educação integral e da escola em tempo integral, por tratar de realidades presentes na prática do NTPPS. Os docentes se mostraram abertos a prática docente numa perspectiva interdisciplinar e, para eles, lecionar NTPPS é maneira de se favorecer uma prática interdisciplinar, mesmo que sejam ensaios numa perspectiva mais ampla que nos reportam os teóricos mencionados nesse estudo.

Por fim, a interdisciplinaridade associada a prática docente é uma temática que necessita de mais aprofundamento, de um olhar mais detalhado, na qual sugerimos para futuras produções acadêmicas, por acreditarmos ser essa nova escola em tempo integral, que aponta para um futuro da educação brasileira, necessita ainda mais de docentes que pratiquem a interdisciplinaridade para estar aptos a lidar com as novas realidades sociais, emocionais, culturais e cognitivas que, muitas vezes, no ambiente escolar, são escondidas, ou pior, ignoradas.

REFERÊNCIAS

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. Áries 70, 2009.

BOGDAN, ROBERT, & BIKLEN, SARI. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB/ CEAD, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores**. Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras, [s. l], v. 10, n. 1, p. 93-103, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JAPIASSU, Hilton F. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LENOIR, Yves. **Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável**. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade** - Campinas, SP: Papirus, p. 45-75, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Educação, sociedade & culturas, n. 39, p. 7-23, [S.I.], 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **A qualidade da escola pública: Uma questão de currículo?** In TABORDA, Marcus; FILHO, Luciano Faria; VIANA, Fabiana; FONSECA, Nelma; LAGES, Rita (Orgs.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 13-29, 2012a.

LOPES, Alice Casimiro. **Democracia das políticas de currículo**. Cadernos de Pesquisa, [S.I.], 42(147), p. 700-715, 2012b.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, Série Cultura, memória e currículo, 2006, 272p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIBEIRO, Elisa. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Daniel D. **Avaliação de impacto do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)**. Relatório de análise do 2º follow-up, 2018.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, [s. l], v. 41, p. 582-605, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB/ CEAD, 2004) <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/Projeto-Politico-Pedagogico-do-Ensino-Medio-em-Tempo-Integral-20200A>

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

Emanuel Vinicius Ferreira²³
Francisco Tacio de Oliveira Junior²⁴

RESUMO

O presente trabalho foi elaborado com objetivo de compartilhar as experiências vivenciadas no exercício da prática docente, no componente curricular estágio supervisionado, pelos estagiários Emanuel Vinicius Ferreira e Francisco Tacio de Oliveira Junior, discentes do curso de Licenciatura em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O estágio em questão foi realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Jesumira Fernandes de Góis, uma escola pública localizada na cidade de Caraúbas-RN. Estivemos atuando junto à escola pelo período de dois meses em duas turmas do ensino infantil. As aulas ocorriam uma vez por semana com carga horária de uma hora para cada turma, onde desenvolvemos atividades musicais com foco na percepção e experimentação dos parâmetros sonoros de forma lúdica, alinhados ao planejamento da escola. Tivemos como referência para elaboração das aulas os documentos normativos que regem a educação infantil no Brasil (BNCC e RCNEI) assim como práticas pedagógicas de educadores musicais como Schafer, Dalcroze e Kodaly. Com relação a metodologia empregada para o desenvolvimento deste artigo, escolhemos o relato de experiência por este ser mais adequado. Analisamos de maneira qualitativa as atividades empregadas, assim como os aprendizados e experiências adquiridas. A prática do estágio assim como a reflexão sobre os fazeres e aprendizados vivenciados no exercício da docência, são fundamentais para a formação do professor. Deste modo fica evidente a pertinência em se refletir e compartilhar, junto a comunidade científica e acadêmica, as experiências e desafios vivenciados na prática docente, assim como as soluções pedagógicas utilizadas em aula que possibilitaram o desenvolvimento e o aprimoramento do ensino, contribuindo assim para a formação do professor de música.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Música; Ensino Infantil.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é parte fundamental para a formação docente. Bellochio e Beineke (2007, p.86) ressaltam que esse período da formação, possibilita ao discente refletir sobre a prática pedagógica e adquirir conhecimentos práticos fundamentais ao exercício da docência. Shiozawa e Protásio também enfatizam que “O estágio é parte integrante do desenvolvimento do profissional docente, e por isso é importante analisar sua contribuição para o pensamento reflexivo da prática e para a identidade de um profissional autônomo” (2017, p.125). Portanto, fica explícita a necessidade e a pertinência de se refletir sobre as práticas pedagógicas exercidas no estágio. Sendo assim este artigo objetiva relatar e refletir sobre as experiências vivenciadas pelos autores, enquanto estagiários no ensino infantil.

O estágio foi realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Jesumira Fernandes de Góis, localizado na cidade de Caraúbas - RN. A escola está situada em uma área periférica da cidade, mais precisamente na rua Luzia Benevides Ramalho, bairro Aeroporto. Estivemos atuando na educação infantil com crianças de um ano e dois meses até crianças de seis anos de idade. Para essa modalidade de ensino a BNCC²⁵ (BRASIL, 2018) determina que as crianças tenham direitos fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento, sendo estes: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Durante o período do estágio

²³ Discente do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). - E-mail: emanuel.viniciusgg65@gmail.com;

²⁴ Discente do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - E-mail: (UERN). taciojunior19@gmail.com;

²⁵ BNCC: Base Nacional Comum Curricular;

atuamos em duas turmas onde realizamos atividades diferentes. Trabalhamos a música de forma lúdica e atrelada a outras áreas do conhecimento seguindo o planejamento semanal para cada projeto da escola. Foi possível trabalhar diversos aspectos musicais com as turmas, como por exemplo: parâmetros do som, expressão musical, percepção musical e corpo e movimento.

Este trabalho está dividido em cinco seções, a contar desta introdução. Na segunda seção, intitulada de “Metodologia”, tratamos das ferramentas metodológicas utilizadas para a elaboração do trabalho. A terceira parte, denominada de “A música no ensino infantil”, trata dos documentos normativos que regem a educação básica e de nível infantil no Brasil. A quarta seção, intitulada de “Resultados e discussões”, reúne os relatos e reflexões sobre a prática docente desenvolvida no estágio supervisionado. Esta seção está subdividida em três subseções denominadas respectivamente de observação das aulas, planejamento das aulas e a experiência docente. Na última seção, “Considerações finais”, refletimos sobre os resultados e sobre a relevância do estágio para a formação do professor de música.

METODOLOGIA

Para atender os objetivos propostos neste trabalho, utilizamos o relato de experiência como ferramenta metodológica, visto que este se apresenta como o mais apropriado. Empregamos o uso da observação participante com uma abordagem qualitativa a fim de refletir sobre a prática pedagógica e suas contribuições para a formação do professor de música. “A Observação Participante é uma metodologia muito adequada para o investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move” (MÓNICO, 2017, p. 727). Esta metodologia possibilita ao investigador estar imerso ao ambiente de pesquisa de forma dinâmica, uma vez que o pesquisador atua simultaneamente como instrumento para obtenção dos dados e os interpreta (CORREIA, 2009, p.31).

A observação é uma das atividades fundamentais para a ambientação do discente na prática do estágio, geralmente esta etapa é realizada no início do estágio. Contudo, ela não se limita apenas aos primeiros contatos do estagiário com a sala de aula, pois esta prática é fundamental para a atuação e reflexão do estagiário enquanto docente. Correia (2009, p.31) salienta que: “A Observação Participante é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa”. Deste modo, percebe-se que o relato de experiência e a observação participante são as ferramentas metodológicas mais adequadas para alcançar os objetivos deste trabalho.

A MÚSICA NO ENSINO INFANTIL

A prática docente está em constante evolução e aprimoramento, para isso além dos conhecimentos adquiridos no exercício da função se faz necessário entender e refletir sobre os conhecimentos publicados na área. Outro ponto fundamental para a atuação da prática docente, sobretudo na educação básica, é o conhecimento da legislação e das normas que regem o ensino no país. No Brasil o documento normativo que rege a educação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento divide a educação básica em três etapas, sendo elas: Etapa do ensino infantil, fundamental e médio (BRASIL, 2018). Este trabalho se limita a discutir o ensino infantil, visto que este foi o contexto ao qual estivemos estagiando.

Na etapa da educação infantil, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, esses campos são: 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. (BRASIL, 2018). Ainda de acordo com o documento normativo “A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências”²⁶ (BRASIL, 2018, p.40).

Se tratando da educação musical no ensino infantil, o documento normativo utilizado para referenciar os currículos é o RCNEI²⁷. Este documento orienta a realização e compreensão de como utilizar a música no contexto da educação infantil e demonstra a importância de se trabalhar a música para o desenvolvimento das crianças. Em relação ao desenvolvimento das crianças por meio da prática musical, o RCNEI diz que:

“Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos¹¹ etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados” (RCNEI, 1998, p. 48).

Ao refletir sobre essa importância de trabalhar a música na educação infantil, percebe-se que é dever do educador, fazer com que as crianças despertem o gosto pela atividade musical, entendendo a música como uma forma de expressão, construindo novas perspectivas e vivências através da música.

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (RCNEI, 1998, p.45).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta parte do trabalho iremos relatar as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado assim como refletir sobre as contribuições e conhecimentos para prática docente adquiridos neste período. Este trecho está dividido nas seguintes partes: Observações das aulas, onde detalhamos o período de observação do estágio; Planejamento das aulas, onde tratamos dos fundamentos teóricos utilizados para a elaboração das aulas e Experiência docente, no qual relatamos as atividades desenvolvidas assim como refletimos sobre as experiências adquiridas no período de estágio.

Observação das Aulas

A observação é parte determinante para a realização do estágio supervisionado. É na observação que o estagiário pode se inteirar sobre o funcionamento das aulas assim como sobre o funcionamento de toda estrutura escolar. A observação deste estágio ocorreu em um dia de visita à escola. Neste dia fomos recebidos pela coordenadora da escola Israela Mirian de Melo que nos mostrou toda a estrutura da escola e nos apresentou a professora Tuanny dos Santos Jácome, essa que foi nossa supervisora de estágio e também para a professora a Elizonara de Souza Santos que atua na regência das aulas junto com Thuany.

²⁶ DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

²⁷ RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Em conversa com a coordenadora foi possível entender que a escola utiliza a metodologia de projetos com os seus alunos. Ela também explicou como funciona a divisão de atividades para cada dia da semana e quanto tempo os alunos tinham para desenvolvê-las. Foi possível entender a rotina dos alunos na escola e assim escolher o melhor dia e horário para atuar no estágio. Ficou estabelecido que as aulas iriam ocorrer nas quartas feiras, sendo o primeiro momento das oito horas até às nove horas e o segundo momento tendo início às nove horas e terminando às dez horas.

Logo na chegada à escola podemos observar a realização de uma atividade interdisciplinar, onde todos os alunos estavam no pátio da escola sentados no chão e ouvindo uma história que era narrada por uma das professoras da escola. Esse momento reunia crianças de idades e turmas diferentes, era um momento descontraído, participativo e em tom de brincadeira. Essa prática de unir todos os alunos era recorrente no dia-a-dia da escola e foi incorporada nas nossas atividades musicais formando assim uma grande turma. Em seguida, estivemos conversando com a professora Thuany que nos explicou sobre o funcionamento das aulas e nos apresentou a turma. Neste mesmo dia foi possível acompanhar como ouvinte uma parte da aula das professoras Thuany e Elizonara na turma da Creche III “A”. Fomos apresentados aos alunos e assim iniciamos o contato com esses que foram nossos alunos durante o período do estágio.

No período de observação foi possível perceber as principais estratégias utilizadas com as crianças. As professoras Thuany e Elizonara utilizam diversas atividades que trabalham a coordenação motora com enfoque na construção da caligrafia das crianças. Elas relataram que estão preparando os alunos para que no ano seguinte ingressem no ensino fundamental I. Além de atividades voltadas para o desenvolvimento da caligrafia, elas também utilizavam diversas atividades com enfoque na pintura. A música era trabalhada horizontalmente em diversos momentos, servindo de apoio para a execução de atividades escolares e de momentos cotidianos.

Planejamento das Aulas

As abordagens metodológicas e pedagógicas não se apoiaram em um método específico, mas sim utilizaram fundamentos pedagógicos musicais de autores diferentes para assim compor um modelo de ensino que fosse eficiente, atendesse a legislação vigente e que estivesse alinhado às práticas já existentes na escola. O livro *O ouvido pensante*, de Schafer (1992) foi um dos pilares utilizados para o desenvolvimento das aulas. “Não há mais professores, apenas uma comunidade de aprendizes” (SCHAFER, 1992, p.265) A sua visão de um ensino musical participativo e crítico onde o aluno é convidado a participar da construção do conhecimento musical e principalmente se desenvolver de forma a ser mais crítico e perceptivo em relação a música foi um dos objetivos principais na elaboração das aulas. Outro autor que também serviu de apoio fundamental para a formulação das aulas foi Jaques Dalcroze. Nos apoiamos nas palavras de Mateiro e Ilari (2011) para entendermos um pouco da metodologia desenvolvida por Dalcroze. Nas palavras delas “Jaques - Dalcroze deseja libertar o aluno da inércia do corpo adquirida por meio de um processo de ensino - aprendizagem enciclopédico, que privilegia a mente e o acúmulo de informações sem a participação do organismo como um todo” (MATEIRO; ILARI, 2011, p.31). A pedagogia musical defendida por Dalcroze se fundamenta principalmente no uso do corpo para a experiência e assimilação rítmica Mateiro e Ilari ressaltam isto quando escrevem que “Jaques-Dalcroze entende que a consciência rítmica é resultado de uma experiência corporal, e que essa consciência pode ser intensificada através de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas” (2011, p.31). A forma de pensar o

ensino musical de Dalcroze foi uma das principais estratégias adotadas nas aulas de estágio, pois as atividades realizadas com os alunos sempre envolviam a interação corporal deles com a música.

Utilizamos também algumas ideias defendidas por Kodaly para a elaboração das aulas. Mateiro e Ilari salientam que “A proposta de Kodály é essencialmente estruturada no uso da voz” (2011, p.57). Esta foi uma das características principais (o uso da voz) da nossa prática com os alunos. Devido a escola não possuir instrumentos musicais a voz e o corpo dos alunos se caracterizam como ferramentas únicas do fazer musical. Outra proposta do educador musical Kodaly utilizada em aula foi o uso de canções infantis cantadas em língua materna (MATEIRO; ILARI, 2011, p.57). Como dito, o suporte teórico utilizado para a elaboração das aulas foi variado e não se ateve somente a uma única proposta metodológica. Entendemos que entre os autores citados existem algumas diferenças pedagógicas e que em alguns pontos das suas propostas eles se confrontam. No entanto isto não foi um problema para a elaboração das aulas, visto que não era nossa pretensão seguir fielmente um método para educação musical e sim realizar um apanhado de diferentes ideias, de diferentes autores que pudessem nos dar o suporte pedagógico necessário para a construção e execução das aulas de maneira adequada ao contexto de ensino.

A experiência docente

O professor é um profissional em constante formação, estamos sempre aprendendo e refletindo sobre nossas práticas educacionais. Durante a graduação o professor adquire uma grande bagagem teórica a respeito do fazer pedagógico e da prática docente, no entanto o divisor de águas para uma licenciatura é o estágio, é a prática, é de fato o exercício da docência. Schafer diz que “O primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional, é dar o primeiro passo prático” (1992, p.265). De fato, assim como em uma reforma educacional, a construção do professor deve se fundamentar na prática. Portanto se faz necessário o relato e a reflexão a respeito das experiências vividas pelos estagiários em suas práticas docentes. No estágio em questão estivemos atuando em uma escola da rede pública no contexto do ensino infantil.

A experiência como docente no contexto do ensino infantil, nos trouxe a oportunidade de aprender bastante, tanto no convívio com os alunos, como também com os professores, coordenadores e demais funcionários da escola. Estar inserido no ambiente escolar é uma experiência única e fundamental para a formação do professor. Como o ensino da creche e pré-escola não tem disciplinas fixas como matemática, português, artes. A escola utiliza a metodologia de projetos, as nossas aulas foram pensadas de acordo com o que seria trabalhado no dia de acordo com o projeto da semana. Ao nos depararmos com essa modalidade de trabalhar com base nesses projetos, tivemos um pouco de dificuldade em adaptar os conteúdos determinados pelo planejamento da escola de forma que também atendessem a nossa proposta de educação musical. Por essa razão, diversas vezes tivemos que compor músicas, para que fosse possível atender ao planejamento semanal da escola e ainda assim ser coerente com as práticas musicais a serem desenvolvidas. Estas atividades aconteciam nos momentos musicais com toda a escola e também nas atividades musicais desenvolvidas em sala de aula. Esse desafio nos possibilitou novos aprendizados, como por exemplo a maior facilidade em compor músicas para a educação infantil e nos mostrou também o quanto a música funciona bem como ferramenta didática para o ensino de conteúdos não musicais.

As principais atividades musicais realizadas em sala de aula foram pensadas para trabalhar os parâmetros sonoros de forma lúdica. Tivemos um bom resultado quando trabalhamos a intensidade (o som forte e o som fraco), utilizamos músicas que as crianças já

conheciam como: Baby Shark (versão em Português), Pintinho Amarelinho, Marcha Soldado e entre outras músicas que as próprias crianças pediam para cantar. Ficou claro o quanto eles desenvolveram a percepção musical, quando pedíamos para cantar fraco eles baixavam a intensidade, quando pedíamos para cantar forte eles aumentavam a intensidade. Outro parâmetro que tivemos um ótimo resultado foi o andamento (cantando a música com o andamento lento e depois rápido), usando a mesma metodologia de tocar as músicas que as crianças já conhecem, vimos que as crianças compreenderam muito bem a proposta da atividade e entenderam a diferença entre cantar rápido e lento. Trabalhamos também um pouco de compasso de forma lúdica, utilizando a percussão corporal, pedimos para que eles seguissem o tempo da música batendo palmas, batendo os pés. Percebemos que eles gostaram bastante desta atividade, o fato de utilizar a música associada ao movimento corporal estimula a percepção e ainda torna a atividade bem divertida.

Chegando ao final do nosso estágio, tivemos como última atividade na turma da creche “III” a criação de um ganzá (instrumento de percussão) com garrafa pet. Foi uma atividade muito produtiva, pois além de apresentá-los um instrumento musical que não conheciam, eles tiveram a oportunidade de criar seu próprio instrumento e decorar da forma que desejassem. Esta atividade nos trouxe resultados muito positivos, pois as crianças criaram seus instrumentos e utilizaram para trabalhar os parâmetros sonoros novamente, tanto a intensidade quanto o andamento. Pudemos observar também com a execução dessa atividade o quanto as crianças são criativas na parte da decoração do instrumento, e o quanto eles ficaram motivados a participar das atividades musicais, pois estavam utilizando os instrumentos que eles fizeram.

Um fato que merece destaque e que influencia diretamente na prática docente é o ambiente de trabalho, a escola precisa ser um ambiente acolhedor e saudável para que a educação possa de fato acontecer. No nosso caso fomos muito bem recebidos pela gestão da escola, pelos professores e todos os demais funcionários da escola. Tivemos uma ótima relação com as professoras da sala onde estivemos atuando. Elas nos deram total liberdade para desenvolver as atividades com as crianças, e nos ajudaram bastante na execução das atividades. Esse acolhimento e liberdade foram cruciais para a realização das atividades musicais propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar atuando no contexto da educação básica, sobretudo no ensino infantil, foi uma experiência enriquecedora para a nossa formação enquanto professores de música. Os desafios enfrentados durante todo o processo de estágio contribuíram para o nosso amadurecimento profissional e acadêmico. Estagiar é pôr a prova toda a bagagem teórica adquirida durante a graduação, é aprender a ser flexível no que se refere ao planejamento da aula, é reconhecer uma atividade que não deu certo e aprender com isso. O educador musical Schafer diz que “Na educação, fracassos são mais importantes do que sucessos. Nada é mais triste que uma história de sucessos” (1992, p.265). Durante o período de estágio esta frase vai se provando, pois se tudo desse certo, se as aulas ocorressem rigorosamente conforme o plano de aula e não ocorressem os desafios, o estágio não contribuiria em quase nada para a formação do professor.

Tão importante quanto o exercício da docência propiciado no estágio é o relato e reflexão acerca das práticas realizadas. Através da reflexão podemos analisar os processos de ensino e aprendizagem e assim desenvolver soluções para os desafios educacionais. Enquanto que por meio do relato, podemos compartilhar com a comunidade acadêmica as práticas realizadas, contribuindo assim para a discussão e para o desenvolvimento da temática. Deste modo concluímos que, a prática do estágio no ensino infantil foi de extrema importância para

o desenvolvimento e para a nossa formação enquanto professores de música. Como também a elaboração deste trabalho contribuiu para a autorreflexão dos autores a respeito das suas práticas docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; BEINEKE, Viviane. **A MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÁTICOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO COM ESTAGIÁRIOS DE MÚSICA DA UFSM/RS**. Revista Música Hodie, v. 7, n. 2, p. 73-88, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF:MEC, 1998.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. **A observação participante enquanto técnica de investigação**. Scientific Journal Pensar Enfermagem, v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009.

MÓNICO, Lisete et al. **A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. CIAIQ 2017, v. 3, 2017.

RODRIGUES, Carmen Aguera Munhoz; ROSIN, Sheila Maria. **A importância do ensino de música para o desenvolvimento infantil**. Maringá: UEMA, 2011.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Unesp, 1992.

SHIOZAWA, Priscilla Harumi; PROTÁSIO, Nilceia. **O estágio supervisionado na licenciatura em música e o desenvolvimento da autonomia**. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 23, n. 45, 2017.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: diferenças culturais e interculturalidade na aula de Artes/Música

Alexandre Milne-Jones Nader²⁸
Francielza Fernandes de Melo Silva²⁹
Tálio Vitor de Lima Lourenço³⁰

RESUMO

Ao considerarmos as diferentes vivências dos estudantes que integram o espaço escolar, temos como princípio da ação pedagógica, o reconhecimento da diversidade e a promoção do diálogo entre pessoas com experiências e conhecimentos musicais diversos. Nesta perspectiva, de valorização da heterogeneidade e do reconhecimento dos distintos grupos, o presente artigo é parte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, intitulada “Música na Educação Básica: diferenças culturais e interculturalidade na aula de Artes/Música”, à qual tem por objetivo compreender as práticas desenvolvidas por professores da rede municipal de Mossoró, pensando a respeito da alteridade cultural e como trabalham o reconhecimentos dos saberes em que a aprendizagem é vista como singular e não padronizadora de corpos e subjetividades. Neste texto, me limito a apresentar qual sentido atribuído aos termos cultura, currículo e interculturalidade que me utilizo para refletir à respeito das concepções e práticas pedagógico musicais, que promovem o reconhecimento da diferença e que vem sendo desenvolvidas por professores de 6º ao 9º ano nas aulas de Artes/Música na educação básica da cidade de Mossoró. Com relação a coleta de dados está se dará, principalmente, através de entrevistas e observação das atividades no contexto escolar. Espero, ao final da pesquisa, tendo em vista que a mesma está em andamento, levantar os principais sentidos atribuídos ao trabalho intercultural e como essas atividades vêm sendo trabalhadas nas aulas de Artes/Música da educação básica no município em questão.

Palavras-chave: educação musical; currículo; interculturalidade; identidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma pesquisa em desenvolvimento intitulada Música na Educação Básica: diferenças culturais e interculturalidade na aula de Artes/Música. Mais especificamente, neste texto, me limito a apresentar qual sentido atribuído aos termos cultura, currículo e interculturalidade que me utilizo para refletir a respeito das concepções e práticas pedagógico musicais, que buscam promover o reconhecimento da diferença, desenvolvidas por professores de Artes/Música do 6º ao 9º ano na educação básica da cidade de Mossoró. A partir das informações coletadas objetivo também refletir sobre possibilidades de uma educação musical que resista padronização de corpos e subjetividades no âmbito escolar.

A música como resultado de uma articulação dinâmica, estruturada por conceitos culturais compartilhados em determinado grupo, apresenta características identitárias do meio no qual é produzida e vivenciada. O fazer musical reúne na sua execução e em sua escuta uma série de elementos que têm os seus significados e características definidos, a princípio, pelo contexto sociocultural em que é produzido.

Considerando estas questões, ao trabalhar com música inevitavelmente lhe damos com identidades de grupos que se veem representados nas diferentes manifestações musicais que

²⁸ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Email: alexandrenader@uern.br

²⁹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Email: francielzafernandesdemelosilva@gmail.com

³⁰ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Email: taliovitor@alu.uern.br

sempre são ressignificadas na medida que são questionadas, comparadas ou tem seu sentido deslocado³¹ por algum fator.

No que tange o campo específico desta pesquisa a Educação Básica, não é difícil perceber a valorização do estudo de diferentes expressões culturais na constituição de uma proposta de musicalização que leve em consideração a diversidade musical brasileira. Ao nos referirmos à Educação Básica, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), elaborados após um ano da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), apontam nessa direção quando afirmam que o estudo calcado na diversidade musical “permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros” (BRASIL, 1997, p. 53). Não só isso os PCN's apontam que a compreensão de aspectos da cultura popular e de outras manifestações musicais, “pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história” (BRASIL, 1997, p. 54). Essas questões e a incorporação da pluralidade cultural como tema transversal da Educação não foi uma negociação pacífica, mas como apresentam por Moreira e Candau (2003), objeto de controvérsias de toda uma negociação de sentidos na qual a pressão dos movimentos sociais foi decisiva. Sua justificativa na defesa pela pluralidade cultural é apresentada no texto Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997, p. 13).

A partir deste documento, diferente de uma visão homogenizante, podemos tentar extrair da escola uma nova perspectiva para sua atuação. Conseguir dela, por meio das atividades desenvolvidas, formal e informalmente, no processo de escolarização, elementos que contribuam para a valorização, do direito e reconhecimento à diversidade. E, sem dúvida, se estamos pensando em termos das identidades das camadas menos favorecidas da sociedade, o espaço social por excelência para a busca que se pretende é a Escola Pública Básica. Sem ilusões, com clareza do que representa a atuação predominante da instituição escolar, acredito ser possível ampliar o espaço para diferentes subjetividades, no sentido de explorar até seus limites o espaço contraditório existente na escola, mesmo que exíguo, em favor das postulações apresentadas.

No contexto educacional brasileiro, estamos em um momento de reconfiguração dos currículos e reconstrução do significado dos conteúdos escolares materializado nas discussões que envolvem a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Básica. Considerando uma concepção mais ampla do termo, podemos assumir que ao ser promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, consolida uma demanda já existente por uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada

³¹ O sentido de deslocamento aqui utilizado assemelha-se com o utilizado por Stuart Hall (2006) ao tratar identidade na pós-modernidade. Trata-se de uma mudança de referência a respeito de determinada proposição discursiva, o que pode, por sua vez, ressignificar o sentido em questão.

estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (artigo 26)”. Ou seja, nela, diferentemente da Base Nacional Comum Curricular, a concepção de base nacional comum não está limitada a uma interpretação de caráter estritamente curricular.

A BNCC documento normativo em vigência, 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” (Brasil, p.7), apresenta em três de suas competências gerais, aspectos relacionados à cultura e a sua pluralidade. Podemos destacar a competência 3 e 9 como exemplo:

3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, p. 09).

9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, p. 09).

Em diversas partes deste documento temos referência ao termo diversidade cultural tanto no que cabe as orientações gerais que perpassam as diferentes modalidades de ensino, quanto nos conteúdos reconhecendo a pluralidade de culturas (verificar, BNCC, p. 35) e diferentes contextos na qual a escola está situada³².

Apesar da presença de termos como “diálogo” e “valorização” nas normatizações, esses devem, para melhor compreensão, ser articulados ao sentido empregado no documento pelos grupos que participaram de sua produção. De certa maneira, já se mostra antagônico a idéia da BNCC definir um currículo homogêneo, para um país caracterizado pela sua diversidade cultural, como ferramenta que garanta os direitos de aprendizagem. Talvez, esteja aí a negação da escola como espaço democrático do saber, tornando o espaço escolar não permissivo as demandas, conhecimentos e representações dos estudantes. Mas, ao examinar tal documento, não podemos adotar formas simplistas e diretas de análise, como apresentado por Denise Destro (2019) a BNCC não pode ser compreendida,

[...] apenas como um texto, mas como uma política de centralidade curricular que promoveu e promove intensos debates na comunidade acadêmica, ora concebendo-a como necessária para os direcionamentos educacionais nacionais, ora questionando-a enquanto uma política educacional controversa, desnecessária e equivocada. Seu processo de constituição assume, desse modo, um caráter político-discursivo que mobiliza boa parte da população brasileira, seja por meio da consulta pública e dos pareceres críticos às suas versões, seja por posicionamentos de diferentes entidades sociais e educacionais (DESTRO, 2019,p. 15).

Nesta perspectiva, tal processo de construção discursiva explicita diferentes disputas no ensino de música e na produção de sentidos para o componente curricular. Mesmo considerando atribuições de pesos diferenciados, não há dentre a maioria dos autores que desenvolvem reflexões sobre Política Educacional, qualquer dúvida a respeito do papel da escola como instância social difusora de determinada ideologia hegemônica do contexto histórico social em

³² Para melhor compreensão a respeito da construção da BNCC e suas interações com a educação musical ver o texto Santos (2019), **A educação musical na base nacional comum curricular (BNCC) - ensino médio**: Teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil.

que está inserida. Nessa perspectiva, é importante perceber o quanto o processo de escolarização é delineador, para aqueles que dele participam, de um redesenho de sua identidade de origem (SILVA, 2011), que poderá ser tão mais radical quanto mais afastado estiver, no início do processo, o participante, da visão de mundo hegemônica.

É válido ressaltar, que não se trata apenas de uma disputa binária entre o conhecimento escolar “oficial” e o que poderíamos sintetizar como conhecimento dos outros³³. Como apresenta Apple (2012) sobre a manutenção de políticas dominantes.

Esses riscos emergem quando assumimos, como têm feito alguns, que existe sempre uma correspondência de um para um entre qualquer conhecimento considerado “legítimo” ou “oficial” e a compreensão do mundo dos grupos dominantes. Isso é simplista demais, visto que o conhecimento oficial é, com frequência, o resultado de lutas e compromissos, podendo, às vezes, até representar vitórias fundamentais, não só derrotas de grupos subalternos (APPLE, 2012, p. 23).

A questão que podemos atentar com essa afirmação é que, para melhor análise, é preciso compreender como estão sendo construídos significados e subjetividades a respeito da Educação. A esse respeito é apresentado pelo autor citado que,

[...] O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 2011, p. 71).

Nesse sentido, compreendemos o currículo como um campo de disputa pela hegemonia do sentido de determinados significantes, entre eles o que deve ser ensinado, como avaliar e qual o compromisso da educação musical com a sociedade. Ou seja, a disputa está atrelada a que sentido deve ser considerado como legítimo. Essa elaboração do oficial não se limita ao campo dos textos, mas envolve hibridismos e ressignificações. Híbrido aqui considerado como “a mistura de lógicas locais, globais e distante sempre recontextualizadas” (LOPES, 2005). Resignificar, por sua vez, não é apenas o processo de atribuir novos sentidos que professores e gestores poderiam tecer a partir de um sentido original da política, mas os próprios sentidos reconstruídos pela instituição educacional numa relação de tradução e compreensão de posturas colocadas a ela.

Ao reconhecer diferentes processos de apropriação e construção de significados que ocorrem no espaço como por exemplo da escola, considero que uma análise das atividades desenvolvidas na aula de Artes/Música não deve se ater a um modelo que considera política educacional uma “ação linear de cima para baixo”³⁴. Fazendo uma analogia nas conclusões de Ball (2001) sobre as políticas para educação especificamente na Inglaterra, é possível compreender que as políticas curriculares são processos de negociação complexos nos quais momentos como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como aspectos associados. Os textos elaborados nesses momentos na sua forma escrita não são fechados nem têm sentidos claros e fixos.

³³ Outros aqui são os conhecimentos advindos de fontes que não se legitimam enquanto conhecimento oficial.

³⁴ Ao nos referirmos a política educacional de cima para baixo, nos referimos a idéia simplista que documentos normativos são publicados por instâncias superiores e cabe apenas a escola seguir as regras. Esse tipo de concepção pode gerar uma análise que avalia apenas até que ponto a escola responde as expectativas de órgãos superiores.

RELAÇÕES E SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO CURRÍCULO, CULTURA E INTERCULTURALIDADE

Diversos autores vem apontando a centralidade que o currículo vem assumindo nas políticas educacionais no mundo globalizado. As reformas educacionais podem envolver diferentes ações nos diferentes espaços, por exemplo na gestão, modificando diretrizes nas secretarias de educação municipais e estaduais, na forma de financiamento, nos dispositivos de formação docente, na relação escola comunidade e na avaliação dos resultados obtidos pelos estudantes.

Atualmente, a mudança proposta na Educação brasileira tem foco estreito no currículo como peça chave da reforma educacional colocando-o como coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro. Neste sentido, notamos que na mudança, as práticas curriculares anteriores são negadas, muitas vezes como desatualizadas de forma a instituir um novo discurso favorável ao que será implementado (LOPES, 2004). Nesta perspectiva, caberia a escola implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais.

Assim, o currículo oficial assume sua função prescritiva o que pode levar ao seguinte impasse: os dirigentes questionam a escola por não se afinarem as políticas oficiais, os profissionais da escola rebatem afirmando que o governo produz normatizações que, por serem descontextualizadas, são impossíveis de implementar. A questão presente em ambos argumentos é a visão do espaço escolar como local de implementação das propostas oficiais e não como produtor de práticas educativas relacionadas a demandas do seu entorno. Esta questão toma maior importância na aula de música na medida em que as atividades interculturais ao invés de definir ou seguir protocolo conteudista deve promover o diálogo entre as diferentes experiências musicais dos estudantes e ampliar seus conhecimentos para outras manifestações.

A elaboração do currículo escolar caracteriza-se por um processo de seleção de produção de saberes, visões de mundo, valores, símbolos e significados de uma cultura que seleciona e torna apto o que deve ser ensinado. Como apresentado por Moreira e Candau (2003) toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é resultado de uma seleção cultural, conflituoso em aspectos como concepções de conhecimento e formas de entender e construir seu entorno.

A relação entre cultura e escola é presente em todo processo educativo. Não existe educação que não corresponda a cultura do local e momento histórico na qual está situada. Considerando esta questão torna-se impossível refletir uma experiência pedagógica de forma “desculturalizada”.

Não só referente ao currículo, Hall aponta que a expressão “ “centralidade da cultura” indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo” (HALL, 1997, p.07). A cultura está presente nas vozes e imagens incógnitas que nos interpelam cotidianamente. Dessa forma, é preciso entender que são os próprios sentidos e significados culturais dados as instituições, como por exemplo as educacionais, que direcionam e mantém sua funcionalidade.

Neste sentido, apontam Moreira e Candau (2003) que escola se instaura como mediadora privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Os autores, a partir deste conceito, questionam, quais seriam as produções culturais significativas, quem as definiria e como se configurariam em um contexto concreto.

Apresentam que essas respostas não eram pacíficas mas tinham como base a crença da educação como processo de progresso de marcha ascendente na História.

Aqui, vale ressaltar a diferença de nosso entendimento sobre currículo. Ao situar o currículo como espaço de disputa pela hegemonia dos significados, ou articulações destes defendendo uma produção discursiva, sua análise e estruturação é uma possibilidade e não uma expressão da realidade. Considerando ainda os múltiplos aspectos que definem as diferentes realidades a escola, mais do que congelar e reproduzir significados, esta deve ser capaz de possibilitar que estudantes se apropriem e construam novas identidades reconhecendo assim o contexto escolar como espaço no qual se trabalha a diferença. Como apresenta Nunes,

Talvez seja mais efetivo falarmos em uma escola da diferença e não uma escola da identidade, uma escola que valorize e estimule a criação, que possibilite aos/às estudantes e docentes criarem novas realidades que se utilizem das mais diversas ferramentas conceituais artísticas, científicas, musicais, entre outras, para nos encontros de uma vida, potencializar devires e não identidades fixas, congeladas, presas a uma única história de saber e de verdade (NUNES, 2018, p.16).

A música enquanto expressão cultural, pode ser campo profícuo para o diálogo das diferentes produções musicais vivenciadas pelos estudantes. A educação musical pode ser pensada de forma intercultural valorizando as possibilidades geradoras do encontro com o outro, produzindo algo novo, seja na forma, aprendizagem ou representação. Aqui, é importante deixar claro qual o sentido do termo interculturalidade que estamos utilizando e porque a opção em utilizá-lo. Creio que podemos apresentar previamente, algumas questões situam nosso entendimento sobre o trabalho com a diversidade. A primeira reconhece o direito a diferença no contexto escolar e o enriquecimento que este pode trazer a prática musical educacional. O segundo ponto, trata da forma que devemos considerar as diferenças. Não adianta reconhecê-las e nos mantermos sob a égide de uma cultura oficial. Mas, devemos promover o diálogo que pense novas possibilidades de análise e de concepções estruturais, sem deixar de lado a questão da alteridade. O último aspecto, reflexo das afirmativas já expostas, é a necessidade, frente aos desafios sociais e educacionais, de pensarmos, de reconfigurarmos formatos das atividades musicais que atentem a essas questões.

Vemos que o termo interculturalidade principalmente da forma que vem sendo utilizado na América Latina aproxima-se das prerrogativas citadas. Como apresenta Wash (2019), o termo interculturalidade surge num sentido de mudança, de posicionamento político frente a modelos impostos estancados por determinados grupos.

Na América Latina, e particularmente no Equador, o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonialização e à transformação (p.09).

Por esta perspectiva, o termo interculturalidade, tal como é apresentado por Wash (2019), é um conceito formulado e carregado de sentido principalmente pelo movimento indígena equatoriano, conceito ao qual este movimento se refere até 1990 como "um princípio ideológico". A definição do conceito segundo a autora se torna outro pois,

Em primeiro lugar, porque provém de um movimento étnico-social mais do que de uma instituição acadêmica; depois, porque reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos e nem nas perspectivas da modernidade; e,

finalmente, porque não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do norte global (p. 09).

A autora ainda coloca que a interculturalidade apresenta processos de construção “de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política” (WASH, 2019, p. 09).

Especificamente neste trabalho, não se trata reificar o conceito de interculturalidade ou de "pensamento indígena" com ela relacionado. Mas sim, chamar a atenção para a relação entre a interculturalidade e a colonialidade.

Colonialidade que no campo da música, muitas vezes, se traduz nas formas de compreender e significar o fazer musical com base apenas na cultura, branca, ocidental e europeia. Ao mapear traços da configuração curricular do conteúdo música nas diferentes conformações disciplinares em que este foi trabalhado ao longo da história da educação básica no país, Pereira (2016) afirma que utilizando o conceito de *Habitus* na perspectiva de Bourdieu,

(...) seria possível explicar as permanências e continuidades na seleção do conhecimento musical, privilegiando a sistematização das relações sonoras feita pela e para a música erudita ocidental europeia escrita. Esse privilégio acaba por se tornar um arbitrário cultural, relegando a um segundo plano (ou mesmo excluindo) outras possibilidades de sistematização de tais relações sonoras e, por conseguinte, outras formas de se relacionar com e a partir de diferentes músicas (PEREIRA, 2016, p. 21).

Segundo Pereira (2016), o ensino de música na escola básica é fortemente influenciado por uma cultura musical determinada que muitas vezes impossibilita o diálogo entre diferentes expressões musicais.

Refletindo, a respeito dessas questões, anteriormente colocadas e pensando na importância da interculturalidade na área de Educação Musical, principalmente no que se refere a educação básica, busco em minha pesquisa responder questões como, quais concepções são assumidas pelos professores de música a respeito da interculturalidade, quais práticas são desenvolvidas pensando a respeito da alteridade cultural, como trabalham a respeito do reconhecimento dos saberes em que a aprendizagem é vista como singular e não padronizadora de corpos e subjetividades e quais os principais questões colocadas pela área a respeito do trabalho de forma intercultural.

BREVES CONCLUSÕES

Podemos concluir, mesmo que de forma preliminar, tendo em vista que a pesquisa se encontra em andamento, que a forma como serão desenvolvidas as atividades interculturais nas aulas de música da Educação Básica, dependerá de uma série de fatores entre eles formação do professor, o contexto em que se ministra a aula, perfil dos estudantes e recursos disponíveis. Como apresentado anteriormente, nesse contexto, a educação musical teve grande influência da música europeia, muitas vezes, limitando a compreensão das diferentes manifestações musicais que fazem parte do cotidiano dos estudantes, à aspectos relacionados ao registro sonoro e a prática, deixando de lado o sentidos atribuídos, formas de aprendizagem usos e funções que a ela estão associados (QUEIROZ, 2017).

A princípio, considerando minha prática docente, enquanto professor de estágio, muitas vezes, verifico no discurso dos futuros professores uma preocupação referente a diversidade presente na sala de aula. Esta é vista como algo que dificulta o processo de ensino e, segundo eles, impede o andamento do cronograma. Tal concepção é relacionada a uma visão estreita da

aula de música na qual objetivos, conteúdos e formas de ensino se encontram pré-determinados para que estudantes se moldem a tal metodologia.

A educação musical no espaço escolar pode ser desenvolvida de forma a dialogar com a música presente no cotidiano dos estudantes a qual eles estão envolvidos ou mesmo a produzem. Essa atitude poderá facilitar a relação entre os conhecimentos musicais aprendidos e a produção sonora que faz parte da sua vida, de forma significativa.

Tal proposta deve ser articulada de forma intercultural com os conteúdos de música, afastando-se de questões como folclorização das manifestações, que as tratam como algo estático sem relações com o cotidiano, ou ainda o reconhecimento das diferentes práticas mas sem a promoção do diálogo entre elas e nem situar os aspectos culturais que a caracterizam.

Compreendendo a escola enquanto espaço legitimador das práticas culturais é importante que o estudante veja e desenvolva suas práticas culturais no contexto escolar. Trata-se, nesse sentido, de abraçar a diversidade de modo que ela não seja trabalhada apenas no dia do índio e do folclore, mas torna-la peça integral na elaboração e planejamento das atividades musicais.

REFERÊNCIAS

APPLE, Micael W. Perspectivas Críticas: como pensamos sobre movimentos contra-hegemônicos e como participamos deles? In: LIMA, Idelsuite de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (orgs.). **Currículo e Políticas Educacionais em Debate**. Campinas: Alínea, 2012. p. 17 - 43.

APPLE, Micael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortes, 2011. Acesso em: 13 de mar. 2022. Disponível em: https://zeadistancia.webnode.com/_files/200000287aba12aba14/APLLE_curriculo_nacional.pdf

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**. V.1, N.02, p. 99 - 116, jul./dez. 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394 de 20/12/1996. Brasília: Presidência da República, 1996. Acesso em 21 de jan. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Acessado em 21 de fev. 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3455>. Acesso em: 13 mar. 2022.

DESTRO, Denise de Souza. **Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular** /Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p. 50-64, Julho/Dezembro 2005. Acessado em: 10 de fev. 2022. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>

QUEIROZ, Luis Ricardo S..Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 23, n. 45, p. 99–124, 2017. Acessado em 23 de jun. 2022. Disponível em: <https://www.luisricardoqueiroz.com/publicacoes>

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria.Educação escolar e cultura. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23. 2003. Acessado em: 14 de jan. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>

NUNES, Hugo César Bueno. **O jogo da identidade diferença no currículo cultural da educação física**. Orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo, 2018. 158f .Tese - Faculdade de Educação de São Paulo. Acessado em 21 de fev. 2022. Disponível em : <https://teses.usp.br/teses/>

SANTOS, Micael Carvalho Dos. **A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio**: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. Revista da Abem, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

WASH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento outro a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. v. 05, N. 1, Jan./Jul., 2019. Acesso em: 23 de jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/viewFile/17075/10479>

PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ensino de música no ensino médio

Aline Viviane de Lucena Freitas³⁵

Antonia Thalita Rocha Soares³⁶

Flávia Maiara Lima Fagundes³⁷

RESUMO

Neste trabalho objetiva-se em explanar as experiências docentes vivenciadas durante o período da prática do componente curricular obrigatório Estágio Supervisionado IV, do curso de Licenciatura em Música da UERN. Vale salientar que a disciplina em questão tem como contexto de atuação os anos finais do Ensino Fundamental II ou Ensino Médio. Dessa forma, as atividades foram desenvolvidas no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana, localizado na cidade de Mossoró/RN. Nessa instituição, ministramos aulas de Arte em três turmas do Ensino Médio, sendo elas os 3º anos "A", "B" e "C". Assim, as aulas se deram em duas perspectivas: sendo uma atrelada ao conhecimento histórico, político, social e musical de um gênero musical brasileiro — a bossa nova; assim como foram realizadas aulas direcionadas à técnica vocal, como meio de preparar os estudantes para representarem suas turmas no festival de música brasileira da escola. Desse modo, este trabalho está constituído a partir de contextualizações, referenciais teóricos e práticas docentes, assim como busca proporcionar a compreensão e a percepção acerca dos aprendizados, superações, desafios e reflexões do nosso fazer docente nesse contexto.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Ensino Médio; Ensino de Música.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas e compartilhadas no decorrer de período de prática docente no contexto de Educação Básica, como parte da disciplina de Estágio Supervisionado IV do curso de Licenciatura em Música da UERN. O estágio supervisionado é um componente curricular de grande relevância para a formação do licenciando, pois esse é o período no qual o estudante tem a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos teóricos e experiências práticas vivenciadas no âmbito da formação acadêmica, além de conhecer novos contextos e metodologias que são utilizadas por professores da Educação Básica.

Nesse momento é possível obter uma maior compreensão acerca dos caminhos a serem percorridos e desafios que serão enfrentados pelos docentes em formação, bem como é ampliada a nossa visão sobre como funciona o ensino de Música nesse contexto de Ensino Médio. Além disso, o período de vivência com o nosso futuro campo de atuação profissional é um momento ímpar, pois nos motiva a aproveitar ao máximo esse momento de aprendizado no qual somos guiados pelo professor supervisor.

Diante disso, o local escolhido para realizar a prática de estágio em contexto de Educação Básica foi o Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana que é situada no bairro Nova Betânia, em Mossoró/RN. A referida escola é tida na cidade como uma escola modelo por oferecer um ensino de qualidade, que tem como um de seus focos atender a classe estudantil da zona rural da cidade. Com profissionais capacitados, esta escola também oferece aulas de nível fundamental II, e conta com uma boa estrutura física, que favorece a assiduidade da escola no que tange a realização de eventos e projetos.

³⁵ Licencianda em Música pela UERN. E-mail: alineviviane5@hotmail.com

³⁶ Licencianda em Música pela UERN. E-mail: athalitarochasoares@gmail.com

³⁷ Mestra em Música pela UFRN. Professora de Música da UERN. E-mail: flaviamaiaara@uern.br

Devido o pouco tempo disponibilizado para a realização da prática de estágio, se fez necessário atuar em três turmas por semana, que foram os três terceiros anos do Ensino Médio: 3º "A", "B" e "C", nas aulas de Arte.

Fundamentos teóricos

Sendo o Ensino Médio o nível de ensino escolhido para esta prática de estágio, percebemos este como parte importante na vida dos jovens que o compõem, tendo em vista esta ser a etapa em que os alunos estão dando seus passos finais na Educação Básica e refletindo acerca de seus futuros profissionais. Sendo assim, percebemos que um dos principais focos por parte dos professores e da organização educacional do país é o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). A partir disso, percebemos a importância da arte nesta etapa da vida estudantil, que segundo a Base Nacional Comum Curricular aponta que

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BRASIL, 2018, p.482).

Assim sendo, é comum encontrar jovens neste contexto familiarizados com a música de diversas formas como aponta Santos (2020):

Os jovens partícipes desse nível de ensino possuem uma relação cotidiana com a música, seja ouvindo, tocando algum instrumento, cantando, assistindo a videocliques, filmes e séries repletas de trilhas sonoras e de abordagens diferenciadas sobre os fenômenos musicais. As identidades e percepções sobre o mundo perpassa pela escuta, de como esses sujeitos se relacionam com as músicas (SANTOS, 2020, p.417).

Dada a vivência dos estudantes com a música, surge a importância de se trabalhar os diferentes gêneros musicais presentes em nosso país, em seus cotidianos, afim de que esses alunos possam ampliar os seus conhecimentos musicais e seus repertórios, além de agregar conhecimento intelectual para os mesmos. Acerca disso, Santos (2020) traz que

[...] a partir de experiências profissionais no ensino médio em escola pública, podemos eleger trabalho com gêneros musicais, contextualizando-os, abordando seus aspectos de estrutura musical, instrumentação, práticas musicais coletivas que enfatizem a percepção individual e coletiva das musicalidades existentes nos corpos fazedores de música (SANTOS, 2020, p.418).

Sendo assim, apresentaremos no decorrer deste trabalho as atividades realizadas em três turmas de 3º ano do Ensino Médio, que teve o seu foco voltado para práticas musicais do gênero musical brasileiro "bossa nova".

O CAMPO DE ESTÁGIO

A escola escolhida para desenvolver a prática de estágio foi o Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana, localizada na rua Duodécimo Rosado, 984, bairro Nova

Betânia, Mossoró/RN. Esta escola dispõe de uma boa estrutura física que conta com dois blocos nos quais um é de Ensino Fundamental e outro de Ensino Médio, vinte e uma salas de aulas, sala de leitura, refeitório, pátio descoberto, sala de direção, banheiros, almoxarifado, sala de professores e um auditório. Além disso conta com um quadro de professores competentes e qualificados, todos possuindo formação de nível superior.

No que tange ao ensino de Música nessa escola, este se dá por meio do componente curricular Arte, que possui um professor licenciado em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Ainda em relação a presença da Música nesta escola, há no local uma sala de música com instrumentos musicais de percussão em sua maioria, aos quais os alunos desenvolvem projetos musicais orientados pelo professor de arte, sendo estes os festivais de música e saraus.

Caracterização das Turmas

As turmas escolhidas para a observação das aulas foram as do 3º ano "B" e "C". Já para a ministração das aulas foram escolhidas inicialmente o 3º ano "B" e 3º ano "C". No entanto, no decorrer do estágio surgiu a necessidade de lecionar aulas em outra turma, que foi o 3º ano "A".

Sendo todas as turmas de 3º ano, tinham em média 30 alunos em cada uma das turmas, sendo estes bastante participativos e envolvidos com as aulas, de maneira que realizavam as atividades propostas e tiravam suas dúvidas em relação ao conteúdo proposto a cada aula. Além da participação nas aulas, vários alunos demonstravam interesse pela Música, sendo que alguns tocavam instrumentos musicais ou cantavam, assim como demonstravam interesse pelo teatro, tendo chegado até a explicitar o desejo de cursar tanto Música, quanto Teatro.

Percebemos que em uma das turmas havia um aluno com deficiência auditiva, que apresentava algumas dificuldades em relação ao intérprete de libras, que nem sempre estava disponível em sala de aula, e assim os colegas de sala iam auxiliando esse aluno no entendimento dos conteúdos.

Dado o fato de que a atuação no decorrer do estágio se deu com quartetos ou quintetos de cada sala, afim de prepará-los para o festival de música brasileira da escola, construiu-se um vínculo de amizade e companheirismo que fez com que as aulas acontecessem de maneira interativa e leve.

A Observação das Aulas

O período de observação foi uma das etapas cruciais para o desenvolvimento do estágio, ao qual se deu durante duas semanas, na qual foi possível observar aulas em 3 turmas diferentes, e também participar de uma reunião de planejamento com o professor supervisor.

Os momentos de observações das aulas nos trouxeram reflexões e vivências imprescindíveis para que a nossa regência fosse possível. Por meio desta, foi nos possibilitado o conhecimento prático acerca de como funciona o ensino de Música como parte do componente curricular Arte no Ensino Médio, bem como conhecemos os desafios de se trabalhar com alunos desta faixa etária. Pois, ao observar o professor supervisor que já possuía uma ótima bagagem por meio do tempo de experiência no ensino de música nesse universo que é a Educação Básica, foi possível adquirir mais segurança e compreensão acerca da conduta na ministração das aulas seguintes.

FUNDAMENTANDO A PRÁTICA DOCENTE

Diante da missão de ministrar aulas na disciplina de arte do Ensino Médio tivemos a orientação do professor supervisor, no qual nos orientou acerca de que caminhos percorrer. O professor apresentou duas perspectivas de aulas que poderiam ser ministradas no estágio, visando a construção de um festival de música brasileira na escola. Essas perspectivas se deram em uma aula teórica para os alunos conhecerem o gênero musical ao qual foi destinado para sua turma, sendo o dos 3º anos, a bossa nova. E por outro lado, as aulas de preparação vocal com os quartetos escolhidos para representar as turmas no evento.

Desse modo, trabalhamos com estas duas formas. No que diz respeito ao conhecimento do gênero musical, a BNCC prevê que este é um item que deve ser estudado no Ensino Médio:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil (BRASIL, 2018, p.524).

Para a aula teórica sobre a bossa nova utilizamos de conteúdos presentes em sites que utilizam conteúdos escolares, sendo estes indicados pelo professor: Educa+Brasil; Mundo Educação; Toda Matéria; e Terra.

Sob a perspectiva das aulas técnica vocal, foram utilizados de conhecimentos adquiridos ao longo dos períodos do curso de Licenciatura em Música, nas disciplinas de canto coral e regência que foram ministradas pelos professores: Daniel Mariano, Juliana Melleiro e Christiane. Além desses, o principal meio de fundamentos utilizados para estas aulas foi o método de técnica vocal, de Goulart e Cooper (2002). Deste pudemos retirar os exercícios corporais, respiratório e vocais que foram utilizados nas aulas.

Acerca da importância do aquecimento vocal no trabalho da técnica vocal Goulart e Cooper (2002) apontam que

[...] o cantor deve se preparar para uma apresentação - ou mesmo para uma aula - fazendo vocalizes de aquecimento. Estes vocalizes podem ser frases curtas, geralmente em grau conjunto (ou seja, a melodia se move por tom e/ou semitom, sem dar "saltos"), de simples memorização ou tiradas de músicas conhecidas e de pequena extensão (GOULART; COOPER, 2002, p.17).

E para além dos aquecimentos vocais e corporais, estas autoras também evidenciam a relevância do trabalho do controle da respiração no ato de cantar:

Uma boa respiração, com a utilização correta do apoio diafragmático, é a primeira condição para uma boa performance. No canto, é importante que o indivíduo tenha pleno controle de sua respiração: o tempo de inspiração é geralmente mais curto, e a expiração é geralmente bem mais longa (GOULART; COOPER, 2002, p.15).

Com isso, apresentaremos a seguir a proposta pedagógica seguida ao longo desse período de aulas.

Relato da prática docente

As primeiras aulas foram ministradas em duas turmas de 3º ano do Ensino Médio (3ºB e 3ºC). Para esta aula foi planejada uma dinâmica de apresentação, e uma contextualização acerca do gênero musical “bossa nova”. No início de cada uma das aulas ocorreu o momento de apresentação por parte das estagiárias, no qual foram ditos os nomes, curso, período em que estavam, bem como foi falado sobre o período de estágio que iria acontecer nas respectivas turmas.

Em seguida, as estagiárias distribuíram papéis para que cada aluno colocasse seu nome e devolvesse novamente para participar da dinâmica. Após embaralhar os nomes, foram distribuídos para os alunos de maneira que cada aluno tirou um nome diferente. A partir desse momento as estagiárias explicaram que a dinâmica iria consistir em cada aluno dizer características da pessoa que tinha pegado no papel, enquanto todo o resto da sala iria tentar adivinhar de quem a pessoa estava falando.

No que diz respeito a essa dinâmica os alunos demonstraram muito interesse nas duas turmas, participaram de forma ativa durante toda dinâmica, e grande parte dos alunos enfatizaram que gostaram, e que foi a dinâmica mais diferente que estagiários tinham realizado em suas turmas. Um ponto importante que deve ser destacado é que foi percebido um contraste entre as duas turmas, na qual uma turma era calma e a outra agitada, que demonstrou um certo desafio em conduzir a aula.

A segunda parte da aula teve um caráter mais expositivo no qual foi feita uma apresentação com a utilização de slides, na qual ocorreu uma contextualização acerca do surgimento da Bossa Nova, bem como o contexto social e político da época, também foi falado do marco inicial do gênero que foi o lançamento da canção chega de saudades do João Gilberto.

Além disso, na turma mais calma foi possível ver 3 características da Bossa Nova que é a harmonia complexa, o ritmo característico e a forma como as músicas são cantadas. Assim como foi destinado um momento para a apreciação de músicas dos principais artistas desse gênero. No decorrer das explicações pedimos aos alunos para que anotassem algumas frases chaves para servir como mapeamento do conteúdo.

Na segunda semana as aulas das duas turmas aconteceram na sala de música da escola, a qual a proposta consistiu em os alunos divididos em grupos de cinco alunos, cantariam uma música do gênero musical estudo pelas duas turmas que é a bossa nova. A aula foi conduzida por grande parte do tempo pelo professor da disciplina, devido se tratar de uma avaliação prevista pelo professor antes da chegada das estagiárias.

No decorrer da aula o professor ia chamando os grupos para a frente da sala, e em seguida era colocado o playback para que os alunos cantassem. Alguns dos alunos não participaram desta atividade por não terem ouvido e praticado a música antes, no entanto, a participação dos alunos foi bastante positiva e produtiva.

Embora a participação positiva, foi possível perceber ainda o contraste de participação entre as duas turmas, as quais uma a turma estava a todo tempo interagindo com o grupo que estava se apresentando, e a outra turma se mostrou mais comportada durante as apresentações. Após os grupos se apresentarem o professor pediu que a turma escolhesse quatro alunos que cantaram melhor, para posteriormente estudar um pouco sobre técnica vocal com as estagiárias, e representar suas turmas no festival de música da escola.



Fonte: Autora.

De forma a prosseguir com as aulas práticas, as aulas da terceira semana ocorreram na sala de música da escola, as quais participaram desta apenas os quartetos de cada turma que haviam sido escolhidos para representar suas turmas no festival de música popular da escola. A partir disso, tivemos como propósito para esta aula, trabalhar a técnica vocal, bem como ouvir e aprender as músicas "wave" e "chega de saudades".

No início das aulas foram feitos aquecimentos corporais, os quais foram iniciados pelos membros inferiores e finalizando com os membros superiores. Em seguida foram realizados exercícios respiratórios, que consistiu nos alunos inspirarem e depois soltar o ar em "S" e "V". Em sequência executamos alguns exercícios de vibração de lábios, boca chiosa, assim como apresentamos e cantamos dois vocalizes sendo o primeiro "bom bom bom é comer bom bom", e o segundo "para de falar fecha essa matraca e vem cantar" – sendo estes exercícios retirados do método de técnica vocal “por todo canto” de Goulart e Cooper (2002) –.

Os dois quartetos participaram ativamente desse momento de preparação vocal, de modo que demonstraram bastante interesse. Após todo esse processo, foi apresentada a música que cada turma ficou, no qual cada quarteto ouviu e acompanhou com a letra aproximadamente três vezes. Um dos quartetos demonstraram dificuldade na execução da música, em relação a afinação, enquanto o outro quarteto conseguiu ao fim da aula cantar a música sendo acompanhada pela estagiária no violão. Ao final de cada aula, foi pedido a atenção dos quartetos para que eles ouvissem a música durante a semana, para que na próxima aula, fosse possível trabalhar outras questões como interpretação.



Fonte: Autora

Assim como nos outros encontros, a dinâmica das aulas da quarta semana consistiu em momentos de preparação vocal dos respectivos quartetos, para a apresentação no festival de Música da escola. Em todas as turmas foram feitos aquecimentos corporais, exercícios de respiração (inspirando em 5 e soltando o ar em S e V), vibração de lábios, bocca chiusa e alguns vocalizes como: "bom bom bom é comer bom bom", "tragam depressa três pratos de trigo para três tigres tristes", e para as turmas que demonstraram um melhor desempenho foi passado um vocalize que utilizava de saltos de oitava: "via viá, via via via via via via via via".

Passado o momento de preparação vocal, partimos para a parte prática de execução das músicas que cada um dos quartetos ficou. Sendo "garota de ipanema" na turma do 3º "A", "chega de saudade" no 3º "B" e "wave" no 3º "C". Na parte prática com a turma do 3º "B" os alunos ouviram a música e em seguida cantaram com o acompanhamento do violão, que surgiram dúvidas e trechos para rever como afinação e entre outros. Depois dos ajustes o quarteto cantou novamente a música que já ficou com uma boa qualidade.

Já na turma do 3º "C" os alunos pediram pra cantar já sendo acompanhados com o violão, que inicialmente cantaram muito bem, mas que foi sendo repetida esta prática para que aperfeiçoassem ainda mais. Na turma do 3º "A" as alunas do quarteto ainda não conheciam a música, devido ser o primeiro contato delas com esse momento prático. Desse modo, as aulas se encerraram com o pedido para que os alunos ouvissem e praticassem as músicas em casa.



Fonte: Autora

Na quinta semana, as três aulas foram destinadas para o ensaio das músicas que vinham sendo trabalhadas no bimestre. Sendo assim, a aula seguiu a mesma sequência: aquecimento corporal, aquecimento respiratório, aquecimento vocal e a prática das músicas do repertório. Um dos principais focos das aulas foi a afinação, pois faltaram alguns integrantes, e com isso os quartetos ficaram inseguros quanto às entradas de algumas partes e afinação.

Outro ponto trabalhado nessas aulas foi a questão da interpretação, na execução das músicas, na qual foi pedido para os alunos não olharem as letras das músicas no celular, de maneira que cantassem em pé, com um semblante alegre. Dessa forma foi possível trabalhar as 3 músicas do repertório dos 3º anos.



Fonte: Autora.

Já na sexta semana ocorreu um ensaio geral proposto pelo professor supervisor. Que consistiu em juntas todos os quartetos dos 3º anos para fazer o ensaio das músicas que vinham sendo estudadas, e além disso, ensaiar outras músicas propostas pelo professor, de maneira que contemplassem a temática do setembro amarelo, no evento da escola.

No primeiro momento ensaiamos as músicas de bossa nova com cada um dos quartetos de modo que se mostrou satisfatório o resultado. No segundo momento foram apresentadas as novas músicas, que já eram conhecidas dos alunos: “trem bala”, “tempos perdidos” e “era uma vez”. Devido os alunos já conhecerem as músicas, apenas ajustamos o tom dos quartetos, e em seguida ensaiamos as músicas. No decorrer do ensaio os alunos só apresentaram algumas questões como não saber a letra, e discordância de tom entre meninos e meninas, no entanto, ao final foram feitos os ajustes necessários.

Para a sétima semana o professor supervisor pediu um auxílio em relação às turmas dos 2º anos, nas quais estavam trabalhando o gênero musical “rock nacional”. A partir disso, o professor conduziu os alunos dessas turmas para a sala de música, e em seguida foi feito o processo de aquecimento corporal e vocal.

Em seguida destinamos um momento para a escuta das músicas sendo elas “exagerado”, “Ana Júlia” e “João de barro”. Após esse momento, ajustamos a tonalidade de cada um dos quartetos e executamos as músicas, as quais foram bem executadas tendo em vista o fato de serem músicas conhecidas pelos alunos.

Na quinta semana ocorreu o ensaio geral, no qual o professor juntou todos os quartetos que iriam participar das apresentações, afim de realizar os ajustes finais. Para este ensaio contamos com uma banda formada pelo professor, estagiários e alunos da escola. Sendo assim, foi uma manhã bastante produtiva e que gerou grandes resultados a serem culminados no evento final que seria o festival de música brasileira da escola.

A nona semana foi destinada para a realização do festival de música da escola, o qual foi iniciado com uma preparação vocal na sala de música, assim como foram todas as músicas passadas.

Em seguida, o professor e a direção da escola deram início ao festival, que contou com a participação de diversos quartetos das turmas da escola. No decorrer do evento foram interpretadas músicas dos três gêneros musicais trabalhados nas turmas de ensino médio: samba, rock nacional e bossa nova.

Ao final do evento a direção da escola externou seus agradecimentos a todos os

envolvidos para a realização do evento, assim como mencionaram a alegria e satisfação de todos os presentes, no que tange às apresentações dos alunos no decorrer do evento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de Estágio Supervisionado IV foi uma experiência ímpar, que gerou diversos aprendizados para minha carreira como docente em formação. Desde os passos iniciais do estágio como a escolha do local de atuação, que foi bastante importante por ser uma escola de referência na cidade no que diz respeito a escolas públicas.

Desse modo, o momento de observação das aulas foi uma das etapas fundamentais para que se tornasse possível a minha compreensão acerca do contexto de ensino. Pude compreender como funcionava a dinâmica no decorrer das aulas com jovens desse contexto e faixa-etária, assim como pude presenciar a elaboração de projetos e festivais de Música nas escolas da Educação Básica, perceber o comportamento dos alunos frente as atividades e metodologias utilizadas pelo professor, assim como foi possível observar as possíveis dificuldades que iriam ser enfrentadas no decorrer desse estágio.

Além deste, outro momento importante desse processo foi a elaboração da proposta pedagógica na qual a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, a observação de como o professor ministrava as aulas, bem como a necessidade dos alunos e o objetivo estabelecido pelo professor supervisor, pude pensar em formas, metodologias e conteúdos que serviriam de meio para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos no que tange ao fazer musical. Assim como foi proveitoso o momento da prática em si durante a ministração das aulas, no qual pude sentir um pouco da responsabilidade de que é ser professor de Arte nesse contexto, além da relevância de estar em contato com o meu futuro campo de atuação.

REFERÊNCIAS

AIDAR, Laura. **História da Bossa Nova**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/bossa-nova/>. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FERNANDES, Ruan. **Movimento deu destaque a cantores como Tom Jobim, Vinícius de Moraes e João Gilberto**. 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/bossa-nova>. Acesso em: 09 set. 2022.

GAVA, José Estevam. **A linguagem harmônica da Bossa Nova**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=qtZlbt-mpvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=bossa+nova+&ots=m0i2uslWLa&sig=Ukpbd6m_cUBU-zDRLDGN9rcAPkM#v=onepage&q=bossa%20nova&f=false. Acesso em: 13 set. 2022.

GOULART, Diana; COOPER, Malu. **Por todo canto: método de técnica vocal**. São Paulo: G4, 2002. 46 p. 1 v.

SANTOS, Micael Carvalho dos. Educação musical escolar e ensino médio: configuração e desafios para a construção democrática da escola. **Revista da Abem**, v. 28, p. 405-425, 2020.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **João Gilberto: um dos importantes compositores da Bossa Nova.** Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/bossa-nova.htm>. Acesso em: 10 set. 2022.

PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: o fazer docente musical na educação básica

Aline Viviane de Lucena Freitas³⁸

Antonia Thalita Rocha Soares³⁹

Flávia Maiara Lima Fagundes⁴⁰

RESUMO

O objetivo deste trabalho é relatar e refletir acerca das experiências e atividades desenvolvidas a partir do componente curricular obrigatório Estágio Supervisionado III, do curso presencial de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). As atividades desenvolvidas aconteceram na Escola Municipal Rotary, na cidade de Mossoró/RN, sendo, portanto, aulas de Musicalização nas turmas do 1º e 2º anos do Fundamental I. Nessa perspectiva, buscou-se construir aulas que tivessem como característica o fazer musical unido às atividades lúdicas e práticas que utilizassem o corpo e o movimento, com o propósito de possibilitar o aprendizado e a interação entre os alunos e os professores. Por fim, este trabalho buscou proporcionar uma percepção e uma melhor compreensão acerca dos aprendizados, superações, erros e reflexões do nosso fazer musical docente nesse contexto de ensino.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Ensino de música; Ensino fundamental I; Musicalização.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho objetivamos compartilhar as experiências pedagógicas musicais e suas práticas através do componente curricular Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O trabalho desenvolvido através do estágio supervisionado é extremamente essencial para os licenciandos, pois é a partir do estágio onde aplicamos o conhecimento acadêmico teórico na prática e vivenciamos as experiências reais da sala de aula.

Além disso, o estágio supervisionado perpassa uma simples exigência acadêmica, visto que proporciona ao professor em formação o desenvolvimento pessoal e profissional. Desse modo, este artigo parte do relato e reflexão acerca das experiências e atividades desenvolvidas a partir do componente curricular obrigatório Estágio Supervisionado III.

A priori, o estágio supervisionado III nos traz um desafio: A regência na educação básica. Apesar da Licenciatura em Música nos direcionar e preparar para a atuação na Educação Básica, esse primeiro contato com a sala de aula nos traz um temor, pois agora não trata-se do ensino de instrumentos musicais como ocorrido nos estágios I e II em espaços não-formais e escolas especializadas no ensino de música, sendo este estágio, mais voltado a iniciação musical das crianças.

Com isso, as dúvidas iniciais que foram geradas em nós eram: “quais conteúdos trabalhar com as crianças? Quais atividades levar para a sala de aula? Como construir uma atividade lúdica a partir de uma temática musical específica?”. Apesar dos receios que geraram esses questionamentos, foi primordial conhecer o contexto de ensino no qual iríamos atuar, observar como o professor já atuava, no período de observação, bem como foi de fundamental importância contar com o grande auxílio do professor supervisor, o qual nos deu bastante suporte e sempre esteve a disposição para sanar nossas dúvidas e nos dar um direcionamento.

³⁸ Licencianda em Música pela UERN. E-mail: alineviviane5@hotmail.com.

³⁹ Licencianda em Música pela UERN. E-mail: athalitarochasoares@gmail.com.

⁴⁰ Mestra em Música pela UFRN. Professora de Música da UERN. E-mail: flaviamaiaara@uern.br.

Diante disso, os planejamentos das aulas foram direcionados para construirmos atividades que trabalhassem o corpo e o movimento, a ludicidade, a memorização, imitação e repetição. Em nossos planejamentos, buscamos transformar esse momento de aprendizagem mais interativo, de forma mais ativa e dinâmico.

A Escola Municipal Rotary foi o local de atuação escolhido para a nossa prática do estágio supervisionado III, estando ela localizada na cidade de Mossoró/RN. A escola, apesar de ser pública, tendo em vista a estrutura de muitas escolas da rede pública de ensino, possui uma boa estrutura e organização. Além disso, a escola ainda dispõe de modalidades variadas para os alunos sendo algumas delas aulas de educação no trânsito, aulas de musicalização e modalidades esportivas.

Pelo fato de este estágio ser desenvolvido na educação infantil ou fundamental I, fez-se necessário a atuação, durante o período de regência, ocorrer em dupla, sendo Aline Viviane a colega que atuou juntamente comigo em duas turmas da referida escola, sendo as turmas: 1ª e 2º ano do fundamental I.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O NOSSO FAZER MUSICAL

A linguagem musical está ativamente presente em diversas atividades na educação infantil, ajudando na interação social das crianças, oralidade, estimulando a criatividade, expressividade e desenvolvimento motor. Diante disso, é dever do professor buscar metodologias e atividades que trabalhem questões tão importantes para este processo das crianças que são a utilização do corpo, movimento e o desenvolvimento das atividades através de um ambiente lúdico. Com relação a isso o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil RCNEI traz que:

O professor deve refletir sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico expressivo. Além de refletir acerca das possibilidades posturais e motoras oferecidas no conjunto das atividades, é interessante planejar situações de trabalho voltadas para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor. (RCNEI, 1998, p.39)

A Música na Educação Infantil vem desempenhando diversos papéis e atingindo diversos fins que, por vezes, não se encaixam dentro dos objetivos dessa linguagem artística, pois conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), “a música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem.” Isto significa que a música na educação infantil é bastante influente pelo fato de estar sempre presente em diversas aulas para auxiliar na memorização de conteúdos, alfabetização, e até mesmo em alguns hábitos higiênicos.

Tendo em vista essa utilização da música na educação infantil como auxílio para alguns conteúdos, acrescentamos que a música perpassa essas formas de ensino, pois ela não deve ser utilizada apenas como um recurso momentâneo em alguma circunstância isolada de uma aula, a música é o próprio conteúdo, ou pelo menos deveria ser. Pois, como afirma Fonterrada (2008) no que diz respeito ao decreto da nova LDB, o nome da disciplina Artes permanece sendo o mesmo e embora a música esteja extremamente presente serve como uma forma de apoio sendo apenas um “braço dela”.

Não obstante o uso da Música na Educação Infantil ainda seja, majoritariamente, limitado, deve-se ressaltar a importância de se trabalhar essa linguagem tão relevante para

além das questões citadas acima, pois a música tem um poder transformador, bem como possui uma grande eficácia para o processo de desenvolvimento da criança, devendo ser então um conteúdo acessível a todos como aponta o RCNEI:

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (RCNEI, 1998, p.48)

A EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola selecionada para desenvolver a prática de estágio III foi a Escola Municipal Rotary, situada na rua Jeremias da Rocha, 598, bairro Bom Jardim, Mossoró – RN, que atende a um público de classe média baixa. A escola dispõe de uma boa estrutura física que conta com uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de arquivo, uma biblioteca, um laboratório de informática, seis salas de aulas, um refeitório, uma cozinha, uma quadra coberta, uma sala de professores, quatro banheiros. Além do mais, a escola também conta com um quadro de excelentes professores que possuem ótimas qualificações, possuindo todos eles uma graduação em nível superior.

No que diz respeito ao ensino de música nessa instituição, deve-se pelo fato de ser dividida em duas maneiras. A primeira refere-se às aulas de musicalização que são ministradas nas turmas de 1º ao 5º ano, nas quais são ministradas uma vez por semana. O professor dispõe de 50 minutos para ministrar as aulas de música para as crianças que ocorrem no laboratório de informática da escola. E na segunda forma, a música é trabalhada dentro do componente curricular da disciplina de Arte, nas turmas de 6º ao 9º. Vale ressaltar que o professor é licenciado em Música através da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

As turmas escolhidas para a observação e regência das aulas foram as turmas do 1º e 2º anos matutino do Fundamental I. As duas turmas sempre foram bastante participativas nas atividades realizadas durante as aulas.

Era perceptível a ansiedade e alegria dos alunos quando íamos buscá-los para a aula de Música, alguns dos comentários eufóricos e animados de alguns alunos eram “eu amo essa aula”, “essa é a melhor aula do mundo!”. A partir daqui percebe-se o quanto esta aula é aguardada, grande parte disso deve-se ao trabalho magnífico do professor da disciplina que desenvolve as atividades com bastante entusiasmo e amor pela profissão.

E além disso, buscamos trazer atividades lúdicas e que trabalhassem também corpo e movimento, pois os alunos gostavam bastante de atividades que não os deixassem parados.

Contudo, enfrentamos dificuldade com uma aluna da turma do 2º ano. Observamos que desde o nosso período de observação até o momento de regência, ela sempre interagiu com os amigos e se mostrava animada diante das atividades propostas, mas a aluna nunca quis participar ativamente das atividades, no momento em que ela deveria ir executar alguma parte ela sempre rejeitava e preferia ficar de fora. Algumas vezes tentamos conversar, convencê-la em participar e entender o porquê de ela não participar, mas não tivemos sucesso.

Em relação aos aprendizados dos alunos podemos afirmar que tivemos um resultado satisfatório, uma vez que o conteúdo e atividades trabalhados foram bem compreendidos pelos alunos.

Na turma do 1º ano inicialmente as aulas aconteciam nas quartas pela manhã, das 7:50H às 8:40H, posteriormente fez-se necessário mudar o dia das aulas desta turma, contudo acontecendo nos mesmos horários, as aulas passaram a acontecer nas sextas-feiras. A referida

turma conta com cerca de 25 alunos, com a faixa etária de 6 e 7 anos. Dentre eles haviam três alunos com deficiência e uma professora auxiliar para estes alunos.

Na turma do 2º ano as aulas também iniciaram na quarta, tendo a necessidade de serem transferidas para as sextas, no horário das 8:40H às 9:30H, com 25 alunos, sendo dois alunos com deficiência e uma professora auxiliar, e a faixa etária de 7 e 8 anos.

A OBSERVAÇÃO DAS AULAS

O período de observação das aulas é um processo fundamental e crucial para os estagiários, pois é no período de observação que acontece primeiro contato com o ambiente escolar, professor supervisor e os alunos e de acordo com o pensamento das autoras Scalabrin e Molinari (2013) acerca da observação no estágio, elas afirmam que:

[...] pois inseridos no cotidiano da escola passam a ter a real noção do que irão enfrentar na sua profissão. E sabendo, por exemplo, do espaço físico já podem estar elaborando atividades físicas de correr, pular, adequadas à realidade sem falar da consciência que passam a ter dos alunos e de quantas aulas são necessárias para se trabalhar um assunto específico levando em consideração os problemas de cada grupo, sem contar ainda que podem prever as dificuldades, por exemplo, na aquisição do material, há escolas que nem sempre possuem tinta, folhas, cartolinas, enfim materiais para uma atividade complementar com os alunos (SCALABRIN; MOLINARI, 2013 p. 7)

Destarte, percebemos que o período da observação foi de fundamental importância para compreendermos o contexto de ensino que iríamos nos inserir para a nossa prática de estágio, e conhecendo-o, pudemos observar quais atividades poderíamos trabalhar com os alunos, quais atividades iriam funcionar ou não, e com isso os receios foram diminuindo. Esse período de observação nos também nos conduziu a uma vivência, a priori, desafiadora, por perceber a experiência que o professor supervisor possuía e como ele ministrava com eficiência as aulas, além de esse ser o primeiro contato com as aulas de música na educação básica. Contudo, tivemos aprendizados riquíssimos e adquirimos mais segurança ao observar e conhecer melhor esse contexto, os alunos e a forma como o professor lecionava.

A EXPERIÊNCIA DOCENTE

A música pode integrar o lúdico as aulas, além de ser um grande parceiro do professor, ressaltamos o quanto é essencial trabalhar atividades de forma lúdica com as crianças, pois auxilia na assimilação dos conteúdos e no enriquecimento de seus aprendizados. Em virtude disso, Maluf cita que:

Os professores, aos poucos, estão buscando informações e enriquecendo suas experiências para entender o brincar e como utilizá-lo para auxiliar na construção do aprendizado da criança. Quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança brincando com ela. O lúdico é parceiro do professor. (MALUF, 2003, p. 29)

Para o planejamento das aulas do estágio, em virtude do semestre na escola supracitada já estar em andamento e o professor já estar trabalhando um determinado conteúdo, foi necessário buscar um alinhamento segundo o planejamento do professor que estava trabalhando Ritmo e pulsação, dessa forma, demos seguimento ao planejamento já disposto.

Pensando no desenvolvimento dessas atividades tendo em vista a temática que o professor supervisor já vinha trabalhando em sala de aula, buscamos elaborar aulas que

envolvessem a movimentação do corpo, de forma que os conteúdos que seriam trabalhados acontecessem de forma lúdica e que os alunos assimilassem melhor o conteúdo e aprendessem “brincando”.

Para essas propostas pedagógico musicais de nossas aulas, recorremos aos métodos utilizados pelos renomados autores e educadores musicais: Jacques Dalcroze, Shinichi Suzuki e Murray Schafer.

O método de Dalcroze consiste em um magnífico trabalho de educação musical que tem como base o movimento corporal e a escuta. Conforme as propostas difundidas por Suzuki, utilizamos em nossas aulas, sobretudo, a memorização, imitação e repetição. No livro *Pedagogias da Educação Musical* (2012), organizado por Teresa Mateiro e Beatriz Ilari é apontado que:

A grande contribuição de Jaques-Dalcroze está no fato de ter retirado o aluno da educação “livresca” a que estava submetido e fazê-lo participar de uma série de exercícios que demandam atuação física, tendo o corpo como objeto de expressão de uma representação dos elementos da música. Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão. O grande objetivo de Jaques-Dalcroze era fazer o aluno experimentar e sentir para somente depois dizer “eu sei”. (MATEIRO; ILARI, 2012, p.29)

Conforme os educadores musicais supracitados e o planejamento metodológico já em andamento do professor supervisor, é importante salientar que em todas essas atividades procuramos trabalhar de forma lúdica e buscamos elaborar atividades práticas que envolvessem o ritmo, pulsação, memorização e concentração, juntamente com a movimentação do corpo.

No início de todas as aulas buscamos sistematizá-las de forma didática. O primeiro momento da aula consistia em uma música de bom dia, seguido de uma roda de conversa com uma pequena contação de história já introduzindo o conteúdo que trabalharíamos na aula de forma que envolvesse os alunos e os estimulasse a falar acerca das experiências do seu cotidiano. Os alunos ficavam bastante entusiasmados, e todos queriam falar de uma só vez suas vivências. O segundo momento da aula correspondia na prática da atividade e explicação acerca do conteúdo da mesma.

Os relatos expostos no próximo tópico são as práticas vivenciadas através do Estágio Supervisionado III e alguns desafios enfrentados durante algumas atividades realizadas.

A primeira semana de aula que ministramos aconteceram nas duas turmas do Fundamental I, sendo elas 1º e 2º ano. Sabendo-se que o professor já estava trabalhando o conteúdo de Ritmo e Pulsação, nossa intenção não era interromper o que já estava sendo trabalhado, mas sim contribuir. Com isso, demos continuidade a temática e o nosso planejamento de aulas e atividades permaneceram na mesma linha de pensamento do professor supervisor.

A primeira semana de aula iniciou com a turma do 1º ano e em seguida com o 2º ano. Em ambas as turmas realizamos o mesmo planejamento. Para o primeiro momento da aula, iniciamos com uma música de acolhida tocada com o instrumento Ukulele, como todos sentados no chão da sala de aula e contamos um pouco da história desse instrumento, onde ele foi criado e passamos o Ukulele pela roda para que os alunos tocassem e apreciassem o instrumento, no qual alguns deles nunca tinham tocado em um. Em seguida perguntamos a que remetia o som do ukulele, alguns responderam que lembrava a praia, e um dos alunos falou que remetia a tranquilidade e paz pois “o som dele é calmo”. Foi um momento rico de saberes e aprendizagem.

No segundo momento continuamos a conversa com os alunos e começamos a introduzir o tema da aula. Apresentamos a música da Janela, onde diz que ela abre e fecha se há sol ou chuva. Com as mãos no rosto as estagiárias, juntamente com os alunos, faziam o movimento de

fechar e abrir da janela. Com essa música tão simples, trabalhamos o ritmo e pulsação. Realizamos ela em diversos andamentos: rápido, lento, muito rápido e também deixávamos os alunos escolherem como queriam que fosse o andamento da música. Tivemos uma participação extremamente positiva por parte dos alunos, eles ficaram bem empolgados e foram participativos em todos os momentos.

Apesar dos alunos terem participado ativamente de nossa primeira aula, percebemos que eles gostavam bastante de atividades que os fizessem se movimentar e que houvesse competição. Tendo em vista isso, na segunda semana de aula preparamos novas atividades explorando a memorização e concentração dos alunos. No primeiro momento da aula realizamos a música de acolhida e roda de conversa. No segundo momento desenvolvemos uma atividade pedagógica acerca da concentração e pulsação, para isso organizamos uma fileira onde os alunos ficavam sentados no chão um de frente para o outro, posicionamos um copo no meio de cada dupla, e uma música seria tocada e ao parar, quem pegasse o copo primeiro ganharia. Essa atividade funcionava por eliminação e quem fosse perdendo iria saindo até chegar no último vencedor.

Em seguida foi realizada uma nova atividade, mas com objetivos parecidos, onde dividimos a sala em dois grupos, duas cadeiras eram colocadas ao centro da sala e um aluno de cada grupo iria para participar. Utilizamos três copos para embaralhar eles com um anel embaixo de um deles e os alunos deveriam prestar bastante atenção para saber em qual posição o copo que possuía o anel iria parar. Uma música era tocada enquanto fazíamos esse embaralho com os copos e ao parar a música, as duplas corriam até os copos e colocavam a mão sob o copo que achavam que estava o anel.

Os alunos gostaram bastante da atividade e estavam o tempo todo muito empolgados e envolvidos com as atividades, quando o colega do seu time acertava a comemoração que eles faziam era imensa.

Em relação a turma do 2º ano, a mesma atividade foi realizada, é importante enfatizar que, apesar da mesma atividade ser desenvolvida nas aulas da primeira semana, foi perceptível a diferença entre uma turma e outra, bem como o comportamento dos alunos.

Durante a mesma atividade com a segunda turma, um dos alunos ficou bem chateado e chorou por não conseguir pegar o copo na primeira atividade e se isolou dos demais colegas. O professor supervisor e um de seus colegas de classe, na tentativa de animá-lo outra vez, o deixaram pegar o copo e vencer. Observamos também que uma das alunas, apesar de ficar bastante entusiasmada e participar ativamente da primeira atividade, na segunda ela não quis envolver-se. E esta turma, apesar da outra ser extremamente animada, os alunos eram excessivamente animados e gostavam da competição, a comemoração quando um colega do seu grupo ganhava, era animadora e super alegre. Sem contar que um dos alunos sempre repetia o quanto amava aquelas atividades e as aulas de música.

No planejamento realizado na terceira semana de aula, demos continuidade à atividade pedagógica que realizamos na aula anterior. O professor supervisor nos indicou para trabalharmos as atividades em duas aulas, pois facilitaria a aprendizagem dos alunos. Demos início a aula com uma música de bom dia e uma roda de conversa com eles. Os alunos gostavam bastante desse momento, pois todos queriam compartilhar algo e gostavam de serem ouvidos. No segundo momento da aula explicamos novamente como a atividade seria desenvolvida e em seguida fomos a prática. Ambas as turmas estavam bastante entusiasmadas e não queriam apenas participar da atividade na parte da concentração e adivinhar onde estava o objeto, mas queriam também embaralhar os copos. Dessa forma, para que todos pudessem participar de todos os momentos, fizemos um rodízio com os alunos. Foi importante observar a maneira como eles se concentravam, não apenas a dupla que estava “competindo”, mas grande parte da

turma se envolvia com a atividade e também se concentravam para saber em qual copo o anel iria parar. Apesar da animação das duas turmas, o 2º ano era ainda mais fervoroso no momento de participarem e na comemoração quando alguém do seu time ganhava. Um dos pontos observados durante as atividades é que haviam aqueles que, em algum momento, acabavam ficando um pouco dispersos, íamos até o aluno e o introduzíamos de volta a atividade, e logo voltavam. Na turma do 2º ano, houve uma única aluna que não quis participar da atividade e ficou apenas torcendo para o seu time do seu lugar.

Em relação a quarta semana de aula, não foi possível realizar a aula do estágio, pois o professor supervisor juntamente com os alunos iriam apresentar-se em um evento da educação no município.

Na programação curricular da quinta semana de aulas, planejamos mais uma atividade referente ao conteúdo de pulsação e ritmo. Demos início a aula com uma música de bom dia e em seguida realizamos uma breve conversa com os alunos. Após esse momento, iniciamos a explicação da atividade onde perguntamos aos alunos quem sabia contar de um até quatro, todos responderam e contaram juntamente com as professoras estagiárias. Seguidamente, explicamos que agora faríamos essa contagem falando o número um (que seria o tempo forte) um pouco mais alto, e os demais números falaríamos mais baixo. Repetimos essa contagem algumas vezes até que eles pudessem internalizar e aprender bem.

Em seguida, colocamos os bambolês no chão e pedimos que viesse um aluno por vez, a atividade consistia em pular dentro dos bambolês apenas no tempo forte, que seria na contagem do número um. Para isso, colocamos um ritmo de bateria na caixa de som e os ajudávamos contando até eles chegarem no último bambolê. Alguns tiveram dificuldades em pular no tempo um, e quanto a isso íamos ajudá-los e pulávamos junto com eles. Todos tinham bastante ânsia em participar da atividade e estavam super empolgados. Na segunda turma a empolgação foi até maior do que no 1º ano e percebemos que os alunos não tiveram dificuldades quanto ao ritmo e pulsação.

Com relação a sexta semana de aula, demos seguimento a atividade realizada na aula anterior. Explicamos novamente como funcionaria e diferente da semana anterior, dividimos a turma em duas equipes. Cada aluno da equipe que iria participar ficavam em lados opostos e ao soltarmos o ritmo da bateria na caixa de som, eles iriam pulando dentro dos bambolês apenas no tempo um até se encontrarem, após isso, eles jogavam Joken Pol (o famoso pedra, papel ou tesoura) o aluno que ganhasse continuaria na rodada e teria que chegar até o final, mas viria um outro aluno da equipe que perdeu e remoçearia o percurso até se encontrarem novamente e jogar o joken pol. A equipe só ganharia pontos se conseguisse completar o percurso dos bambolês.

As duas turmas reagiram positivamente quanto a essa atividade e sempre ficavam entusiasmados. Mal acabava sua participação e eles já queria ir novamente. Um desafio que estávamos tendo em relação as atividades é que a mesma aluna nunca queria participar quando ela mesma deveria ir realizar a atividade, mas em contrapartida ela sempre interagiu bem com seus colegas e se animava juntamente com eles.

Na sétima semana de aula continuamos trabalhando com as turmas acerca da pulsação e ritmo. Como de costume, no momento inicial da aula cantamos a música de acolhida e em seguida realizamos a explicação da atividade do dia. Desenhemos no chão os desenhos geométricos com fita, sendo eles o quadrado, triângulo, círculo e retângulo. Mais uma vez retornamos a explicação da contagem de um até quatro e enfatizamos que o tempo forte e os demais números o tempo fraco.

Para essa atividade dividimos a turma em dois grupos mais uma vez, a atividade consistia em pularem no ritmo da música, dessa vez uma música com andamento mais rápido

e além disso, eles deveria criar uma sequência desses pulos nas formas geométricas de forma que o aluno da outra equipe observasse essa sequência e a acertasse, além de pular no ritmo correto. Vale ressaltar que nós os auxiliávamos na contagem para facilitar.

Com relação a oitava e última semana de estágio, realizamos a mesma atividade da semana anterior. A aula iniciou com a música de acolhida e conversa com os estudantes, em seguida demos continuidade a atividade. Dessa vez, ao invés de colocarmos uma música na caixa de som, utilizamos o instrumento cajon para marcar o tempo em que eles deveriam pular. Em ambas as turmas os alunos foram extremamente participativos e ficavam bastante atentos se o colega de sua equipe ou adversário iria acertar a sequência realizada, se alguém errasse eles prontamente apontavam o erro. Ao acertar a comemoração era certa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo relato, assim como todas as experiências vivenciadas no estágio, contribuiu para o nosso processo formativo enquanto professoras em formação, apesar dos desafios enfrentados inicialmente, foram superados no decorrer de cada aula realizada.

Em suma, a partir das reflexões e observações durante esse período de estágio, é notável a experiência e os aprendizados ímpares que obtivemos. O estágio supervisionado é imprescindível para a formação acadêmica do licenciando, pois os conhecimentos adquiridos partem desde o momento de observação das aulas, onde podemos compreender melhor o contexto de ensino, quais e como as atividades eram realizadas, o que funcionava com os alunos e o que não teve um bom êxito.

Partindo para o momento da prática de regência nas aulas, os aprendizados se fortaleceram ainda mais, uma vez que pudemos desenvolver os processos, criar os planos de aula e efetuar-los em sala de aula, e a partir dessas vivências conseguimos crescer e nos superarmos, adaptarmos, e principalmente, nos autoavaliarmos, pois acreditamos que o ser professor é, diariamente, se reavaliar e reinventar-se, e além disso, estar constantemente repensando as nossas práticas pedagógico musicais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil., Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI A. M. C. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas.** Revista Unar – Centro Universitário de Araras, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

CARNEIRO, Francilene Pereira. **A importância da música no desenvolvimento infantil.** UEPB. 2019.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5128442/mod_resource/content/0/PEDAGOGIAS_EM_EDUCACAO_MUSICAL-melhor.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

SCHAFFER, R. Murray. **Ouvir Cantar**. São Paulo: Unesp, 2018

O ENSINO DE ARTE NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA: A integração disciplinar sob a perspectiva da abordagem interdisciplinar

Maxsuel Allson de Paiva Galvão⁴¹

Giann Mendes Ribeiro⁴²

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo geral analisar de que maneira a disciplina arte se integra as demais disciplinas sob a perspectiva da abordagem interdisciplinar na turma de 3º ano do ensino médio do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana na concepção do professor e dos alunos. Já os específicos, consistiram em analisar de que modo a escola vem considerando a interdisciplinaridade no contexto escolar; de que forma o professor vem laborando o currículo da disciplina nas aulas de arte e como os alunos tem sido contemplados no planejamento da disciplina. Para atender os objetivos propostos neste trabalho, foi adotada a abordagem qualitativa, uma vez que esta possibilitou uma maior flexibilidade em sua realização e permitiu ao pesquisador entrar em contato com o campo de trabalho, relacionando-se com o objeto da pesquisa. A metodologia utilizada configurou-se como pesquisa de campo. A coleta das informações, posteriormente transformadas em dados, foi realizada mediante a análise documental e entrevistas junto ao professor e alunos da turma. As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada. Verificou-se que, Fazenda (2003) (2008) (2012), Fazenda, Varella e Almeida (2013), Leonir (2006), Japiasu (2006), Yared (2008), Trindade (2008), José (2007), Goodson (1993) (1997), Camilo Costa, Rodrigues e Stribel (2019), Mozena, Ostermann (2017) formaram o referencial teórico central deste trabalho.

Palavras-chave: Ensino de arte, ensino médio, integração e abordagem interdisciplinar.

INTRODUÇÃO

Embora as práticas pedagógicas, o currículo e as propostas de trabalho na escola tenham sido tópicos de discussão frequentes na trajetória do ensino no Brasil e avançado de maneira significativa no contexto escolar, buscando sempre a articulação com a realidade e a diversidade sociocultural do aluno, percebe-se que ainda há uma lacuna a ser preenchida no que diz respeito a integração e interação dos conhecimentos disciplinares junto a tal contexto.

Apesar da polissemia existente sobre o termo interdisciplinaridade devido as suas diferentes acepções, nos apropriaremos do termo sob a perspectiva da interdisciplinaridade escolar na qual o conceito encontra-se intimamente atrelado ao conceito de disciplina. Neste sentido, compreendemos a interdisciplinaridade escolar sob a ótica de Ivani Fazenda (2008), Teixeira (2007) e Yared (2008).

Fazenda (2008), concebe a interdisciplinaridade:

“como interação existente entre duas ou mais disciplinas, verificamos que tal definição pode nos encaminhar da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos chaves da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino relacionando-os” (FAZENDA, 2008, p. 94).

A autora ainda esclarece que:

⁴¹ Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação POSENSINO (UERN – UFERSA – IFRN). Professor de Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). E-mail: maxsuelgalvao@gmail.com.

⁴² Doutor em Educação Musical. Professor Adjunto do Departamento de Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: giannmendes@uern.br.

“falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática. A historicidade desses conceitos, entretanto requer igualmente uma profunda pesquisa nas potencialidades e talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou pesquisando” (FAZENDA 2012, p.37).

Fazenda também reforça que “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, 2008, p. 97).

Para Teixeira (2007), a interdisciplinaridade acontece quando:

“duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das idéias até a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa” (TEIXEIRA, 2007, p. 69).

Yared (2008), por sua vez afirma que:

“Interdisciplinaridade é o movimento (inter) entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e vôo; 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).

Por ser uma escola integrante da Rede Estadual de Educação do estado do Rio Grande do Norte ao qual oferta o ensino básico - fundamental e ensino médio – o Centro de Educação Integrada Prof. Eliseu Viana configura-se como um espaço em que se insere a realidade mencionada. Na oportunidade, informamos que a escolha da escola se deu pelo fato de ser uma das escolas de referência da rede pública estadual de ensino no município de Mossoró – RN.

Diante do exposto, levantamos os seguintes questionamentos, a saber: de que maneira a disciplina arte se integra as demais disciplinas sob a perspectiva da abordagem interdisciplinar na turma de 3º ano do ensino médio do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana na concepção do professor e dos alunos? de que modo a escola vem considerando a interdisciplinaridade no contexto escolar? de que forma o professor vem laborando o currículo da disciplina nas aulas de arte? como os alunos tem sido contemplados no planejamento da disciplina?

Neste sentido, este trabalho teve como objetivo principal analisar de que maneira a disciplina arte se integra as demais disciplinas sob a perspectiva da abordagem interdisciplinar na turma de 3º ano do ensino médio do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana na concepção do professor e dos alunos. Já os específicos consistem em analisar de que modo a escola vem considerando a interdisciplinaridade no contexto escolar; de que forma o professor vem laborando o currículo da disciplina nas aulas de arte e como os alunos tem sido contemplados no planejamento da disciplina.

Sobre o referencial teórico utilizado, verificou-se que Fazenda (2003) (2008) (2010) (2012), Leonir (2006), Japiasu (2006), Yared (2008), Trindade (2008), José (2007), Goodson (1993) (1997), Camilo Costa, Rodrigues e Stribel (2019), Mozena, Ostermann (2017) formaram o referencial teórico central deste trabalho, uma vez que, seus respectivos textos abordam de maneira significativa a interdisciplinaridade na escola e possuem trabalhos relevantes para esta pesquisa.

Para atender os objetivos propostos nesta pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa, essa abordagem também permitiu ao pesquisador “desenvolver um nível de detalhes sobre a

“pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes” (CRESWELL, 2007, p.186).

Com o intuito de desenvolver uma pesquisa de forma eficiente, a metodologia utilizada configurou-se como pesquisa de campo. A coleta das informações, posteriormente transformadas em dados foi realizada mediante a análise documental – onde foram analisados o projeto político pedagógico do curso de nível médio da escola, bem como o plano da disciplina de arte – e entrevistas junto ao professor e alunos da turma. As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada.

Desta forma, no primeiro momento apresentaremos uma breve exposição sobre os documentos analisados (projeto político-pedagógico do curso de nível médio e plano de disciplina), em seguida, exibiremos os dados sobre a entrevista do professor e posteriormente dos alunos da turma. A análise dos dados se dará ao passo em que os dados forem apresentados sob as lentes dos autores. Por fim, traremos as considerações finais.

ANÁLISE DOCUMENTAL

Projeto Político-Pedagógico da escola

Como é sabido o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, nele, são aprofundadas e consolidadas as aprendizagens posteriormente iniciadas no Ensino Fundamental.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola evidenciada, o Ensino Médio possui:

“uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada definida na Estrutura Curricular definida na Portaria nº 724/2016 da SEEC/GS. A Estrutura Curricular é constituída pelos conteúdos das áreas de conhecimentos e aspectos da vida cidadã, relacionados com a saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e a linguagem” (PPP - CEIPEV, 2020, p. 41).

O mesmo dispõe de 200 dias letivos e está organizado em 03 séries com total de 1,040 hora-aula a cada ano diluídos em 5 aulas de 50 minutos (PPP - CEIPEV, 2020).

Cabe destacar que a Base Nacional Comum Curricular, define as principais diretrizes da educação básica brasileira e por meio da formação integral promove o desenvolvimento global dos alunos para serem capazes de contribuir com a formação de uma sociedade igualitária, ética e sustentável (BNCC, 2017).

Neste sentido, “os componentes curriculares são integrados em áreas que articulam conteúdos e metodologias segundo algumas premissas, propostas na legislação da área (Lei nº 13.415/17)” (PPP - CEIPEV, 2020, p. 35), no entanto, apesar da escola já se encontrar – de forma inicial no ensino fundamental – articulada com a BNCC, a mesma ainda não foi implementada junto ao ensino médio da escola. O documento ainda ressalta que:

“Cada componente curricular apresenta suas diretrizes básicas e seus quadros curriculares para as séries do Ensino Médio no que se refere à parte comum. Os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, assim como os da área de Ciências da Natureza, são apresentados nos Planejamentos de Ensino de cada professor, anexos deste documento distribuídos pelas três séries do Ensino Médio. Os demais componentes são expostos segundo seus temas, sem a indicação da série em que poderão ocorrer – essa escolha deverá ser uma decisão da rede pública do Rio Grande do Norte. Em todas as áreas, a integração dos conteúdos ou das disciplinas ocorre por

meio da definição de objetivos de aprendizagem comuns para todas as séries” (PPP - CEIPEV, 2020, p. 35 - 36).

Com base na citação acima, percebe-se que a integração dos conteúdos acontece por meio das definições de objetivos comuns. Diante disso, constatamos que essa integração embora seja válida, ainda é muito debilitada do ponto de vista interdisciplinar. Percebeu-se também que, em diversos momentos no projeto político pedagógico, o termo integração surge mais no sentido de integrar os alunos e os professores, a escola e a comunidade e pouco se evidencia a integração sob a perspectiva interdisciplinar das disciplinas.

No que se refere ao termo interdisciplinaridade, este surge no projeto apenas quando se trata da natureza da avaliação ao elucidarem que “na avaliação do aproveitamento escolar, deverão preponderar os aspectos qualitativos da aprendizagem considerados a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade dos conteúdos” (PPP – CEIPEV, 2020, p. 47). Ao invés de ser destacado que a integração pode ser desenvolvida por diferentes formas de organização do currículo, a interdisciplinaridade deveria ser apontada como sendo a única possibilidade de integração para o nível médio de ensino (COSTA e LOPES, 2016).

Apesar de pautarem referenciais teóricos metodológicos como Vygotsky, Piaget, Ausubel, e Paulo Freire, ao qual tratam de concepções referentes ao ensino e aprendizagem na escola, o próprio PPP traz um levantamento feito pela escola junto a comunidade escolar e apontou que:

“35,7% informaram que além das atividades descritas no nível péssimo, costuma haver com pouca frequência a análise do ajuste das ações previstas do Projeto Político-Pedagógico da Escola; a proposição de metas, ações prioritárias e estratégias em consenso com a equipe Escolar; a divulgação de ações de melhoria do aprendizado dos estudantes e de práticas docentes bem sucedidas; a elaboração de planos de ensino articulando os diferentes níveis, etapas, anos e áreas do conhecimento” (PPP - CEIPEV, 2020, p. 15).

Diante do exposto, observou-se que há divergências entre o que o Projeto Político Pedagógico da escola orienta (oficial) e o que na prática acontece (real). Apesar da existência de algumas orientações que podem levar a interação das disciplinas em favor da interdisciplinaridade, tais orientações pouco têm sido vivenciadas no cotidiano escolar. Como afirma Costa e Lopes (2016):

“A organização disciplinar do currículo, ao mesmo tempo em que é amplamente aceita, sendo interpretada como a perspectiva de maior êxito na organização do conhecimento (Lopes & Macedo, 2011), é também muito criticada, normalmente a partir da ideia de que reitera uma visão de mundo fragmentária, parcial e, conseqüentemente, pouco capaz de dar conta de uma explicação complexa da vida social” (COSTA e LOPES, 2016, p.191).

Plano da disciplina Arte

De acordo com o plano de disciplina, o componente curricular arte possui carga horária de 30 horas por turma, distribuídas em uma aula por semana sobre 200 dias letivos ao ano.

A baixa carga horária da disciplina evidencia que há uma “valorização” maior de outras disciplinas no currículo – como por exemplo matemática e língua portuguesa – onde as horas disponibilizadas – conforme Matriz Curricular do Projeto Político Pedagógico – é quatro vezes maior. Segundo Goodson (1993,1999), há uma hierarquização do ponto de vista histórico e social das disciplinas e que, na escola, ela ainda é de menor nível (GOODSON, 1993,1999).

Camilo Costa H.H.; Rodrigues, P.F.; Stribel, G.P (2019) ainda complementam que para Goodson, isso acontece por que existe “a influência de um discurso acadêmico na disciplina escolar como uma simples e unidirecional forma de dominação, de exercício de poder” (CAMILO COSTA, RODRIGUES E STRIBEL, 2019, p. 93).

O plano disponibilizado pelo professor tem como ementa:

“O ensino da Arte visa promover discussão, reflexão e análise por meio de fundamentos: estéticos, políticos e éticos, a apreciação, a contextualização e a produção artística são pilares fundamentais para a criação de uma consciência estética da arte, desta forma promovendo e capacitando o aluno transformar e recriar conceitos e vivências e práticas artísticas” (PLANO DO PROFESSOR DE ARTE, 2022)

Sobre o objetivo geral da disciplina o referido plano elucida que:

“A disciplina de artes no ensino médio visa a apreciação, contextualização e a produção artística nas linguagens artísticas (música, teatro, dança e artes visuais). A realização de experiências teórica e práticas tem como meta a reflexão, a apropriação e o questionamento das artes, de modo a ampliar o conhecimento nas linguagens da arte, nesse sentido capacitá-lo a propor e orientar e participar de experiências artísticas” (PLANO DO PROFESSOR DE ARTE, 2022).

No que se refere aos objetivos específicos e conteúdos programáticos, foi possível identificar que estes, de certa forma, se encontram alinhados ao objetivo geral incorporando as quatro linguagens artísticas ao passo em que se evidencia um “professor polivalente”. Também foi percebido a presença de aspectos históricos como norteadores das manifestações artísticas.

O percurso metodológico por sua vez, evidenciou que o professor busca promover o aluno junto a atividades práticas e formação de grupos artísticos haja visto que “o ensino das artes visa apresentar duas vertentes básicas, a teoria e a prática artística” além da “formação de grupos musicais, teatrais e de dança para apresentação em eventos escolares, espaços culturais e na comunidade” (PLANO DO PROFESSOR DE ARTE, 2022).

No tocante aos procedimentos avaliativos, o plano nos informa que esta acontece de forma “contínua através da observação do Arte-Educador, pois, a todo o momento o educando deve ser avaliado” (PLANO DO PROFESSOR DE ARTE, 2022). O plano ainda esclarece que avaliar: “implica conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos educandos a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessária para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem” (PLANO DO PROFESSOR DE ARTE, 2022).

ENTREVISTAS

Entrevista com o professor

Sobre a trajetória e formação do professor de arte investigado, pode-se perceber que estas se deram em espaços formais e informais, e que a arte na forma da linguagem musical sempre esteve presente no seu cotidiano:

“Venho de família de músicos e minha experiência musical teve início na igreja onde fiz parte de algumas bandas. Posteriormente, ingressei na universidade em busca de uma formação que viesse a me trazer uma fonte de renda e constituir família. Concluí o curso de Licenciatura Plena em Música em 2011 e fui aprovado em concurso para professor de arte em 2012. Desde 2016 atuo na Escola Estadual Prof. Eliseu Viana” (PROFESSOR DE ARTE).

Sobre os conhecimentos e saberes relacionados a formação do professor, Fazenda (2008) comenta que:

“os saberes que referenciam a formação de determinado professor, cuidados ao relacionar esses saberes ao espaço e tempo vivido pelo professor, cuidados no investigar os conceitos por ele apreendidos que direcionaram suas ações e finalmente cuidado em verificar se existe uma coerência entre o que diz e o que faz” (FAZENDA, 2008, p. 96).

Questionado sobre as turmas em que atua o professor retratou que possui 30 turmas e em todas elas são ministradas uma aula por semana de 50 minutos. Dentre as turmas, 26 são de ensino médio e as outras 4 de nível fundamental.

No tocante a linguagem trabalhada no componente curricular arte o professor elucida que, embora possua formação musical o seu concurso foi para professor de arte. Diante disso, trabalha com todas as linguagens (Música, Dança, Teatro e Artes Plásticas). “Embora eu seja graduado em música, já aceitei a ideia de que na prática sou um professor de arte e assim trabalho com as quatro linguagens”. O mesmo ainda ressaltou que organiza as linguagens por bimestre, “prefiro dividir por bimestre, assim tenho um resultado melhor”.

Percebe-se aqui que, assim como apontado no plano de disciplina, há o perfil de um professor de arte polivalente, que embora tenha uma formação musical, aborda conteúdos específicos de outras linguagens.

No que diz respeito ao material didático, o entrevistado nos informou que o professor tem a autonomia de escolha e que o livro escolhido por ele aborda as quatro linguagens supracitadas. Ainda complementa que, “os conteúdos do livro vem organizados de forma misturada dando uma ideia de integração entre as linguagens, porém é necessário contextualizar para que eles compreendam melhor os assuntos” e que incrementa o material a partir das vivências dos alunos.

Nesta afirmativa, observou-se que o livro didático busca - de certa forma - a integração dos conteúdos, porém, apenas entre as linguagens do componente curricular e não nas demais disciplinas do currículo.

O professor ainda comenta que “se fosse trabalhar de forma integrada com as demais disciplinas, não conseguiria trabalhar de forma satisfatória os conteúdos e isso é um problema”. Desta forma, além do tempo em sala de aula, “podemos observar a ausência de tempo dos professores do ensino básico para realizarem pesquisa que possam auxiliá-los no trabalho interdisciplinar diferenciado que pretendem realizar” (SILVA, 2011, p. 601).

Referente ao planejamento, segundo o professor este “acontece apenas de forma individual e que o professor só é cobrado pelo seu planejamento sem observar o que está casando com outras disciplinas” e que “não sabe quais e de forma os conteúdos são abordados pelos demais professores” haja visto que “os demais professores não tem acesso ao planejamento dos demais”. Evidencia-se, portanto, que não se busca obter uma prática interdisciplinar junto ao ensino. O investigado ainda esclarece que, “os conteúdos algumas vezes batiam coincidentemente, mas sem a existência de conexão pedagógica ou de forma planejada, talvez pelas ementas”. Ele ainda considera que este é um problema grave.

Conforme o exposto, devido a inexistência de um planejamento coletivo efetivo (interdisciplinar), o aluno não tem sido considerado como principal ator no planejamento pedagógico da escola por parte dos professores. Segundo Fazenda, Varella e Almeida (2013):

“A Interdisciplinaridade não é finalidade, ela é integração de objetos de estudo e técnicas e cabe ao professor essa tarefa, pois o currículo é integrador e não integrado.

Todas as disciplinas têm sua importância. Considera as artes fundamentais para o desenvolvimento do ser” (FAZENDA, VARELLA, ALMEIDA, 2013, p. 857).

Ainda sobre o planejamento escolar sob a perspectiva da interdisciplinaridade, Mozena e Ostermann (2017) anunciam que:

“a interdisciplinaridade vai muito além do plano metodológico ou conceitual na escola: ela 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, 2017, p. 106).

Questionado sobre a discussão do plano de disciplina junto aos alunos, o entrevistado afirma que “o material didático já define quais conteúdos devem ser trabalhados e que isso é um problema haja visto que ele não é contextualizado/regionalizado”. Ele explica que, “o material não abre espaço para que o aluno traz” e ainda ressalta que pouco discute o plano de disciplina com os alunos. No entanto, afirma considerar as vivências dos alunos como ponto de partida. Cabe ressaltar que esta é uma premissa básica da ação pedagógica artística dado que a “meta final volta-se para essa mesma vivência, no sentido de ampliá-la, desenvolvendo os meios (de percepção, pensamento e expressão) para que o aluno possa aprender as mais diversas manifestações” (PENNA, 2015, p. 162). Para Camilo Costa, Rodrigues e Stribel (2019), “na escola, é necessário reiterar a vida e a experiência cotidiana como sendo aquilo mesmo que dinamiza a educação” (CAMILO COSTA, RODRIGUES E STRIBEL, 2019, p. 17).

Em consonância com este pensamento, Fazenda, Varella e Almeida (2013), afirmam que a sala de aula:

“é essa oportunidade de manifestação conjunta, de aprimoramento, é a vida respeitada, as histórias de vida manifestadas. Se cada um puder mostrar seu talento, seu valor, sua expressão, os professores terão em suas salas verdadeiros atores da vida e o palco da Educação nunca estará sem espetáculo. Os espetáculos são a própria construção do conhecimento liberto de amarras, de mesmices, é a liberdade do pensar, do poder se revelar por inteiro” (FAZENDA, VARELLA, ALMEIDA, 2013, p. 859).

Indagado sobre o que ele considera ser um planejamento interdisciplinar, o professor comenta que:

“Seria um momento em que cada professor iria dar sua opinião, seu ponto de vista, e daquele momento a gente criar um tema gerador, com diálogo entre os professores, considerando a realidade local, entender a necessidade do espaço escolar e características que os nossos alunos tem e, dali, criar um tema de forma bimestral. Cada um na sua visão disciplina partindo de um problema local que se queira solucionar” (PROFESSOR DE ARTE).

Perante o exposto, percebe-se claramente que o professor entrevistado possui uma noção idêntica – embora não em sua totalidade – a concebida por alguns autores desde trabalho.

Sobre como essa perspectiva viria a contribuir para o ensino de arte, o professor profere que, “como o ensino é desarticulado, muitas vezes o aluno esquece o conteúdo da minha disciplina para poder lembrar da disciplina seguinte por que os conteúdos não tem conexão e não fazem sentido para ele”. O mesmo ainda alude que:

“Quando o conteúdo coincide, tanto fica melhor para eles compreenderem o assunto quanto me ajuda a abordar tal assunto. “ajuda a fixar os conteúdos da minha disciplina e do outro professor. O ganho é bem maior, principalmente para o aluno. O conhecimento flui” (PROFESSOR DE ARTE).

Sobre os projetos/eventos existentes da escola, o entrevistado participou que existe uma gincana cultural, social e esportiva. Esta é realizada anualmente e “acontece de forma interdisciplinar”. Ele enfatiza que na gincana “há reuniões junto aos professores, definições de temas, delegação de funções de cada professor e assuntos que serão abordados”. Neste momento acontece as “etapas de junção das disciplinas e atividades”.

Neste sentido, hoje mais do que nunca, reafirma-se a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. No entanto, as disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto (FAZENDA, 2003).

Concernente aos projetos/eventos e apresentações específicas de arte, o educador informou que o foco não é na performance em si, antes sim, concentra-se na “superação da timidez, melhoria da auto estima, integração com os alunos, formação de plateias, em proporcionar experiências artísticas/musicais, atividades significativas e que trazem sentido os alunos”. Para o professor, “quando você enxerga o máximo que o aluno pode dar dentro das suas possibilidades, ali está a riqueza do fazer educativo”. O mesmo ainda afirma que busca “formar o aluno para o exercício da cidadania” e que seu foco está no “processo e não no resultado final”. Por este ângulo, compreende-se que, acima de tudo “a escola serve para formar seres humanos. As disciplinas não ensinam isso, mas de forma integrada ajudam a formar alunos com valores” (FAZENDA, VARELLA, ALMEIDA, 2013, p. 856 apud LENOIR, 2012).

No tocante a abordagem interdisciplinar nas aulas de arte, o professor elucida que “dentro da disciplina arte conseguimos trabalhar de forma interdisciplinar com as quatro linguagens (Música, Dança, Teatro e Artes Plásticas)”. Concernente as demais disciplinas isso pouco acontece devido a “falta de tempo, oportunidade, pela correria e alguns fatores externos que nos impedem de planejar”. O professor argumenta que “na escola existem muitas turmas, a carga de trabalho é grande, são muitas obrigações e também o estresse. Na prática não sobra tempo para planejar junto”.

Além desses fatores, o professor ainda salienta que existe uma “zona de conforto” por parte de alguns professores. Alguns tem “turmas “ruins”, carga excessiva e ambiente ruim de trabalho e assim fazem o mínimo” sem falar que, “boa parte dos professores tem todas as aulas já prontas, organizadas com slides e etc. e provas feitas”.

Sobre essas questões, Jupiasu (2006) é ríspido em suas palavras ao afirmar que:

“O professor que não cresce, não estuda, não se questiona e não pesquisa deveria ter a dignidade de aposentar-se, mesmo no início de carreira, pois já é portador de uma paralisia intelectual ou de uma esclerose precoce. Deveria também aposentar-se aquele que prefere as respostas às questões ou ensinar a pesquisar” (JUPIASU, 2006, p. 3).

Entrevista com os alunos

Como dito anteriormente foi realizada uma entrevista junto aos alunos da turma de 3º ano da Escola Prof. Eliseu Viana. Dos aproximadamente 35 alunos, 08 foram entrevistados de maneira coletiva. É válido ressaltar que metade dos entrevistados são alunos do referido professor de arte desde o ensino fundamental, e a outra metade desde o 1º ano do ensino médio.

Segundo os alunos, o professor oferta uma linguagem por semestre, de forma que as quatro linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro e Artes Plásticas) sejam contempladas. Esta realidade também é indicada no plano de disciplina e mencionada pelo professor. No entanto, para os estudantes há uma “ênfase maior no ensino de música”. Percebeu-se que isso acontece pelo fato de o professor ter uma formação específica em música.

Para os entrevistados, “existe integração entre as linguagens” sendo esta evidenciada “através de interações, contextos e apresentações artísticas”. Ou seja, conforme citado anteriormente pelo professor, o próprio material didático “contempla” essa integração entre as linguagens dentro do componente curricular arte.

Questionados sobre o plano da disciplina, os estudantes mencionaram que existe, porém o mesmo “não é apresentado em sua totalidade e sim apresentado de forma gradual, por bimestre”. Destacam ainda que “o plano é apresentado, mas não discutido” com a turma. O discurso dos alunos condiz com as palavras do professor, haja visto que, quando questionado sobre a discussão do plano com os alunos, o mesmo informou que pouco discute junto aos alunos o que reforça a necessidade de ouvir os alunos e criar um “espaço intermediário” e neste espaço, articularmos e compartilharmos nossa experiência de mundo sobre o que nos é apresentado (SWANWICK, 2003). Daí a necessidade de discutir o plano com a turma.

No que se refere a integração da arte com as demais disciplinas, os alunos relataram que “poucas vezes acontece, quando acontece, é mais no contexto histórico”. No entanto frisaram que “as vezes os assuntos de arte estão associados aos acontecimentos históricos e isso nos faz compreender por que surgiram e o seu propósito”. Um dos alunos ainda reforçou que:

“quando o professor de português abordava sobre as escolas literárias da semana de arte moderna, conseguíamos interligar com os assuntos abordados em arte sob o modo artístico, uma coisa se interligava a outra fazendo essa ajuda, essa complementação” (ALUNO DO 3º ANO).

Outra relação disciplinar importante, segundo os alunos, com a disciplina de língua portuguesa, está ligada a “ajuda na leitura e desenvoltura nas apresentações dos trabalhos”. Sobre a integração das outras disciplinas com a arte, os discentes elucidaram que “apenas a disciplina de língua espanhola faz relações com ela”.

Indagado se o professor tem buscado interagir com as demais disciplinas, os entrevistados afirmaram que “isso pouco acontece” e que, quando acontece, “normalmente essa integração é uma coincidência e não algo pensado pelo professor”. Ainda reiteram que “normalmente todos os professores passam o conteúdo limpo e seco, se você quiser fazer alguma relação tem que imaginar na sua cabeça” e que “se houvesse essa interação nos conseguiríamos aprender bem mais”. Como podemos perceber, embora estejamos apontando uma realidade enfrentada no ensino de arte, não se trata apenas de um problema específico da área, antes sim, de uma realidade enfrentada por ambos os componentes do currículo.

A integração, nas poucas vezes em que acontece, tanto o professor quanto os alunos manifestaram que é coincidentemente e não de forma articulada. Embora a integração ocorra de forma “precária” sob a ótica da interdisciplinaridade, quando esta acontece é de tamanha relevância para os alunos uma vez que o conhecimento passa a ter mais sentido e significado.

Apesar da pouca integração da arte com as demais disciplinas sob o ponto de vista dos alunos, nota-se que o professor é querido por eles e isso nos faz lembrar dos cinco princípios que subsidiam uma “prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego” (FAZENDA, VARELLA, ALMEIDA, 2013, p. 853). No entanto, “alguns atributos são próprios, determinam ou identificam esses princípios. São eles a afetividade e a ousadia que impõem às trocas intersubjetivas, parcerias” (FAZENDA, VARELLA, ALMEIDA, 2013, p. 853).

Sobre os projetos/eventos integradores promovidos pela escola, a exemplo da gincana, os estudantes revelaram que “nem todos os professores gostam de participar, mas todos tem que dar uma nota, a gente percebe que muitos professores não se dedicam nela e não ajudam pelo fato de não gostarem”. Também é confirmado por ambos o fato da indisposição dos

professores nas atividades que promovem a interação entre as disciplinas, mesmo de forma eventual, se distanciando do “perfil” do professor que integra sua respectiva disciplina com o foco interdisciplinar. Sobre esse perfil, Trindade (2008) deslinda que:

“O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o "eu" convive com o "outro" sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento” (TRINDADE, 2008, p. 82)

Respectivo aos projetos/eventos realizados pelo professor de arte, estes são de fazeres mais específicos de música e os ensaios são realizados durante as aulas.

No que diz respeito a perspectiva dos estudantes sobre o que eles consideram como sendo uma aula com abordagem interdisciplinar, estes explicaram que:

“seria o professor abordar um determinado assunto e a gente conseguir compreender de forma abrangente em cada disciplina, por que como acontece hoje, a gente vai juntando pedacinho por pedacinho em cada disciplina até conseguir entender melhor” (ALUNOS DO 3º ANO).

Observa-se que este entendimento sobre a abordagem interdisciplinar (não fragmentada) expressada pelos alunos não está afastado do entendimento do professor bem como dos autores aqui relacionados.

Interrogados sobre o que poderia ser feito para melhorar a integração entre as disciplinas, sob a perspectiva dos alunos, os mesmos enunciaram que a escola deveria “refazer o planejamento”. No início do ano sempre tem o planejamento dos professores, e ali eles interagem, então seria o momento para as mudanças e interligação das matérias”. Os alunos ainda acrescentam que “o material de apoio deveria ser mais adequado” a realidade da escola.

Em relação as aulas de arte, os estudantes relataram que “poderia ter menos uso de slides e mais uso de instrumentos disponíveis para praticar”, que “o professor poderia buscar mais coisas em comum com as outras disciplinas”. Para os alunos:

“quanto mais interação nas aulas melhor, por que, por exemplo, a matemática pura é muito choca de aprender, que nem geografia, que nem história, que nem tantas outras, mas quando há um contexto junto as demais disciplinas, faz mais sentido de aprendê-la” (ALUNO DO 3º ANO).

O discurso acima reforça a compreensão de que é preciso fazer sentido para uma melhor e maior compreensão. Em outras palavras, “nada tem significado isoladamente; tudo depende do todo” (TRINDADE, 2008, p.68).

Concernente as principais contribuições da disciplina arte, os discentes foram enfáticos ao afirmarem que as aulas e participações nos projetos/eventos ajudaram na “superação da timidez, postura no palco, desinibição, desenvoltura na apresentação dos trabalhos e o comportamento frente ao mercado de trabalho”. Desta forma, verificou-se que as contribuições elencadas pelos alunos são impressas tanto no plano de disciplina quanto na fala do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito anteriormente, este trabalho objetivou analisar de que maneira a disciplina arte se integra as demais disciplinas sob a perspectiva da abordagem interdisciplinar na turma

de 3º ano do ensino médio do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana na concepção do professor e dos alunos.

Ao realiza-lo, foi possível vislumbrar que, apesar do Projeto Político Pedagógico orientarem que a integração entre as disciplinas aconteça – inclusive a arte -, pouco se tem evidenciado como esta acontece sob a perspectiva da abordagem interdisciplinar. O Projeto Político Pedagógico como sendo um documento norteador de todas as ações da escola, prevê apenas a integração dos conteúdos por meio das definições de objetivos comuns e de projetos/eventos integradores (como a gincana). Embora essa integração se configure como debilitada, seria um movimento positivo em direção a interdisciplinaridade.

Quanto ao plano de disciplina, percebemos que este também pouco evidencia a integração da disciplina sob a perspectiva interdisciplinar e que, os conteúdos só interagem por coincidência e não por planejamento (fato também relatado pelo professor e reafirmado pelos alunos). Isso tem tornando as disciplinas cada vez mais isoladas e fragmentadas “pois as escolas estão mais preocupadas com a distribuição de suas fatias de saber, de uma razão intelectual a alunos que nem mesmo parecem ter fome” (JUPIASU, 2006, p. 2). Vale ressaltar que esta integração se consolida quando o professor aborda aspectos e acontecimentos históricos junto as manifestações artísticas. Também é válido destacar que a abordagem interdisciplinar se faz presente na integração entre as quatro linguagens (música, dança, teatro e artes visuais) trabalhadas pelo professor dentro do componente curricular arte.

Como observado nas entrevistas junto ao professor e aos alunos, embora a abordagem interdisciplinar se encontre escassa na prática do professor em sala de aula, está não é uma realidade exclusiva da disciplina arte, antes sim, de todas as outras. Para os entrevistados alguns fatores podem ser responsáveis por essa escassez; a falta de tempo e a indisposição por parte dos professores. Porém, salienta-se que o professor possui uma das características mais inatas da interdisciplinaridade: a AFETIVIDADE. Esta tem servido como bússola na busca de propiciar aos alunos uma formação integral que valoriza o desenvolvimento dos mesmos.

Sob a ótica de Leonir (2006), compreendemos de forma mais abrangente que, quanto se trata de interdisciplinaridade escolar, os três planos de aprendizagem devem estar alinhados (LENOIR, 2006); “a disciplina no nível curricular, a interdisciplinaridade no nível didático e a transdisciplinaridade no nível pedagógico” (JOSÉ, 2007, p.2).

Por fim, José (2007) nos esclarece que:

“Quando a escola se abre em um novo olhar para a Educação que ministra, a possibilidade de elaborar um Projeto Interdisciplinar começa a tomar forma, tornando-se mais concreta. A Interdisciplinaridade passa, então, a não ser mais vista como a negação da disciplina. Ao contrário, é justamente na disciplina que ela nasce. Muito mais que destruir as barreiras que existem entre uma e outra, a Interdisciplinaridade propõe sua superação” (JOSÉ, 2007, p.8).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC)**. Brasília, 2017.

CAMILO COSTA, H.H.; RODRIGUES, P.F.; STRIBEL, G.P. **Teoria curricular e geografia: convite a reflexão sobre a BNCC**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas v.9, n. 17, p. 86 – 108, 2019.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA PROFESSOR ELISEU VIANA. **Projeto Político Pedagógico**. Mossoró/RN: CEIPEV, 2020.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina**. Pro-Posições, v. 27, n. 1 (79), p. 179-195, 2016.

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

_____. (Org.). **O Que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

_____. **Interdisciplinaridade - Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção**. Interdisciplinaridade, São Paulo, v.1, n. 2, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes., VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez., ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. **Interdisciplinaridade: Tempos, Espaços, Proposições**. Revista e-Curriculum, São Paulo, n.11 v.03 set./dez. 2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

GOODSON, I. **School subjects and curriculum change**. Londres: The Falmer Press, 1993.

_____. **A Construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. **Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira**. Acervo Planeta e Educação, São Paulo, 2007.

JUPIASU, Hilton. **O espírito interdisciplinar**. Cadernos EBAPE.BR – Volume IV – Número 3 – outubro, 2006.

LENOIR, Yves. **Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v.1, n.1, dez-jul.2005-2006.

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)**. Edição n. 10 (2017): INTERDISCIPLINARIDADE, 2017.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2015. 247 p.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa**. Cadernos de pesquisa. V.41 N.143 MAIO/AGO. 2011.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, E. F. B. **Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade.** In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). Inovação e interdisciplinaridade na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-80.

TRINDADE, Diamantino. **Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências.** O Que é interdisciplinaridade? / Ivani Fazenda (org.). — São Paulo: Cortez, p. 65 – 83, 2008.

YARED, Ivone. **O que é interdisciplinaridade?** O Que é interdisciplinaridade? / Ivani Fazenda (org.). — São Paulo: Cortez, p. 161 – 166, 2008.

SOLTE SUA VOZ: Uma experiência do ensino do canto no YouTube

Valter Carlos de Menezes⁴³

Danielly Cabral de Oliveira Melo⁴⁴

Naline Leite da Silva⁴⁵

Resumo

No Brasil, os anos de 2020 e 2021 foram assolados pela pandemia do vírus Sars-CoV-2. A partir daí é engendrada uma nova realidade na vida das pessoas, sendo um caminho desconhecido, no qual todos buscaram de forma imediata como se adaptar em todos os aspectos, dentro das suas casas. Para que o processo de ensino-aprendizagem não fosse interrompido as diversas vertentes e possibilidades de ensino foram direcionadas a recorrer ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ensino a distância, bem como a educação *online* proposta por Santos (2009, 2019) foram opções presentes nessa fase. Tais formas de ensino nos direcionou a refletir e idealizar uma proposta de educação musical e pedagogia vocal alinhadas ao contexto contemporâneo. As mídias sociais como o YouTube, também foram veículos para transmissão de aulas de música, no intuito de fornecer algum conteúdo ou possibilidade de aprendizado. Sendo assim foi escolhido o YouTube para veicular a sequência de oito vídeos, por ser um dos canais mais utilizadas para acessar e compartilhar conteúdos de cunho pedagógico. A abordagem metodológica para o presente trabalho foi o estudo bibliográfico dialogado com o relato experiência. O objetivo desse artigo é refletir a possibilidade pedagógica do ensino de canto por meio das mídias sociais como no Youtube, bem como explanar a experiência de discentes do curso de Música da UERN no curso de canto online Solte Sua Voz, sob orientação da Professora Dra. Juliana Melleiro Rheinboldt, os quais utilizaram as ferramentas digitais como recurso para possibilitar vivências com a música por meio do ensino de canto a pessoas da comunidade interna e externa da referida Universidade e partilhar as dificuldades enfrentadas. Nosso artigo busca contribuir com estudos no âmbito do ensino-aprendizagem de Música, nos diversos contextos educacionais que se interessem pelo referido assunto.

Palavras-chave: Ensino de canto; Educação Online; YouTube.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 provocou diversos impactos no mundo, que segundo as autoras Leal, Vasconcelos, Rios e Araújo (2021) gerou mudanças pessoais, nas instituições, novos padrões de consumo, de socialização, no ensino, trabalho, entre outros (LEAL; VASCONCELOS; RIOS; ARAUJO, 2021, p. 2). Ainda refletindo sobre os impactos e transformações na pandemia, Arruda (2020) diz que

O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente. (...) O novo coronavírus torna a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos. Crianças e jovens entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira

⁴³ Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO – UERN, UFERSA E IFRN); Especialista em Voz Profissional: Abordagem Multidisciplinar pela UNYELYA; Licenciado em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Email: valtermuisc@outlook.com;

⁴⁴ Pós-graduanda em Musicoterapia pelo Instituto Graduale; Licenciada em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Email: dany.sramelo@gmail.com;

⁴⁵ Licenciada em Música pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Email: nalineleite@gmail.com.

geral. Podemos afirmar que professores e estudantes se tornam os principais vetores de transmissão da Covid19, diante disso as políticas mundiais de retorno às atividades coletivas têm deixado as escolas em último plano, conforme dados da ONU e UNESCO (2020) (ARRUDA, 2020, p. 258-259).

Muitas mudanças intensas aconteceram para toda a sociedade, sejam negativas ou positivas, entre elas no contexto da educação todos os espaços de ensino tiveram que migrar para o modelo remoto. Percebemos enquanto cantores e estudantes de música que o número de pessoas desenvolvendo aulas de canto de forma online e vídeos ensinando canto em mídias sociais como o YouTube cresceu significativamente. O YouTube, segundo a Telles (2011), faz parte das mídias sociais. Estas são plataformas virtuais desenvolvidas para uma certa produção colaborativa, que também tem interação entre os usuários e o compartilhamento de conteúdo e informações diversas (TELLES, 2011, p. 8). O ensino de música por meios virtuais foi crescendo e se mostrando uma possibilidade eficaz para o aprendizado musical de diversas pessoas, seja em cursos pagos oferecidos por plataformas como a *Hotmart*, bem como em vídeos gratuitos no YouTube. A partir dessa possibilidade de ocorrer o ensino de música por meios digitais, é que nós enquanto discentes do curso de Música da UERN, nos inspiramos para desenvolver o que logo seria o primeiro curso de Canto e Técnica Vocal online promovido por alunos da graduação em Música da UERN.

A prática docente dentro do curso de licenciatura, é algo inerente ao processo de formação do discente. Durante os quatro anos de graduação, foram ministradas disciplinas que proporcionaram o aprendizado dos aspectos pedagógicos, didáticos e musicais, no que se refere à teoria e à prática. No curso de Licenciatura de Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), são ofertadas quatro disciplinas de estágio, que possibilitam a prática docente no contexto formal e informal de ensino, em espaços especializados de ensino de música, na educação básica nos níveis do Ensino Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio. Em 2020, enquanto discentes do curso de Música da UERN no 6º período, deveríamos estagiar no contexto especializado em Ensino de Música, entretanto em virtude da pandemia causada pela Covid-19, que assolava todo o mundo, pensamos de forma autônoma em ultrapassar o que era comum para a disciplina de estágio. Sugerimos não realizar aulas para turmas de um único espaço especializado de forma individual, mas acreditando no trabalho colaborativo que para Damiani (2008) o trabalho colaborativo em espaços de aprendizagem e entre docentes pode ampliar o potencial do desenvolvimento das tarefas pedagógicas, fomentando melhores e novas formas em como agir, pensar, propor novas possibilidades e sanar obstáculos, direcionando a um maior sucesso (DAMIANI, 2008, p. 218). Também acreditando no possível potencial do ensino virtual o qual ainda nunca tínhamos desenvolvido enquanto produtores de conteúdos, é que idealizamos o curso de Canto e Técnica Vocal gravado para ser disponibilizado no YouTube, a fim de promover o aprendizado para todas as pessoas que tivessem interesse.

O presente trabalho busca retratar o primeiro curso online de Canto e Técnica Vocal do curso de graduação em música da UERN, produzido por discentes do próprio curso que tem como instrumento musical a voz/canto. Para isso recorremos a pesquisa bibliográfica, que segundo a Gil (2002) é um trabalho construído tendo como base materiais que já foram elaborados, sendo livros, artigos científicos e outros os principais aportes para este tipo de pesquisa (GIL, 2002, p. 44). A partir da bibliografia levantada em diálogo com o relato de experiência, é que este trabalho foi produzido.

O presente curso que discorreremos durante o artigo foi desenvolvido dentro de quatro meses sob orientação da professora Dra. Juliana Melleiro Rheinboldt⁴⁶, que nesse período atuava como professora temporária no curso de Música da UERN, ministrando a disciplina de Canto e Regência, e sob orientação também do professor Me. Alexandre Milne-Jones Náder⁴⁷, que lecionava a disciplina de Estágio II. Para uma melhor compreensão será desenvolvido primeiramente o capítulo sobre a Educação Online e Ensino de Canto, em seguida no segundo capítulo discorreremos todo o processo desenvolvido para o curso desde o planejamento didático, bem como os processos de gravações, as interações entre os espectadores e o aprendizado para nós que realizamos.

EDUCAÇÃO ONLINE E ENSINO DE CANTO

A ideia de utilizar as tecnologias a favor da educação para ser promovida às pessoas em diversas localidades, é algo que segundo SANTOS (2009) vem sendo desenvolvida desde 1850 por meio da educação à distância. A autora categorizou em fases a evolução da educação a distância apresentando as ferramentas: Na primeira geração (1850 a 1960) utilizava-se o papel, com pouco tempo depois o rádio e a televisão; segunda geração (1960 a 1985) fitas de áudio, televisão, fitas de vídeo, fax e papel impresso; terceira geração (1985 a 1995) correio eletrônico, papel impresso, sessões de chat, mediante a uso de computadores, internet, CD, videoconferência e fax; quarta geração (1995 a 2005) correio eletrônico, chat, computador, internet, transmissão em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, videoconferência, fax, papel impresso; quinta geração não se define o tempo pois até então é considerada a atual que reúne todos os elementos das quatro gerações anteriores e encontra também caminhos novos como respostas automatizadas, portais institucionais, a última geração é até caracterizada como aprendizagem flexível inteligente (SANTOS, 2009, p. 2)

Parando para analisar essas gerações vemos que há muito tempo os processos de ensino-aprendizagem vão sendo articulados em diversas possibilidades para chegar até as pessoas. Logo tomamos o conceito de Educação Online que é visto pela autora Santos (2009) como um fenômeno pertinente a cibercultura a qual é contemporânea e possibilita novos caminhos para a aprendizagem no ciberespaço (SANTOS, 2009, p. 1). Para Silva (2010) Seja o contexto escolar ou universitário deve-se explorar o uso da internet para construção formativa das novas gerações, pois pensar nesse caminho é acompanhar a evolução da história, caso contrário irá no percurso oposto, que pode ser excludente na perspectiva social e da cibercultura. Utilizar essa ferramenta é para além de usar uma mídia que fortaleça os processos de aprendizagem, mas também situa e inclui o aluno no seu atual tempo sociotécnico, é um aporte pedagógico que promove a inclusão dentro da cibercultura (SILVA, 2010, p. 38).

Em 2020 enquanto discentes, reconhecemos que a busca do ensino por meios virtuais já era exponencial, porém em virtude da pandemia ganhou mais intensidade e vimos que a realização do curso Solte Sua Voz além de fomentar o Ensino de Canto, também estaríamos iniciando uma experiência que nos ajudaria a acompanhar esse espaço chamado de cibercultura, aprendendo como transmitir conteúdos diversos e quem sabe enquanto possíveis professores e

⁴⁶ Doutora e Mestre em Música pelo Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); bolsista CAPES de 2012 a 2018; e graduada em Licenciatura em Educação Musical pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). É Professora Adjunta de Regência Coral na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro e regente assistente do Coral Infantil da UFRJ.

⁴⁷ Mestre em Música pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

professoras em espaços escolares ou em outros contextos, teríamos destaque em possuímos vivência com essa construção do ensino-aprendizagem por meio da Educação Online.

Partindo dessa concepção de Educação Online é que o Solte Sua Voz por meio do YouTube nos pareceu ainda mais uma ótima possibilidade para contribuir com diversas pessoas na nossa cidade, Mossoró-RN, e outras do país inteiro que tivessem o interesse em iniciar o aprendizado sobre Canto e Técnica Vocal. O pesquisador Gutenberg (2022) considera o YouTube um espaço pedagógico independente. O qual inicialmente é para compartilhamento de vídeos, mas logo também permite interações entre espectador e produtor dos vídeos, podendo acontecer interações sociais e logo ganhando mais significado, não apenas se limitando somente a transmissão de informação (GUTENBERG, 2022, p. 3).

Tendo em vista realizar esse curso online, pesquisamos no YouTube outros professores e professoras que desenvolvessem conteúdos voltados ao Ensino de Canto. Encontramos canais de professores e professoras de canto como Natália Áurea⁴⁸ que vem desenvolvendo desde 2012 uma perspectiva de Ensino de Canto voltado ao Canto lírico. Já Beto Sorolli⁴⁹ desde 2016 vem desenvolvendo vídeos ensinando sobre o canto dentro da técnica do Belting Contemporâneo e por fim apreciamos o canal de Mirna Rubim⁵⁰ que funciona desde 2019. Existem diversos outros professores que também fomentam o Ensino de Canto por meio do YouTube, mas frisamos esses três por termos afinidade com os canais e acompanharmos, o que nos ajudou até no momento de pensarmos no planejamento do nosso curso. Analisando o canal de cada professor e professora supracitado, percebemos que trazem a construção da técnica desde a compreensão sobre o corpo em sua estrutura, a fisiologia da voz, preparação corporal, bem como a respiração, registros vocais, classificação vocal, saúde e higiene vocal, estilos e técnicas no canto, vocalizes diversos para o aquecimento vocal e outros, sempre trazendo uma linguagem clara, de fácil compreensão, mas sempre bem relacionada a ciência da voz.

O CURSO ONLINE SOLTE SUA VOZ

O curso foi idealizado, planejado e realizado por quatro discentes do curso de licenciatura em Música da UERN, Danielly Cabral de Oliveira Melo, Diogo Chales Miranda da Silva Rocha, Naline Leite da Silva e Valter Carlos de Menezes, sob a orientação da professora Dra. Juliana Melleiro Rheinboldt e do professor Me. Alexandre Milne-Jones Náder. A princípio, nós nos reunimos pelo Google Meet, em virtude do isolamento, para dialogar e elege os conteúdos que seriam abordados no curso, bem como a forma de ministrar esses conteúdos de maneira que proporcionasse um aprendizado claro e fluido para quem tivesse acesso ao conteúdo.

Para sequência didática do curso recorremos a diversos fundamentos teóricos e práticos, damos destaque as seguintes obras: “A estrutura do Canto” (MILLER, 2019), “Belting contemporâneo: aspectos técnicos-vocais para teatro musical e música pop” (ARAUJO, 2013), “O canto lírico contemporâneo: aspectos técnico-vocais para música de câmara e ópera. Aspectos técnico-vocais para música de câmara e ópera” (ARAUJO, 2019), “Canto: equilíbrio entre corpo e som.” (PACHECO; BAÊ, 2006), “Canto, uma expressão. Princípios básicos da técnica vocal” (MARSOLA; BAÊ, 2000), “Berklee Canto Popular: elementos da técnica vocal.” (PECKHAM, 2017), “Músculos Intrínsecos da Laringe e Dinâmica Vocal” (PINHO, 2019). Tais obras versam sobre Técnica Vocal, Saúde Vocal, Fisiologia da voz, técnicas e

⁴⁸ [\(3\) Aula de Canto Lírico - Como Cantar Vaccai - Lição 1 - Manca Sollecita - YouTube](#)

⁴⁹ [\(3\) #1 PERGUNTAS E RESPOSTAS - AULA DE CANTO - BELTING - YouTube](#)

⁵⁰ [\(3\) Como AQUECER A VOZ sem FAZER BARULHO - Dicas da Mirna - YouTube](#)

ajustes vocais, exercícios desde preparação corporal à vocalizes e entre outros. Partindo desse aporte teórico é que foram pensadas as oito videoaulas que estariam dispostas na seguinte ordem

AULA 1- BOAS-VINDAS
AULAS 2 – SISTEMA FONADOR E RESPIRAÇÃO
AULA 3 – OS 3F’s: FLUXO, FONTE E FILTRO
AULA 4 – DICÇÃO, ARTICULAÇÃO E AFINAÇÃO
AULA 5 – REGISTROS VOCAIS
AULA 6 – CLASSIFICAÇÃO VOCAL
AULA 7 – ESTILOS E TÉCNICAS
AULA 8 – ROTINA DO CANTOR

As aulas foram gravadas exatamente na sequência disposta na tabela anterior, pois para nós era importante que desde o primeiro vídeo os possíveis espectadores conhecessem as pessoas que estavam ali para serem guias nas videoaulas, bem como entender a proposta do curso. Logo no segundo vídeo buscamos apresentar por meio de imagens, exemplos práticos o aparelho fonador e como ocorre a respiração e sua importância para o canto. No terceiro vídeo desenvolvemos uma apresentação sobre as partes que o compõem a produção da voz até se externalizar, que é a fonte, o fluxo e o filtro. Na quarta videoaula dispomos exemplos de como trabalhar a dicção e a articulação, reconhecendo a importância de uma boa dicção e articulação e como elas influenciam na afinação. Na quinta videoaula trouxemos explicações sobre os registros vocais baseados no diagrama de Hirano (ARAÚJO, 2013, p. 18), bem como exemplificamos por meio de vídeo de cantores internacionais a sonoridade dos registros. Na sexta videoaula foi dialogado sobre as classificações vocais e o Fach, a partir do que é apresentado por Araújo (2019) e acrescentamos exemplos de um cantor ou cantora para cada tipo de classificação. Na sétima videoaula foi abordado diversos estilos no canto e técnicas, como o popular, lírico e belting. Na oitava e última finalizamos em uma roda de conversa entre os quatro apresentadores abordando hábitos rotineiros que podem contribuir com o cantor, bem como outros que podem ser prejudiciais para a voz, junto disso explanando aspectos da saúde e higiene vocal.

Vale salientar que a professora Dra. Juliana Melleiro Rheinboldt nos orientou quanto a organização da ordem dos assuntos abordados, bem como a duração dos vídeos. Sempre lembrando que deveríamos buscar a linguagem mais clara possível para facilitar a compreensão, visto que, uma vez publicadas as videoaulas, poderiam ser acessadas por pessoas com pouca ou nenhuma experiência com o Ensino de Canto. Todos os processos de elaboração das videoaulas e construção estética do canal foram feitos por nós de forma conjunta e colaborativa, a fim de alcançarmos juntos conhecimentos e experiências de elaboração de um curso de canto

sistematizado para ser disponibilizado na internet. Sem dúvida alguma trata-se de uma realidade muito diferente da de uma sala de aula física com aulas presenciais, é um outro contexto e que, portanto, demanda outras formas de abordagens e uma nova didática.

Toda a parte de edição de áudio e imagem era dirigida por Diogo Rocha por possuir experiência com os recursos, mas sempre era dialogado conosco e com os professores supervisores para finalização do vídeo e postagem. As aulas eram gravadas e editadas no mesmo dia. A captação de imagem e áudio foi feita por um celular *Iphone*. Para a edição foi utilizado o aplicativo *InShot*. Vale mencionar que elaboramos três jingles, nos estilos reggae, bossa nova e pop, todos com o nome do curso “Solte sua voz” que foram compostos, cantados e gravados por nós para a abertura das aulas postadas no YouTube. Para a gravação dos jingles utilizamos o programa *Reaper*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste curso online de canto foi de extrema relevância para a nossa formação. Pois nos proporcionou, de certa forma, a enfrentar alguns desafios, a aprender a manejar certas ferramentas e lidar com esse formato de ensino no contexto da cibercultura a qual ainda nunca tínhamos experimentado atuar e menos ainda imaginávamos desenvolver algo tão significativo e muito proveitoso para nossa formação. Hoje ao escrever este artigo dois anos depois desse momento ímpar que aconteceu na nossa trajetória acadêmica, percebemos o quão é útil para nossa prática profissional. Realizamos aulas online de canto, bem como fomos oportunizados por meio de editais de incentivo a cultura a desenvolver curso de canto de forma online e realizar um festival de música o qual recebeu o mesmo nome do curso “Solte Sua Voz” e que também foi apresentado por meio do YouTube. Todo conhecimento e aprendizado nesse curso foi de forte contribuição para essas oportunidades, bem como nos abriu um olhar mais sensível e crítico a perspectivas da Educação Online, a qual é pertinente cada dia mais dentro dos contextos de ensino.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marconi. *Belting contemporâneo: aspectos técnicos-vocais para teatro musical e música pop*. Brasília: Editora Musimed, 2013.

ARAÚJO, Marconi. *O canto lírico contemporâneo: aspectos técnico-vocais para música de câmara e ópera. Aspectos técnico-vocais para música de câmara e ópera*. Brasília: Musimed, 2019.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19*. Em *Rede: Revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 05 maio 2020.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 31, p. 213-230, 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602008000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/>. Acesso em: 05 set. 2022.

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

LEAL, Ione Oliveira Jatobá; VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado; RIOS, Lenizan Passos; ARAËJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira. O impacto da Covid-19 no cotidiano escolar: um estudo sobre o trabalho de gestores escolares em jacobina/ba. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S.L.], v. 10, n. 19, p. 1-13, 24 abr. 2021. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/2318133863188>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/63188/pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

MARQUES, Gutenberg. Práticas de ensino e aprendizagem de canto no YouTube: um estudo sobre o espaço pedagógico-musical de um canal. **Revista da Abem**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 1-23, 9 set. 2022. Revista da Abem. <http://dx.doi.org/10.33054/abem202230107>. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/1077/0>. Acesso em: 09 out. 2022.

MARSOLA, Mônica; BAÊ Tutti. Canto, uma expressão. Princípios básicos da técnica vocal. São Paulo: Irmão Vitale, 2000.

MILLER, Richard. A estrutura do canto: sistema e arte na técnica vocal. Sistema e arte na técnica vocal. São Paulo: É Realizações, 2019.

PACHECO, Cláudia; BAÊ, Tutti. Canto: equilíbrio entre corpo e som. Equilíbrio entre corpo e som. São Paulo: Irmãos Vitale, 2006.

PECKHAM, Anne. Berklee Canto Popular: elementos da técnica vocal. São Paulo: Editora Passarim, 2017.

PINHO, Silva Maria Rebelo. Músculos Intrínsecos da Laringe e Dinâmica Vocal. 3. ed. Rio de Janeiro: Thieme Revinter, 2019.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10. Anais [...]. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5658-5671. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, [s. l.], n. 3, p. 36-51, 2010. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/educacao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf. Acesso em: 07 out. 2022

TELLES, André. **A REVOLUÇÃO DAS MÍDIAS SOCIAIS**: cases, conceitos, dicas e ferramentas. 2. ed. São Paulo: M. Books, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/386561117/LIVRO-A-revolucao-das-midias-sociais-andre-telles-pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

VIVENCIANDO A TEORIA NA PRÁTICA: formação de professores e o exercício da docência no curso de extensão de Libras da UFERSA

Emily Fernandes⁵¹

Hélio Júnior Rocha de Lima⁵²

RESUMO

Ensinar uma nova língua é desafiador. Ensinar Libras para ouvintes também requer práticas, metodologias e estratégias linguísticas e culturais diferenciadas e inovadoras. Neste âmbito, o presente trabalho reflete sobre qual a importância de um curso de extensão de Libras da UFERSA para as ministrantes, que eram alunas em processo de formação na licenciatura em Letras/Libras. Para isso, coletamos dados gerados pelo relatório do projeto, utilizamos anotações feitas pelas ministrantes e aplicamos questionários com três ministrantes do curso. A análise se deu com abordagem qualitativa, trazendo contribuições teóricas de Tardif (2000) sobre processo formativo e seus saberes, de Rocha (2007) sobre a história da Libras no Brasil, de Gesser (2012) ao abordar o ensino da Libras, dentre outros autores/as. O estudo realizado aponta que o curso de extensão foi importante para que as alunas e também ministrantes vivenciassem a prática docente no ensino de Libras para ouvintes como L2, evidenciando a necessidade do/a professor/a adaptar suas práticas de ensino aos contextos educacionais, dentro e fora da sala de aula. A vivência do curso de extensão mostrou-se profícua para as diversas práticas profissionais das interlocutoras, que utilizam da experiência na atualidade, seja na área da educação ou em outras áreas.

Palavras-Chave: Ensino para ouvintes. Curso de extensão. Ensino de Libras. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A universidade é um espaço de construção de conhecimento e de formação de profissionais, se baseia em três pilares: ensino, pesquisa e extensão universitária, este último tem o intuito de aproximar a comunidade externa da universidade. Pensando nessa aproximação e com intuito ajudar a quebrar algumas barreiras comunicacionais, foi que uma docente do curso de Letras Libras do Campus Caraúbas/RN da Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), decidiu abrir um curso de extensão de Libras. O projeto tinha como objetivo amenizar a falta de comunicação da sociedade com o sujeito surdo, tendo como público alvo os terceirizados que trabalhavam na instituição e a comunidade externa.

O curso de extensão tinha nove professoras/es ministrantes que eram discentes da disciplina “Prática Pedagógica em Libras”, que era orientada pela professora e coordenadora do curso de extensão. As ministrantes do curso estavam organizadas em quatro grupos, sendo que um tinha três ministrantes e os demais tinham duas ministrantes, esses grupos eram trocados semanalmente para ensinar os diversos temas abordados.

A partir dessa iniciativa podemos indagar: Qual a importância do curso de extensão universitária no processo formativo de futuros/as professores/as de Letras Libras? Como o curso influenciou na prática profissional desses/as licenciados/as em Letras Libras? Quais dificuldades as/os licenciandos ministrantes do curso relatam que os alunos tiveram? Quais materiais didáticos são utilizados na aula para ajudar no ensino de Libras para ouvintes?

Por tudo posto, há a necessidade de compreender melhor as perspectivas desses sujeitos, que estavam em processo de formação, assim como suas experiências e como o curso de extensão influenciou suas práticas docentes. Assim sendo, o presente trabalho tem como

⁵¹ Mestranda em Educação, do Programa de pós-graduação em Educação POSEDUC na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. emilyfernandes742@gmail.com

⁵² Doutor em Estudos da Linguagem, professor orientador da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. heliojunior@uern.com

objetivo compreender qual foi a importância do curso de extensão de Libras para o processo formativo dos/as licenciandos/as da graduação de Letras Libras da UFERSA (Campus Caraúbas), que foram ministrantes do referido curso.

Assim sendo, é importante mencionar que o processo de formação de professores envolve diversos saberes, sejam eles pessoais, que podem ser adquiridos nos variados ambientes de sociabilidades, ou experiências educacionais. Nesse processo, o saber da formação profissional está interligada com múltiplos percursos formativos, como estágios, laboratórios de ensino, pesquisa científica, cursos de extensão, trocas de saberes, entre outros (TARDIF & RAYMOND, 2000).

Este artigo se ancora numa investigação qualitativa, cuja pesquisa se deu através da coleta de dados baseada em relatórios e anotações das interlocutoras acerca do curso, bem como em questionários simples. Nos questionários continham sete perguntas, no primeiro momento três para levantar o perfil dessas professoras, e no segundo foram quatro em relação ao tema proposto da pesquisa.

O estudo contou com a colaboração de três ministrantes do curso de extensão de Libras que aconteceu no ano de 2019 no semestre 2018.2. Os dados obtidos no momento da aplicação dos questionários foram analisados e posteriormente postos em pequenos trechos dissertativos, para apresentar os resultados coletados, intercalando com as informações contidas nos relatórios e anotações.

Inicialmente aconteceu o primeiro contato com os participantes via WhatsApp, depois que o sujeito aceitou o convite, enviamos o questionário com as sete perguntas e solicitamos os relatórios e anotações que foram gerados nesse período, dando um prazo de três dias para o retorno. Ratifico que as perguntas foram estruturadas de maneira simples e direta, com os cuidados éticos necessários. Por último, analisamos os dados de acordo com os referenciais teóricos definidos. As análises serão apresentadas no segundo momento desse artigo, no primeiro iremos discorrer sobre algumas discussões teóricas acerca da língua de sinais no Brasil.

LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL E DIÁLOGOS NO ENSINO

Eduardo Huet teve uma grande importância na história da educação de surdos no Brasil, que de acordo com Rocha (2007), ao desembarcar no Brasil, em 1855, enviou ao Imperador D. Pedro II um relatório, no qual fazia alusão à criação de uma escola para surdos. Em 1857, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, referência na educação de surdos do Brasil.

A partir da Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca na Espanha no ano de 1994, originou-se a Declaração de Salamanca, que propaga a educação para todos e a universalização do ensino de qualidade, focando não só em pessoas com deficiência, mas também em crianças em situação de risco e de exclusão social, vítimas de violência física, psicológica, sexual, pobreza, defasagem escolar e excluídos da escola (UNESCO, 1994).

Através de muitas lutas da comunidade surda foi criada, em 2002, a Lei Federal Nº 10.436, que reconhece a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como língua de expressão e comunicação das chamadas comunidades surdas brasileiras (art.1), propaga seu uso e difusão, e determina o ensino da Libras nos cursos de fonoaudiologia e na formação de professores, no ensino médio e superior, magistério e licenciaturas (BRASIL, 2002). Complementando, o Decreto Federal Nº 5.626 de 2005 regula a lei supracitada, apontando tanto a inclusão da disciplina obrigatória de Libras nesses cursos e modalidades, quanto instala a educação bilíngue da pessoa surda, sendo a Libras (L1 - primeira língua) a língua de instrução e a língua

portuguesa (L2 - segunda língua) na modalidade escrita, bem como exige uma equipe de profissionais qualificados, garantindo a inclusão de surdos no ensino regular, sejam eles: instrutores ou professores de Libras; tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa; professor regente com conhecimento da especificidade linguística do surdo e professor de Língua Portuguesa como segunda língua. O decreto também estabelece a formação de cada um desses profissionais (BRASIL, 2005).

Neste cenário, PERLIN (2016) explica que a Libras tem ganhado consolidação dentro da universidade e nos centros educacionais como L2 (segunda língua), sendo que a prática de ensino nesses espaços é nova, diferenciando os modelos de ensino que já são estabelecidos nas línguas orais. No processo de aprendizagem de uma língua torna-se necessários alguns conhecimentos. Neste sentido, a autora destaca a experiência visual como característica das línguas de sinais, dando, inclusive, o aporte para os métodos de ensino. Se toda língua a ser ensinada requer o objetivo de introduzir os estudantes para além dos espaços de sua cultura, para assim adentrar a cultura da língua que se ensina, do mesmo modo, a LIBRAS na condição de L2 requer aproximação da cultura surda (PERLIN, 2016).

É importante perceber que para aprender uma língua é necessário, além da parte gramatical, imergir-se na cultura surda para aprender a L2, adquirindo assim suas experiências visuais, portanto, conforme nos coloca Perlin (2016, p. 08) “o que de fato deve ser usado no ensino de LIBRAS na condição de L2 é a abordagem da gramática e da competência comunicativa”.

Outro ponto a se dialogar é o que Wilcox e Wilcox (2005, p. 55) citam sobre os sinais serem palavras, segundo eles, no que diz respeito à ASL (American Sign Language), “as pessoas raramente falam de aprender palavras. Ao invés disso, elas falam em aprender sinais, como se os sinais fossem de alguma forma diferentes das palavras”. Os autores explicam que não tem essa diferenciação, porque ambas “são blocos de construção que formam a base das línguas” (WILCOX & WILCOX, 2005, p. 55) em qualquer modalidade, seja falado, escrito ou sinalizado.

Dentro das abordagens utilizadas no ensino de L2 como método, Perlin (2016) apresenta a visual, que consiste inicialmente no uso de palavras simples do cotidiano, que no desenvolver dos alunos serão apresentados maior complexidade, até que o sujeito execute os sinais de forma automática. Skliar (2008), falando sobre a experiência visual dos surdos, cita alguns elementos culturais comuns, tais como os nomes de pessoas, a localização de lugares e de objetos, a percepção de significações, os sentimentos, as metáforas, a leitura de imagens, o humor, entre tantas outras formas de representação visual. Deste modo, os elementos culturais são significativos para o letramento visual.

A aquisição de uma segunda língua é um fenômeno linguístico, cultural, social e político. Diante disto, Oller (citado por Wilcox & Wilcox, 2005, p. 129) aponta que para aquisições linguísticas são necessárias estratégias programadas em contextos complexos de comunicação, afirmando que,

os usuários da língua não adquirem uma língua através do estudo separado de fonemas, morfemas, palavras, habilidades, subcomponentes, etc. Nós adquirimos língua através de contextos completos de comunicação onde todas as habilidades e componentes são pelo menos potencialmente envolvidas nos atos de comunicação (OLLER, 1989, p. 9).

Uma nova língua precisa ser ensinada por meio de etapas, no qual consistem diferentes estratégias comunicativas.

Já Gesser (2012), na introdução ao “ensino de língua de sinais como língua 2” afirma ensinar e aprender uma língua está marcado de atravessamentos sócio-discursivos, político-ideológicos, culturais e metodológicos. O processo ensino-aprendizagem não é e nunca foi um fenômeno isolado desenvolvido em um vácuo independente de outras influências sociais. Você verá que a disciplina que nos debruçaremos a estudar está embasada na perspectiva das metodologias de ensino de línguas orais, mas o ponto de partida é de que também deva ser teorizada a partir de perspectivas das culturas surdas e dos contextos de língua de sinais. E daí sua contribuição para construirmos e refletirmos juntos a prática de ensino de rma que: LIBRAS como L2 e/ou LE no sentido de criarmos também uma tradição teórico-metodológica pensada em outra dimensão de ensino-aprendizagem de línguas – a visual-gestual. (GESSER, 2012, p. 2).

Consequentemente, ensinar exige um processo de organização, baseando-se nas estratégias necessárias, que implicam processos metodológicos e sociopolíticos. Assim sendo, os contextos culturais e linguísticos influenciam nesse processo de aprendizagem.

As diversas conquistas legais que ocorreram no Brasil em torno da Libras, fizeram com que surgisse a necessidade de formação de profissionais capacitados para a área. Inicialmente foi previsto a inserção da disciplina de Libras nas universidades, mas com o passar do tempo foram surgindo os primeiros cursos de licenciatura, pela necessidade de capacitação na área e de aprofundamento dos estudos sobre as temáticas afins. Em detrimento disso, aconteceu a disseminação da Libras e formação desses profissionais, como previsto na lei e no decreto instituídos em 2002 e 2005.

DADOS E SUAS ANÁLISES

O curso de Letras-Libras da UFERSA foi criado em 2014. A proposta nasceu da necessidade de formação de professores para os múltiplos letramentos, dada a necessidade da elevação da qualidade educacional, em horário noturno, para a formação de profissionais e de professores na perspectiva da inclusão social, no exercício do direito à diferença, de pessoas surdas, por meio da formação acadêmica, objetivando a atuação em diversos espaços educacionais e não educacionais. O curso tem o intuito de colaborar e minimizar as desigualdades sociais no cenário da exclusão educativa e para a difusão da Língua Brasileira de Sinais (UFERSA, 2018). A oferta dos cursos de extensão dentro da graduação é uma prática frequente, que visa proporcionar o contato com a docência para os/as graduandos/as e com a comunidade externa, criando pontes e caminhos a partir da educação.

Partindo desse contexto, inicialmente analisamos o relatório do curso de extensão de Libras para Terceirizados da UFERSA e comunidade externa, disponibilizado pelas interlocutoras, para sabermos como se deu a sistematização das atividades, objetivos e resultados do curso. Com isso, conseguimos descobrir algumas informações básicas, como o semestre que aconteceu o curso, a quantidade de encontros, a duração da extensão, a quantidade de alunos que participaram, entre outras, conforme é possível observar na Tabela 1.

Tabela 1: Informações sobre o curso

Nome do curso	Libras para Terceirizados da UFERSA e comunidade externa
Ano do curso	2019
Quantidade de encontros	15 encontros
Duração do curso	4 meses
Horário do curso	Noturno

Quantidade de alunos inscritos	20 alunos
Foco do curso de Libras	Ouvintes
Semestre das ministrantes do curso	6º semestre

Fonte: Autoria própria (2022)

Após conseguir as informações sobre o curso e tendo por base as anotações das interlocutoras, partimos para analisar o questionário que foi respondido por três ministrantes que aceitaram participar da pesquisa. O bloco I de perguntas das entrevistas tinha cunho pessoal, levantando assim um perfil das participantes da pesquisa. Os tópicos eram: “Idade”; “Onde mora?”; “Gênero?” e “profissão?”. Os dados obtidos estão expressos, a seguir, na Tabela 2.

Tabela 2: Perfil das participantes da pesquisa

Nome fictício	Idade	Onde mora	Gênero	Profissão
Paola	37	Caraúbas	Mulher cis ⁵³	Vendedora
Rita	33	Apodi	Mulher cis	Estudante
Samanta	32	Caraúbas	Mulher cis	Professora do AEE ⁵⁴

Fonte: Autoria própria (2022)

As variantes idade e gênero evidenciam que todas as interlocutoras são mulheres adultas. A categoria cidade apresenta uma pequena distinção, isso dá-se por causa que a universidade abrange Caraúbas e municípios circunvizinhos, oportunizando os estudos para região. No que diz respeito a categoria profissão, percebe-se atuações na área da educação, mas também no mercado de vendas, proporcionando, assim, uma disseminação da Libras em outros espaços.

Em um segundo momento da entrevista, fizemos as perguntas que estão relacionadas diretamente ao tema da pesquisa. Os questionamentos foram elaborados com intuito de saber como o curso de extensão colaborou para as práticas profissionais e/ou docentes, mergulhando nas memórias das interlocutoras acerca do período do curso.

Ao serem questionadas sobre os materiais didáticos que foram utilizados nas aulas para ajudar o ensino de Libras para ouvintes, as respostas geraram dados que possibilitaram o seguinte gráfico:

Gráfico 1: Recursos Didáticos.

⁵³ Cis ou cisgênera é a pessoa que se reconhece no gênero que lhe foi atribuído no seu nascimento, tendo por base sua genitália. Assim, uma mulher cis é uma mulher que nasceu com o órgão sexual feminino e se identifica com o gênero feminino (JESUS, 2012).

⁵⁴ O Atendimento Educacional Especializado - AEE, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.



Fonte: Autoria própria (2022).

O gráfico 1 demonstra que o recurso mais utilizado foi o slide, com 50%. Os outros 50% estão distribuídos nos outros três recursos: o papel apresenta 30%, que pelo que descreveram foi utilizado para atividades impressas ou nas dinâmicas; o teatro representa 13% na explanação do conteúdo; e o vídeo foi o recurso didático menos utilizado, com apenas 7% de uso nas aulas ministrada.

Os materiais didáticos ocupam um lugar especial por serem materiais auxiliares ao processo de ensino de forma geral, bem como no ensino de Libras na condição de L2. No método visual, onde o professor se utiliza do ensino de Libras a partir do vocabulário gramática, não se usa tradução, o professor se utiliza de sinais e gestos, ou seja, se nutre amplamente do ensino visual.

Ainda que se tenha usado materiais didáticos diversos, muitos alunos do curso sentiram dificuldades, conforme pontuaram as interlocutoras a partir do que perceberam no período que estavam ministrando as aulas.

Paola: As dificuldades que os alunos apresentaram foram a aquisição de novo vocábulo e como colocar os sinais nas frases.

Rita: A dificuldade maior está exatamente na práxis. Porque a gente prepara a aula e faz planos de aula pensando na metodologia, mas na aula é tudo muito imprevisível. Surge a todo momento dúvidas novas. Um aluno não compreende daquele jeito que estamos ensinando. Então precisamos buscar outras estratégias para que se faça entender.

Samanta: As dificuldades que percebi com os alunos ouvintes foi o estranhamento com a língua alvo que estávamos ensinando para eles. Como foi o primeiro contato e era uma língua nova, eles não entendiam logo no primeiro momento, então houve um estranhamento, pois apesar de sermos todos ouvintes a língua era ensinada em Libras mesmo, sem fazer bimodal, então fomos procurando criar estratégias de ensinamentos para o melhor entendimento dos alunos e depois foi tudo tranquilo, eles entenderam a língua, e tornou-se um momento agradável entre todos nós.

Os cursos de segunda língua apresentam necessidades muito específicas, que vão para além de apenas aprender a língua. Na Libras não poderia ser diferente, por ser uma língua visual espacial que tem sua gramática própria. Além do mais, a Libras tem também uma cultura de um povo que necessita emergir e ainda enfrenta dificuldades no processo de aprendizagem.

Na fala de Paola e Samanta, elas apresentam as dificuldades dos alunos relacionadas à organização do sinal na frase e ao estranhamento por se tratar de uma nova a língua a ser adquirida, Isso demonstra que não é só questão gramatical, pois acontece um estranhamento, já

que os alunos são ouvintes e não estão acostumados a uma cultura visual que existe na Libras. Já Rita destaca a dificuldade de compreender o sinal, mas também a dificuldade dela como professora, apesar do planejamento, a sala de aula apresenta imprevistos que fazem parte do processo de ensino. Samanta também fala do processo de ensino, sendo preciso se adaptar no contexto da sala de aula.

Pensando em paralelo com as dificuldades, que de alguma forma implicam metodologias e materiais didáticos, questionamos sobre a relevância do curso de extensão universitária no processo formativo da graduação para cada interlocutora.

Paola: A importância no meu processo formativo foi principalmente a inclusão e no curso ministrado foi criar metodologias para o ensino em Libras, para que os alunos ouvintes aprendessem com mais facilidade os sinais e posteriormente utilizassem em seus cotidianos.

Rita: O curso foi para mim de suma importância, porque foi quando me vi pela primeira vez como possível professora. A gente estuda metodologias e sabe que vai dar aula, mas quando nos vemos na prática de verdade é bem diferente.

Samanta: O curso foi muito importante na minha vida, pois me ajudou a vivenciar na prática as teorias que aprendemos durante a nossa formação acadêmica. No decorrer do curso pudemos criar estratégias de ensino e buscar melhores métodos para passar a aprendizagem para os nossos alunos. Pudemos perceber também, durante o processo, que o professor precisa está sempre pesquisando e inovando durante as suas aulas e se algo deu errado durante o percurso, não desanimar e procurar novas metodologias de ensino. O professor deve ser sempre um pesquisador, ele nunca para de estudar.

As três ministrantes abordam sobre a importância do curso em suas formações, abordando a questão de se reinventar dentro da sala de aula e de vivenciar a teoria na prática, além disso conseguiram se ver como professoras. Essas explicações entram em alinhamento com Tardif e Raymond (2000), que abordam os saberes do processo formativo, explicando que são mobilizados e empregados na prática cotidiana e ajudam os professores a resolver os problemas em sua prática e a dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Partindo da finalização dos processos formativos durante a graduação, perguntamos como o curso influenciou na prática profissional de cada uma delas? Gerando as seguintes respostas:

Paola: A influência do curso de Libras para minha prática profissional é promover a acessibilidade e inclusão.

Rita: O curso foi como um divisor de águas. Eu me reconheci como futura educadora e percebi que no processo de ensino aprendizagem temos que nos manter de mente aberta para diversas formas de ensinar.

Samanta: O curso foi muito importante na minha vida e me influenciou para que eu tivesse mais autonomia como professora. Ainda não lecionava como professora de letras Libras, mas ele abriu caminhos para que eu pudesse atuar na docência e adquirir experiências como professora.

Percebe-se que o curso ajudou nas práticas profissionais, sobretudo na docência, e foi muito significativo para elas. Paola se encontra como vendedora e promove a acessibilidade e inclusão no seu ambiente de trabalho, cujo curso influenciou positivamente, perpassando a área educacional, que normalmente é onde vemos a Libras sendo disseminada. A ministrante Rita se encontra como estudante, com isso é possível perceber que ela ainda está em processo formativo, procurando o aperfeiçoamento da sua prática e buscando aprender sobre as diversas formas de ensinar. Samanta atua trabalhando como professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado), em que o curso influenciou na sua autonomia dentro da sala de

aula, destacando que ela não atua na área de sua formação, mas abriu caminhos para atuar como professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão universitária é um dos pilares da universidade. Neste cenário, o curso de Libras para terceirizados e comunidade externa oportunizou alunas do curso de Letras Libras vivenciarem suas práticas docentes, além de introduzir ouvintes à Libras. Os saberes que essas alunas adquiriram influenciam nas suas práticas profissionais até hoje.

Ao refletir sobre os métodos de ensino apresentados pelas interlocutoras, percebe-se que além da parte gramatical tem também o aprendizado de uma nova cultura, nos quais os recursos visuais são essenciais no processo de ensino e, neste sentido, o slide se torna uma ferramenta central no ensino de L2 para os ouvintes.

Foi possível perceber que as alunas utilizam os seus conhecimentos em diversos espaços, mesmo não atuando na área. Os conhecimentos adquiridos no curso de extensão marcaram suas vidas pessoais e profissionais. Portanto, o fazer ensinar dar-se não apenas na prática em sala de aula, mas também nas práticas cotidianas e nos diferentes espaços de sociabilidade.

Destarte, essa investigação científica que traz uma perspectiva acerca dos processos de formação de professores e professoras, baseada no curso de extensão para o ensino de L2, buscou fortalecer as discussões teóricas, metodológicas e empíricas. Assim sendo, possibilita dialogar com pesquisas futuras, na área de Libras, ampliando as discussões sobre formação docente e ensino de libras para ouvintes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em: 22 de Janeiro de 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 22 de Janeiro de 2022.

GESSER, A. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2.** Apostila do curso de Letras/Libras EAD. UFSC, 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos.** Brasília: Autor, 2012.

PERLIN, Gladis. **Metodologia do ensino de Libras para ouvintes – L2.** Santo Ângelo: Uníntese, 2016.

ROCHA, Solange. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.** Rio de Janeiro: INES, 2007.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/2000, p. 209-244.

UFERSA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Libras.** Mossoró - RN. 2018. Disponível em: <https://lelibcaraubas.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/76/2019/07/MEC-PPC-atual-2018-aprovado.pdf> Acesso em: 22 de Janeiro de 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

WILCOX, Sherman. WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprender a Ver - O ensino da língua de sinais /americana como segunda língua.** Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005.

A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM E/OU ENSINO MUSICAL NOS DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Lorena Feitosa Costa⁵⁵
Giann Mendes Ribeiro⁵⁶

RESUMO

Esse trabalho é caracterizado como um estado do conhecimento, baseado em teses dissertações. Que objetivou apresentar um mapeamento da produção acadêmica, a partir da análise de teses e dissertações, acerca da motivação para desempenhar atividades de prática e/ou ensino musical, nos diversos espaços educacionais. Essa produção acadêmica trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, e abordagem qualitativa. Onde buscamos especificamente, as abordagens metodológicas utilizadas na produção acadêmica no Brasil, do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a utilização dos seguintes descritores: “autodeterminação”, e “aprendizagem musical”. Observamos que a motivação de alunos e professores é um viés que vem sendo estudado em vários espaços educacionais, e também na Educação Musical. Mas acreditamos que ainda são necessárias pesquisas que abordem a etapa educacional do ensino fundamental I, assim como proponham, e validem, instrumentos para coleta e análise de dados, desse grupo.

PALAVRAS-CHAVE: Autodeterminação. Aprendizagem musical. Motivação.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é caracterizado como um estado do conhecimento, baseado em teses dissertações. Ferreira (2002), afirma que nos últimos anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, definidas como de caráter bibliográfico, que parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento.

Para Romanowski (2006), o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (ROMANOWSKI, 2006, p. 41).

Esses tipos de estudos, são sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, para dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade (FERREIRA, 2002, p. 259).

Nesse estudo, optamos em abordar as publicações que tratassem do interesse para o ensino/e ou aprendizagem musical, nos diferentes contextos educacionais. Movidos pelo seguinte questionamento: O que sendo pesquisado sobre a motivação para a aprendizagem e/ou ensino musical, nos espaços acadêmicos de mestrado e doutorado no território brasileiro?

⁵⁵ Mestranda em Ensino. Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (UERN/ UFERSA/ IFRN). E-mail: lorenafeitosa21@gmail.com.

⁵⁶ Doutor em educação musical. Professor Adjunto do Departamento de Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: giannribeiro@gmail.com.

A pesquisa sobre a motivação, não apenas no âmbito da Educação Musical, como nas demais áreas do ensino, vez se consolidando como um objeto de estudo nas pesquisas educacionais. E através desse trabalho, esperamos contribuir para o fomento de futuras reflexões e debates, além de favorecer a investigação e compreensão de como estão sendo aplicadas as metodologias para a obtenção e análise de dados das pesquisas desenvolvidas.

A partir do exposto, delimitamos o seguinte objetivo geral: apresentar um mapeamento da produção acadêmica, a partir da análise de teses e dissertações, acerca da motivação para desempenhar atividades de prática e/ou ensino musical, nos diversos espaços educacionais. E para que tal objetivo tenha êxito, nos propomos não só identificar a produção acadêmica, mas a analisá-la, e categorizá-la, observando de forma minuciosa as metodologias empregadas por elas, para que dessa forma possamos abordar os múltiplos enfoques e perspectivas investigadas.

O artigo que se segue, está dividido em duas partes. Na primeira, apresentamos o referencial teórico-conceitual desse estudo, que aborda a teoria que norteia a análise dessa pesquisa (a Teoria da Autodeterminação – TAD), as suas mini-teorias, e a percepção dos autores sobre a teoria. Em seguida, apresentamos os percursos metodológicos para o delineamento desse trabalho, e os resultados alcançados. Na segunda, e última parte, expomos as considerações sobre os principais dados apontados nos estudos, e as reflexões sobre o aprendizado na realização deste estado do conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Teoria da Autodeterminação (TAD)

O campo da motivação explora todos os aspectos das necessidades de um organismo, e os processos e estruturas que relacionam essas necessidades ao comportamento. As teorias motivacionais são as responsáveis pela organização e descobertas dessas explorações (DECI; RYAN, 1985). A Teoria da Autodeterminação (TAD) é uma teoria organísmica, baseada empiricamente no comportamento humano e desenvolvimento da personalidade, e tem sua análise focada principalmente no nível psicológico, diferenciando os tipos de motivação ao longo de um continuum de controlado para autônomo (RYAN; DECI, 2017).

“A TAD examina como os aspectos biológicos, sociais e as condições culturais aumentam ou minam as capacidades humanas inerentes para o desenvolvimento psicológico”. (RYAN; DECI, 2017, p. 3). Abordando tanto a questão da energização quanto a questão da direção, e o faz postulando sobre as necessidades psicológicas básicas que são inerentes à vida humana: competência, relacionamento e autonomia (DECI et al, 1991). A TAD também diferencia entre motivação intrínseca e extrínseca como classes gerais de motivação (RYAN; DECI, 2009).

Para Deci et al (1991), as oportunidades para satisfazer qualquer uma dessas três necessidades contribuem para a satisfação das pessoas. Segundo os autores, a motivação, desempenho e desenvolvimento serão maximizados dentro de contextos sociais que proporcionam às pessoas a satisfação de suas necessidades psicológicas básicas de competência, relacionamento e autonomia (DECI et al, 1991).

As seis mini-teorias

A Teoria da Autodeterminação é uma macroteoria da motivação, e está subdividida em seis mini-teorias. “As mini-teorias dentro da TAD não correspondem diretamente às

subdisciplinas tradicionais de psicologia, mas sim a diferentes aspectos da motivação e integração psicológica” (RYAN; DECI, 2017, p. 19).

Falaremos adiante sobre cada uma delas, e sobre o que elas postulam. A primeira das mini-teorias, é a “*Teoria da Avaliação Cognitiva*”, que investiga os fatores que facilitam ou prejudicam a motivação intrínseca. E postula que eventos como recompensas, avaliações ou feedback, têm um significado particular ou significado funcional, que prediz o impacto desses eventos na motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2017).

A segunda mini-teoria, denominada de “*Teoria da integração orgâsmica*”, está preocupada em investigar, as várias formas de motivação extrínseca e suas causas e consequências (DECI; RYAN, 2017). Abordando os conceitos de internalização e integração, “que pode resultar em quatro tipos principais de regulação motivacional – externa, introjetado, identificado, e integrado – que variam em seu grau de autonomia, bem como em suas especificidades. antecedentes e efeitos na experiência e no comportamento” (DECI; RYAN, p. 179).

A terceira teoria proposta pela TAD, é a “*Teoria de Orientação da Causalidade*”. Que trata das diferenças individuais nos estilos motivacionais. Onde vemos as principais diferenças individuais estudadas que são: as orientações de causalidade autônomas, controladas e impessoais das pessoas (DECI; RYAN, 2017). “Sugerimos que as três orientações levam as pessoas a regular como se estivessem em um ambiente informacional, um ambiente, ou um ambiente desmotivador, respectivamente” (DECI; RYAN, 1985, p. 153).

Na “*Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas*”, a ideia central abordada pela TAD, é a suposição de que existem três necessidades psicológicas básicas inerentes ao ser humano (necessidades de autonomia, competência e relacionamento) (DECI; RYAN, 2017). Onde é defendido que, uma maior satisfação dessas necessidades, resultará em bem-estar, e a não satisfação de qualquer uma delas, se manifestará na diminuição do crescimento, integridade e bem-estar (DECI; RYAN, 2017).

A quinta mini-teoria, intitulada de “*Teoria das Metas Motivacionais*”, “diz respeito aos objetivos e aspirações que organizam a vida das pessoas, e as relações desses objetivos e aspirações para a satisfação das necessidades básicas, motivação e bem-estar” (DECI; RYAN, p. 272). Diferente das outras mini-teorias que abordavam os motivos das pessoas, a TMM trata não o porquê, mas sim o comportamento das pessoas, ou seja, o conteúdo dos objetivos de vida que estão perseguindo (DECI; RYAN, 2017).

A sexta mini-teoria é a “*Teoria Motivacional de Relacionamentos*”. O relacionamento é uma das três necessidades psicológicas básicas, esse mini-teoria trata sobre as qualidades de relacionamentos íntimos e suas consequências (DECI; RYAN, 2017). A TMR propõe que, “a necessidade de relacionamento, é intrínseca e inclina as pessoas a se envolverem voluntariamente em relacionamentos íntimos” (DECI; RYAN, 2017, p. 293).

A percepção dos autores sobre a Teoria da Autodeterminação

Há vários estudos sobre motivação realizados em épocas distintas e baseados em diversas teorias motivacionais. A questão não está pautada em saber apenas se um indivíduo está motivado ou não para realizar determinada tarefa. Araújo (2015), afirma que essa discussão já avançou nas últimas décadas, sendo possível ter ciência que, de acordo com vários estudos, novas questões surgiram em torno de investigações mais aprofundadas acerca da motivação.

A partir da década de 1960, surgiram várias teorias de menor porte que voltam sua atenção a um fenômeno motivacional específico. Nesse contexto, a TAD (Teoria da

Autodeterminação) é conceituada como um complexo teórico composto de cinco teorias que explicam alguns traços da motivação humana (FIGUEIREDO, 2015).

“Com o objetivo de compreender a energia e a direção do comportamento motivado, a Teoria da Autodeterminação postula a existência de algumas necessidades psicológicas básicas e inatas que movem os seres humanos, sendo definidas como os nutrientes necessários para um relacionamento efetivo e saudável destes com seu ambiente” (GUIMARÃES, 2003, p.36).

Para Ribeiro (2013), a TAD argumenta que os seres humanos apresentam uma orientação geral para o crescimento e o envolvimento pessoal para satisfazer necessidades psicológicas inatas em direção à autorregulação, com base numa variedade representativa de pesquisas empíricas em diversos domínios do conhecimento.

Ao longo dos anos, a Teoria da Autodeterminação foi expandida e refinada. Os autores, Deci e Ryan (2000), elaboraram um conjunto de subteorias que, de modo coordenado, interagem, se complementam e se relacionam entre si (CERNEV, 2011, p.37). São elas: “Teoria das necessidades básicas, Teoria da avaliação cognitiva, Teoria da integração orgânica, Teoria da orientação da causalidade, Teoria das metas motivacionais, Teoria da motivação dos relacionamentos”.

No cenário de certificações e inquietações que têm povoado a mente de muitos pesquisadores, inclusive os do campo educacional, tornou-se relevante compreender os problemas de energização do comportamento na busca de compreender as razões, causas que interferem na motivação do aluno para aprender um conteúdo na escola (SILVA, 2017).

Percurso metodológico

Nos propomos nessa investigação da produção científica, a buscarmos especificamente, as abordagens metodológicas utilizadas na produção acadêmica no Brasil, produzidas nos programas de mestrado e doutorado, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a utilização dos seguintes descritores: “autodeterminação”, e “aprendizagem musical”.

A busca ocorreu entre os dias 22 e 26/06/2022, pois encontramos alguns problemas técnicos em uma das plataformas, e optamos por pesquisar em outros dias. Como mencionado anteriormente, escolhemos os descritores “autodeterminação” e “aprendizagem musical”, nessa busca. Entretanto, outros procedimentos foram necessários para encontrarmos os trabalhos que condiziam com o foco dessa investigação. Refinamos os resultados da primeira busca, selecionando o filtro educação, para as áreas de avaliação, e concentração. E o filtro artes/música e educação para a área de conhecimento.

A partir desse percurso, nós encontramos 30 trabalhos (entre testes e dissertações). E foram realizadas uma leitura do resumo, sumário, e das considerações finais, para selecionarmos os estudos que estavam relacionados ao objeto da nossa investigação. Utilizamos os seguintes critérios de inclusão dos trabalhos: aprendizagem ou ensino musical em diferentes contextos educacionais no Brasil, que abordassem a Teoria da Autodeterminação (TAD).

E como critério de exclusão, estudos realizados fora do território brasileiro, que abordassem outra teoria como da autoeficácia, Teoria do fluxo, dentre outras. E também optamos por não utilizar trabalhos realizados em ongs e igrejas. Fizemos o download de 22 trabalhos, porém só utilizamos 17, pois ao fazer uma leitura minuciosa, constatamos que os mesmos não se incluíam no nosso objeto de busca.

Essa produção acadêmica, trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, e abordagem qualitativa, e está relacionado com a motivação para aprendizagem e ensino

musical, em diferentes contextos educacionais. Segundo Romanowski (2006, p. 43), “um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse estudo mapeamos os trabalhos em categorias, observando as etapas da educação básica abordadas (quadro 1), fizemos uma distribuição dos estudos por Regiões onde foram publicados (figura 1), buscando conhecer as origens dos trabalhos, relacionando a região e instituição de ensino superior à que estavam vinculados. Além dessas considerações, nos propomos a investigar os métodos de pesquisa, e os instrumentos de coletas de dados abordados nos trabalhos (quadro 2).

Quanto aos objetivos dos estudos, em sua grande maioria, estão relacionados a investigar os fatores, a qualidade ou o perfil motivacional, para a aprendizagem, ou ensino musical. Alguns autores ainda, buscaram elaborar e validar um instrumento próprio de medida motivacional. O referencial teórico-metodológico empregado pelos autores, foi prioritariamente a motivação sobre a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (TAD). Uma minoria também abordou outras Teorias Motivacionais para a Aprendizagem, como a Teoria da Meta de Realização, Teoria do Modelo de Expectativa e Valor, Teoria da Atribuição de Causalidade, e Teoria da Autoeficácia.

Na análise e categorização dos dados, dividimos os estudos em: ensino superior, educação básica, escola de música, e outros. Os trabalhos denominados “outros”, não se enquadravam nas categorias acima. Dos quais podemos citar: um estudo com professores capacitadores do método Suzuki, outro com um grupo de teatro musical, uma pesquisa com alunos do Projeto “Fábrica de gaiteiros”, e a última, uma pesquisa com um coral de extensão universitária.

E a partir desse mapeamento, encontramos os seguintes quantitativos: 7 trabalhos abordaram a educação básica, 5 o ensino superior, 1 escola de música, e 4 estudos a qual denominamos de “outros”. No quadro abaixo nós veremos a categoria que foi abordada por mais autores (educação básica), e observaremos quais as etapas educacionais discutidas nessas produções acadêmicas.

QUADRO 1 –Etapas da educação básica abordadas

Títulos/ Autores	Etapas de ensino		
	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Não especificou
A motivação de professores de música sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (Francine Kemmer Cernev)			X
Motivação para aprender música: Um estudo com alunos do ensino médio (Silene Trópico e Silva)		X	

Autodeterminação na aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais no ensino médio: uma pesquisa-ação em uma escola Estadual de Mossoró/RN (Gibson Alves Marinho da Silva)		X	
O trabalho pedagógico do professor de música como fator de motivação da aprendizagem musical em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre (Daniele Isabel Ertel)	X		
Motivação para aprender música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação: um estudo com alunos da rede pública do município de Mossoró (Danilo Augusto de Menezes)	X	X	
Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento (Sueli Édi Rufini Guimarães)	X	X	
Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem (Francine Kemmer Cernev)	X		

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos dados apresentados no quadro 1, podemos fazer algumas considerações. Observamos que a maior concentração de trabalhos pesquisados, foram nas etapas de ensino do fundamental II (4), e ensino médio (4). Dois autores, Guimarães (2003), e Menezes (2021), trabalharam com essas duas etapas de ensino, enquanto os demais delimitaram apenas uma.

O trabalho de Cernev (2011), não delimitou um nível de ensino específico, segundo a autora, não foi possível definir a população real dos professores que atuam nessa região, pois as secretarias estaduais de educação não possuíam dados da totalidade de professores com formação especificamente em música que atuam em seus respectivos estados.

Outro aspecto importante, que gostaríamos de destacar, é que não encontramos estudos que trabalhassem a educação infantil, ou o ensino fundamental 1. Tal fato nos instigou a almejar desenvolver uma pesquisa de mestrado, que abordasse um desses níveis, que são menos assistidos, no estudo da motivação para aprendizagem musical.

Menezes (2021), aponta em seu trabalho, que são recomendadas pesquisas futuras que abordem outras perspectivas da TAD, assim como também possam verificar a motivação de estudantes de música da educação básica sob diferentes teorias motivacionais e outros níveis de escolaridade ainda não investigados. Como por exemplo, estudantes de música do ensino fundamental I.

Figura 1: Distribuição dos estudos por Regiões onde foram publicados



Fonte: Elaborado pelo autor.

O mapa acima (figura 1), detalha os trabalhos distribuídos por regiões do Brasil, onde foram publicados. Percebemos que a maior porção de estudos avaliados, encontram-se na Região Sul do País, predominantemente no Estado do Rio Grande do Sul. Esse acontecimento pode estar relacionado ao fato de que na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, existe um Grupo de Pesquisa, denominado FAPROM (Formação e Atuação de Profissionais em Música), da qual alguns autores dos trabalhos abordados nessa investigação, fazem parte.

O FAPROM⁵⁷ foi criado em 2006 com o intuito de abrigar novos projetos de pesquisa e de cooperação internacional. São membros do grupo alunos de mestrado, doutorado, pós-doutorado, iniciação científica e voluntários. O FAPROM é líder nacional na produção de pesquisas no campo da motivação para ensinar e aprender música.

Os 17 trabalhos abordados nessa produção acadêmica, foram realizados por 15 autores. Dos quais, 6 afirmaram fazer parte do FAPROM. E todos eles tiveram em comum, a mesma orientadora (Prof^a. Dra. Liane Hentschke). Dos outros pesquisadores, 5, mencionaram o FAPROM em seu trabalho, apontando a sua relevância e contribuição para o estudo da motivação. E apenas 4 autores não falaram sobre o grupo.

QUADRO 2 – Métodos de pesquisa e instrumentos de coletas de dados

Título do trabalho / Autores	Método / abordagem da pesquisa	Instrumentos de coleta dados
DISSERTAÇÕES		
Prática coral e motivação: O ambiente coral na percepção do corista / Daniela Barzotti Kohlrausch	Qualitativa	Entrevistas piloto, entrevistas semiestruturadas.

⁵⁷ Essa e outras informações sobre o grupo de pesquisa, é possível encontrar aqui. <https://www.ufrgs.br/faprom/quem-somos/>.



A motivação no método suzuki e a prática de professores / Marina Maugeri Santos	Qualitativa	Questionário em plataforma online de pesquisa.
Aprender gaita-ponto: a motivação dos alunos sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação / Paulo Jucirlei Cardoso da Silva	Qualitativa	Entrevista semiestruturada
A motivação de professores de música sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação / Francine Kemmer Cernev	Quantitativa (survey intersectorial)	Questionário de autorrelato intitulado Escala de Motivação do Professor De Música (EMPM) aplicado via internet.
A motivação no teatro musical sob a perspectiva da teoria da autodeterminação / Flávia Maiara Lima Fagundes	Qualitativa (estudo de entrevistas)	Entrevistas semiestruturadas
A motivação de bacharelados em violão: uma perspectiva da Teoria da autodeterminação / Edson Figueiredo	Quantitativa (estudo de levantamento - análise descritiva dos dados)	Questionário utilizado por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005) denominado escala original, enviado via correio eletrônico.
Motivação para aprender música: Um estudo com alunos do ensino médio / Silene Trópico e Silva	Quantitativa (survey (interseccional, descritivo))	Questionário de autorregulação da aprendizagem (adaptado).
A motivação dos licenciandos em música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação / Isac Rufino de Araújo	Quantitativa (descritiva de natureza exploratória e correlacional).	Questionário de autorrelato - Escala de Motivação Acadêmica (EMA), traduzida e validada por Guimarães e Bzuneck (2008).
O trabalho pedagógico do professor de música como fator de motivação da aprendizagem musical em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre / Daniele Isabel Ertel	Qualitativa (Estudo de multicascos)	Observações participantes, coleta de documentos e o MUSIC Inventory de motivação acadêmica, proposto por Jones (2009; 2017).
Motivação para aprender música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação: um estudo com alunos da rede pública do município de Mossoró / Danilo Augusto de Menezes	Quantitativa - de natureza descritiva, exploratória e correlacional	Instrumento próprio de medida, a Escala Motivacional de Estudantes de Música da Educação Básica (EMEMEB), aplicado via internet.
Autodeterminação na aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais no ensino médio: uma pesquisa-ação em uma escola estadual de Mossoró/RN / Gibson Alves Marinho da Silva	Qualitativa (pesquisa-ação integral)	Questionário online, observação participante, entrevista – através do grupo focal – interações online e observações das filmagens.
TESES		
Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento / Sueli Édi Rufini Guimarães	Quantitativa	Questionário Problems in Schools (PS)
Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação / Gianni Mendes Ribeiro	Qualitativa (pesquisa-ação integral)	Registro em vídeo, observação participante, entrevista semiestruturada.
Controle e Promoção de autonomia: um estudo com professores de instrumento musical / Edson Antônio de Freitas Figueiredo	Quantitativa (survey baseado na internet)	Questionário inserido em website – Adaptação da escala Problems in School.

Professores de música do Brasil: motivações e aspirações profissionais / Ana Francisca Schneider Grings	Quantitativa (Survey intersetorial)	Questionários online; Escala sobre Atuação Profissional Atual e Aspirações Futuras (EAPAAF).
Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem / Francine Kemmer Cernev	Qualitativa (pesquisa ação integral e sistêmica)	Entrevistas semiestruturadas, entrevista de grupo focais, questionário online, observações participantes com registros audiovisuais, registro das produções e documentos escritos.
Educação musical e motivação: Um estudo sobre a formação de professores a partir da teoria da autodeterminação / Taís Dantas da Silva	Quantitativa/ qualitativa	Formulário online, levantamento quantitativo a partir da Escala de Motivação Acadêmica (VALERRAND et al, 1992), e entrevistas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, nos propomos a uma análise detalhada acerca do tipo de pesquisa realizada e as técnicas utilizadas nesses estudos (QUADRO 2). E constatamos que não houve predominância de uma abordagem de pesquisa. Oito autores utilizaram a abordagem qualitativa, da mesma forma, o método quantitativo, que foi utilizado em oito estudos. E apenas uma autora empregou a abordagem quali-quantitativa.

Esse Quadro também nos leva a fazer outras observações. Para a coleta de dados das pesquisas de natureza qualitativa, os recursos mais utilizados foram: Entrevistas semiestruturadas, questionário em plataforma online de pesquisa, observações participantes, coleta de documentos, fotografia e gravação. Já os de cunho quantitativos, utilizaram instrumentos de coleta elaborado pelo próprio autor com várias denominações, Questionário Problems in Schools (PS), Survey intersetorial, formulários online.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos por meio desse trabalho, fazer um mapeamento da produção acadêmica produzida nos programas de mestrado e doutorado, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nos deparamos com estudos que utilizaram abordagens, qualitativas, quantitativas e quali-quantitativas.

Optamos por não delimitar um espaço cronológico na nossa busca, para termos uma visão ampla, das teses e dissertação que foram publicadas com o tema abordado. Os trabalhos analisados foram publicados entre o período de 2003 a 2021. Buscamos conhecer sobre a autodeterminação para a aprendizagem ou ensino musical, em diversos contextos educacionais.

Nos determos à análise sobre a abordagem metodológica utilizada pelos autores, os instrumentos para coletas de dados. Também mapeamos os estudos em categorias, e observamos que a Educação Básica, foi a categoria que foi abordada em mais trabalhos, e principalmente nas etapas educacionais do Ensino Médio e Ensino Fundamental II.

Outro fato que constatamos, foi que a predominância de trabalhos encontrados, foram publicados na Região Sul do país. Tal fato está relacionado a existência de um Grupo de Pesquisa, denominado FAPROM (pioneiro na produção de pesquisas no campo da motivação para ensinar e aprender música).

Por fim, ressaltamos a importância de trabalhar essa temática, e a contribuição dos estudos sobre a autodeterminação na educação, e nos seus entornos. Observamos que a motivação de alunos e professores é um viés que vem sendo estudado em vários espaços

educacionais, e também na Educação Musical. Mas acreditamos que ainda são necessárias pesquisas que abordem a etapa educacional dos anos iniciais do ensino fundamental. Que proponha métodos e instrumentos de coleta e análise de dados, numa abordagem qualitativa para esse grupo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Isac Rufino de. A motivação de licenciandos em música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

CERNEV, Francine Kemmer. A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CERNEV, Francine Kemmer. Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem. 2015. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

DECI, Edward L; RYAN, Richard M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985.

DECI, Edward L et al. Motivation and Education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, [s. l], p. 325-346, 1991.

ERTEL, Daniele Isabel. O trabalho pedagógico do professor de música como fator de motivação da aprendizagem musical em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre. 2020. 260 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2020.

FAGUNDES, Flávia Maiara Lima. A motivação no teatro musical sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. 2015. 133 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, [s. l], v. 79, p. 257-272, 2002.

FIGUEIREDO, Edson. A motivação dos bacharelados em violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas. Controle e promoção de autonomia: um estudo com professores de instrumento musical. 2015. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento. 2003. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GRINGS, Ana Francisca Schneider. Professores de Música do Brasil: motivações e aspirações profissionais. 2015. 180 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

KOHLRAUSCH, Daniela Barzotti. Prática coral e motivação: o ambiente coral na percepção do corista. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Curso de Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MENEZES, Danilo Augusto. Motivação para aprender música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação: um estudo com alunos da rede pública do município de Mossoró. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

RIBEIRO, Giann Mendes. Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação. 2013. 241 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educação*, Curitiba, v. 6, p. 35-50, 2006.

RYAN, Richard M; DECI, Edward L. Teoria da autodeterminação: necessidades psicológicas básicas em motivação, desenvolvimento e bem-estar. Guilford Press, 2017.

SANTOS, Marina Maugeri. A motivação no Método Suzuki e a prática de professores capacitadores latino-americanos: Um estudo sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SILVA, Tais Dantas da. Educação musical e motivação: um estudo sobre a formação de professores a partir da teoria da autodeterminação. 2014. 144 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, Silene Trópico e. Motivação para aprender música: um estudo com alunos do ensino médio. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, Gibson Alves Marinho da. Autodeterminação na aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais no ensino médio: uma pesquisa-ação em uma escola estadual de Mossoró/RN. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019.

SILVA, Paulo Jucirlei Cardoso da. Aprender gaita-ponto: a motivação dos alunos sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

Wentzel, Kathryn R., e Allan Wigfield, organizadores. *Handbook of motivation at school*. Routledge, 2009.

O ENSINO DAS DANÇAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: realidade e possibilidades

Mayara Raíssa de Miranda Bezerra⁵⁸

Leonardo Pereira da Silva⁵⁹

Regina Célia Vilanova-Campelo⁶⁰

Resumo

O ensino da dança na escola deve ter sentido individual e significado social, precisa ser contextualizado, pois sendo um dos elementos da cultura corporal, pode contribuir para o conhecimento da realidade em diferentes âmbitos. O estudo teve como objetivo esquadriar o ensino das danças nas aulas de educação física escolar no ensino médio em uma escola de São João dos Patos - MA, além de oferecer recomendações e possibilidades futuras. Trata-se de um estudo transversal com abordagem quanti-qualitativa, com estudantes regularmente matriculados e frequentando o ensino médio, selecionados de forma aleatória, configurando uma amostra probabilística. Com base nos achados, é necessário que o conteúdo dança seja ofertado nas aulas de educação física pois pode permitir ao estudante desfrutar de todas as possibilidades corporais e sensações que uma aula de dança oferece.

Palavras-chave: Dança. Cultura. Docentes. Educação Física e Treinamento.

INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma disciplina do currículo da Educação Básica (BRASIL, 2013), que de acordo com os documentos normativos, entre eles a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as DCN'S - Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), tem o objetivo de desenvolver os conhecimentos de diferentes práticas corporais, tais como esportes, lutas, danças, práticas corporais de aventura, ginásticas, brincadeiras, entre outros.

Nesta direção, o professor de educação física pode trabalhar a dança e quebrar o paradigma de que dançar é algo difícil e complicado, desenvolvendo-a como um elemento de formação do cidadão (TONETO, 2010).

O ensino da dança na escola deve ter sentido individual e significado social. Configurando-se de modo contextualizado, pois sendo um dos elementos da cultura corporal, pode contribuir para o conhecimento da nossa realidade em diferentes âmbitos, como a referência da cultura local, regional, nacional e internacional (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Para Rinaldi (2016) o ensino da dança na escola deve atrelar a potencialidade da criatividade, expressão e comunicação aos conhecimentos críticos, estéticos, educativos e outros, no sentido de levar os alunos a conhecerem o que há para além por trás do que é disseminado pela mídia.

A dança na mídia revela um constante atravessamento de gêneros, suportes e linguagens de produção, modos de circulação e consumo que tornava quase impossível pensar no seu entendimento em separado (TOMAZZONI, 2015). Na escola, o objetivo do professor em trabalhar dança não é a formação de um bailarino, mas sim fazer com que o aluno conheça a si mesmo, seus movimentos e limites, como consequência liberar a capacidade de se expressar e até fazer outros movimentos (BERNADINO *et al.*, 2008).

Por tanto, ensinar a dança vai muito além da reprodução de movimentos, é necessário

⁵⁸ Universidade Estadual do Maranhão.

⁵⁹ Universidade Estadual do Maranhão.

⁶⁰ Universidade Estadual do Maranhão.

proporcionar espaço para criatividade sem desconsiderar os saberes prévios dos alunos e prezando por uma formação autônoma e crítica (KLEINUBING *et al.*, 2012). Para tanto, os professores precisam estar atentos ao fato de que a escola deve dialogar com a sociedade em transformação, ela é um lugar privilegiado para que o ensino da dança se processe com qualidade, compromisso e responsabilidade (MARQUES, 2012).

No contexto educacional, o conteúdo da dança pode ser desenvolvido apresentando todo emaranhado de relações, de informações e de conhecimento, sem preocupação com o movimento tecnicamente perfeito (TONETO, 2010). É importante que os/as professores(as) possam, primeiramente, entender o lugar da dança na educação, entender a dança como arte e não como um exercício físico apenas e, se preparar para dar vozes aos/as alunos/as, se colocando como mediador/a no processo de improvisação, criação, construção e outros aspectos da dança na escola (GAIO; PATRÍCIO, 2021).

No espaço escolar, a dança pode estar presente nas aulas de Educação Física, de Artes ou em aulas extracurriculares oferecidas pela Escola (PEREIRA, 2007). Para Kleinubing e Saraiva (2009) a dança no contexto escolar é uma forma diferenciada de falar sobre as coisas que nos constituem, sendo uma outra possibilidade de apresentação de si e para o mundo, uma experiência que permite encontrar a si e ao outro a partir das múltiplas formas de se movimentar.

Neste contexto, existe a necessidade de uma educação voltada à dança como manifestação resistente à homogeneização das experiências educativas, configurando-se como meio de valorização da pluralidade (LARA, 2010). Portanto, torna-se necessário saber se o ensino da dança está presente nas escolas de diversas regiões, como as do estado do Maranhão e a forma como os alunos estão vivenciando esse conteúdo.

Portanto, o presente estudo teve como objetivo esquadrihar o ensino das danças nas aulas de educação física escolar no ensino médio em uma escola de São João dos Patos - MA, além de oferecer recomendações e possibilidades futura.

METODOLOGIA

Este é um estudo transversal, com abordagem quanti-qualitativa, realizado com alunos, de ambos os sexos, regularmente matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, na cidade de São João dos Patos- Maranhão.

Para realização do estudo, a escola foi escolhida por conveniência. No momento da pesquisa, 341 alunos estavam matriculados, sendo 187 do sexo feminino e 154 alunos do sexo masculino. Para o cálculo do tamanho da amostra, foi utilizada, segundo Triola (1999), a fórmula para determinação com base na estimativa da proporção populacional para populações finitas, considerando os seguintes parâmetros: n é a amostra calculada, N é o tamanho da população 341 alunos (estimativa da população da escola), p é a proporção populacional de ocorrência da dança no ambiente escolar de 20% (AMARAL, 2017). Z é o ponto crítico da curva normal associado ao intervalo de confiança determinado de 95% (1,96) e é o erro máximo de estimativa (5%). Assim, a amostra mínima necessária para o estudo foi de 144 participantes. Em que foram acrescidos 10% para o cálculo, prevendo questionários incompletos e/ou recusas, totalizando 158 participantes.

Os participantes foram selecionados de forma aleatória, pela lista de frequência fornecida pela instituição, de modo que, qualquer aluno fosse escolhido configurando uma amostra probabilística.

Adotou-se como critério de inclusão: ser estudantes regularmente matriculados e frequentando o ensino médio, selecionados, com o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TA), assinado pelos responsáveis e participantes. Foram excluídos os alunos que tivessem apresentado atestado médico por um período superior a 15 dias e aqueles que resolvessem, a qualquer momento e por qualquer motivo, desistir da participação no estudo.

O responsável pela escola recebeu um pedido formal para realização do estudo. Aos pais/responsáveis e alunos participantes também foram repassados os aspectos inerentes ao estudo, formalmente via TCLE/TA e informativo, e informalmente via esclarecimentos que poderiam ser efetuados a qualquer momento com os pesquisadores.

O instrumento de coleta de dados foi construído na plataforma Formulários Google® e divulgado pela escola via comunicação formal, em grupos de WhatsApp da escola, durante as aulas on-line, e de forma presencial para aplicação do questionário. A pesquisa foi realizada no período de dezembro de 2021 a abril de 2022.

Foi elaborado pelas pesquisadoras um questionário estruturado em três partes para identificar o máximo de dados relacionados ao objetivo do estudo, com perguntas objetivas e discursivas: questões referentes ao perfil sociodemográficos e socioeconômico dos respondentes; perguntas referentes ao ensino da dança (tipos de dança/frequência de aula/recursos didáticos/fatores priorizados); Representatividade da dança para o participante e as possibilidades do ensino da dança na escola.

Fez-se uso do software estatístico *Stata 13.0* (*Stata Corporation*, College Station, TX, EUA). Para análise descritiva, o cálculo da média, desvio padrão e porcentagem. Para as questões discursivas, foi realizado análise por codificação simples, a qual foram utilizadas palavras e frases semelhantes redigidas pelos participantes. A priori, as categorias foram criadas a partir da temática das perguntas discursivas, sendo elas: a) representatividade da dança e b) necessidades e/ou estratégias do ensino da dança.

A pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil, somente após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a coleta de dados foi iniciada. Parecer de aprovação do estudo, 5. 132.396. Todos os participantes consentiram sua participação pelo TA e TCLE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do total de 158 participantes do estudo, 65% são do sexo feminino, com média de 16 ± 1 anos de idade, 104 (66%) com a cor parda e 158 (100%) dos entrevistados não realizavam atividade remunerada, dados disponíveis na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica e socioeconômico dos estudantes do Ensino Médio de São João dos Patos, Maranhão, Brasil, 2022, (n = 158)

Variáveis	Feminino n (%)	Masculino n (%)	Total n (%)
Sexo	102 (65)	56 (35)	158 (100)
Idade*	16 \pm 1	16 \pm 1	16 \pm 1
Cor			
Branca	16 (10)	12 (8)	28 (18)
Parda	73 (46)	31 (20)	104 (66)
Preta	13 (8)	9 (6)	22 (14)
Amarela	-	2 (1)	2 (1)
Indígena		1 (1)	1 (1)
Estado civil			
Solteiro(a)	101 (64)	52 (33)	153 (97)

Casado(a)	1 (1)	3 (2)	4 (3)
Têm filho			
Não	102 (65)	55 (35)	158 (100)
Sim	-	-	-
Ocupação remunerada			
Não	102 (65)	55 (35)	158(100)
Escolaridade do pai			
Não alfabetizado	17 (11)	6 (4)	23 (15)
Ensino fundamental I	27 (17)	13 (8)	40 (25)
Ensino fundamental II	21 (13)	11 (7)	32 (20)
Ensino médio	31 (20)	19 (12)	50 (32)
Ensino superior	7 (4)	6 (4)	13 (8)
Escolaridade da mãe			
Não alfabetizado	7 (4)	2 (1)	9 (6)
Ensino fundamental I	16 (10)	8 (5)	24(15)
Ensino fundamental II	21 (13)	4 (3)	25 (16)
Ensino médio	34 (22)	30 (19)	64 (41)
Ensino superior	23 (15)	12 (8)	35 (22)
Localização			
Zona urbana	84 (53)	50 (32)	134 (85)
Zona rural	18 (11)	6 (4)	24 (15)
Ano/série			
1º ano	47 (30)	19 (12)	66 (42)
2º ano	19 (12)	14 (9)	33(21)
3º ano	36 (23)	22 (14)	58 (37)

*Dp: desvio padrão; média

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Ao serem questionados sobre o ensino do conteúdo dança nas aulas de educação física, notou-se que 123 (78%) dos participantes afirmaram que o conteúdo não é ministrado, dados disponíveis na Tabela 2.

Tabela 2. Ensino do conteúdo Danças nas aulas de Educação Física Escolar do Ensino Médio de São João dos Patos, Maranhão, Brasil, 2022, (n = 158)

Variáveis	Feminino n (%)	Masculino n (%)	Total n (%)
Frequência em que é ministrado			
Nunca	79 (50)	44 (28)	123 (78)
Raramente (1 vez por ano)	15 (9)	4 (3)	19 (12)
Às vezes (2 ou três vezes por semestre)	3 (2)	3 (2)	6 (4)
Sempre (pelo menos uma vez por mês)	3 (2)	2 (1)	5 (3)
Apenas nas datas festivas/comemorativas	3 (2)	2 (1)	5 (3)
Recursos didáticos/pedagógicos utilizados pelos professores			
Caixa de som	35 (22)	28 (18)	63 (40)
Vídeos de dança	17 (11)	5 (3)	22 (14)
Adereços (balão, tecidos, bolas etc.)	8 (5)	3 (2)	11 (7)
Outros	44 (28)	18 (11)	62 (39)

Tipos de Danças

Danças Brasileiras/Regionais	35 (22)	23 (15)	58 (37)
Danças Urbanas	13 (8)	9 (6)	22 (14)
Danças Eruditas	-	1 (1)	1 (1)
Danças e coreografias diversas (artistas populares, músicas com letras coreografadas)	15 (9)	1 (1)	16 (10)
Brincadeiras e cantigas de roda	38 (24)	22 (14)	60 (38)

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Observou-se que raramente o conteúdo dança é ministrado nas aulas de Educação Física Escolar, os achados (pesquisas) condizem com outros estudos. Em uma pesquisa realizada por Peres *et al.*, (2001) com professores de Educação Física das escolas estaduais de Maringá-PR demonstra que embora os professores considerem importante conhecer os conteúdos abordados na dança escolar, percebeu-se a ausência desses conhecimentos entre os professores indicando ser principal dificuldade dos docentes.

Neste sentido, percebe-se a necessidade de um conhecimento relacionado ao conteúdo dança, conforme destaca o estudo de Brasileiro e Souza (2019), que relataram dificuldade de inserir conteúdos de dança nas aulas de educação física, tanto pela escassez de referencial e estrutura quanto pela participação dos estudantes.

Além disso, no Ensino Médio (EM), em particular, Diniz e Darido (2019) identificaram dados ainda mais delicados quanto a essa problemática, tendo em vista que, quanto mais velhos os alunos se tornam mais longe a dança fica de suas experiências educacionais.

Além disso, foram investigados adolescentes que estão na última etapa do Ensino Básico, esses resultados podem ter relação com a idade, visto que na educação infantil comumente as danças são utilizadas nos eventos festivos da escola.

Em um estudo realizado com professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Joinville do Ensino Fundamental, 30,14% dos docentes de educação física relataram que a dança faz parte de seu planejamento anual, sendo ministrado em datas comemorativas ou temáticas, como festa junina, dia do folclore, páscoa e dia da criança (FRANÇA; MORALES, 2021).

Apesar do conteúdo dança integrar a lista de conteúdo que devem ser desenvolvidos nas disciplinas de arte e educação física, o mesmo ainda necessita ser abordado de forma mais ampla e significativa (MORANDI, 2006).

Uma vez que, a maioria dos docentes de Educação Física não ministram os conteúdos de dança priorizando o processo educacional, pois tais conteúdos continuam relegados às festividades escolares, na qual se apresenta sem sentido, sem contextualização histórica, social, cultural, enfim, sem um objetivo voltado para o ensino e aprendizagem (SOUSA *et al.*, 2014).

Ao avaliar a percepção dos estudantes do presente estudo sobre o desenvolvimento da dança na escola e fora do ambiente escolar, observou-se que 91% dos participantes afirmaram que não há outra disciplina que desenvolve aulas de dança e que 71% da amostra gosta de dançar não apenas no contexto escolar, tabela 3. Com base nos resultados, percebe-se que nenhuma disciplina trabalha com o conteúdo da dança. Conforme Scarpato (2001), a dança na sala de aula, não visa apenas proporcionar a vivência do corpo e diminuir tensões decorrentes de esforços intelectuais excessivos, pode trazer muitas contribuições ao processo de aprendizagem e integrar-se com outras disciplinas.

Tabela 3. Percepções de estudantes do ensino médio de São João dos Patos, Maranhão

sobre o desenvolvimento da dança na escola e fora do âmbito escolar.

Variáveis	Feminino n (%)	Masculino n (%)	Total n (%)
Dança na escola			
Não gostaria que fosse trabalhada	10 (6)	10 (6)	20 (13)
Somente com as meninas	13 (8)	-	13 (8)
Somente com os meninos	-	4 (3)	4 (3)
Com meninos e meninas	28 (18)	22 (14)	50 (32)
Para criar coreografias em eventos da escola	28 (18)	14 (9)	42 (27)
Nas aulas de Educação Física	22 (14)	4 (3)	26 (16)
Outros	-	2 (1)	2 (1)
Disciplina trabalha com o conteúdo Dança			
Sim	14 (9)	-	14 (9)
Não	88 (56)	55 (35)	143 (91)
Gosta de dançar fora do ambiente escolar			
Sim	85 (54)	27 (17)	112 (71)
Não	18 (11)	29 (18)	47 (30)

-, não apresentou dados.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Com base nos resultados encontrados, infere-se que os alunos gostam de dançar fora do ambiente escolar, desta forma, se a dança fosse desenvolvida com frequência, não priorizando apenas datas comemorativas, os alunos iriam desfrutar de todas as possibilidades corporais e sensações que uma aula de dança oferece.

Inserir sua prática nas aulas de educação física é necessário. Cabe ao professor compreender que o ensino da dança na escola não é responsável apenas pela ampliação do repertório de movimentos e de conhecimentos sobre o corpo, como também significativa na formação de um indivíduo crítico e atuante na sociedade em que vive (SANTOS JUNIOR *et al.*, 2020).

Ademais, deve-se compreender que o ensino da dança nas aulas de educação física escolar pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. Pois, a dança pode melhorar a aprendizagem, o comportamento social dos alunos, desenvolvendo aspectos motores e cognitivos, que levam à cidadania moral, moldando suas perspectivas e ideias (MARTINS, 2022).

Na tabela 4 está disponível os resultados sobre a percepção de discentes sobre o ensino da Dança nas aulas de Educação Física, 46 (29%) dos participantes afirmaram que a história da dança são um dos fatores priorizados pelo(a) professor(a) quando ministram o conteúdo, 47 (30%) relataram que os aspectos culturais da dança deveriam ser um dos fatores priorizados nas aulas e o 106 (66%) indicaram o forró como um dos estilos que mais gostam de dançar fora do ambiente escolar.

Tabela 4. Percepção de discentes do Ensino Médio sobre o ensino da Dança nas aulas de Educação Física Escolar.

Variáveis	Feminino n (%)	Masculino n (%)	Total n(%)
Fatores priorizados pelo(a) professor(a)			
História da dança	24 (15)	22 (14)	46 (29)
Percepção rítmica	7 (4)	1 (1)	8 (5)
Criação/improvisação	1 (1)	6 (4)	7 (4)

Aspectos culturais da dança	10 (6)	5 (3)	15 (9)
Expressividade	3 (2)	2 (1)	5 (3)
Não sei responder	37 (23)	15 (9)	52 (33)
Outro	23 (15)	5 (3)	28 (18)
Fatores que deveriam ser priorizados			
Criação/improvisação	25 (16)	11 (7)	36 (23)
Aspectos culturais da dança	28 (18)	19 (12)	47 (30)
Expressividade	23 (15)	11 (7)	34 (22)
Percepção rítmica	28 (18)	13 (8)	41 (26)
Outro	24 (15)	7 (4)	31 (20)
Lugares que gosta de dançar			
Em casa	79 (50)	31 (20)	110 (70)
Na escola	9 (6)	2 (1)	11 (7)
Na igreja	4 (3)	1 (1)	5 (3)
Em festa, show	46 (29)	27 (17)	73 (46)
Aula de dança	15 (9)	2 (1)	17 (11)
Grupo de dança	10 (6)	2 (1)	12 (8)
Outro	10 (6)	8 (5)	18 (11)
Estilo de dança que mais gosta de dançar fora da escola*			
Axé	11 (7)	5 (3)	16 (10)
Black	-	2 (1)	2 (1)
Country	-	2 (1)	2 (1)
Eletrônica	19 (12)	22 (14)	41 (26)
Emo	5 (3)	5 (3)	10 (6)
Forró	67 (42)	38 (24)	105 (66)
Funk	50 (32)	25 (16)	75 (47)
Gospel	16 (10)	4 (3)	20 (13)
Gótico	2 (1)	-	2 (1)
Hip hop	9 (6)	11 (7)	20 (13)
Jazz	5 (3)	2 (1)	7 (4)
Lambada	9 (6)	5 (3)	14 (9)
Metal	2 (1)	2 (1)	4 (3)
MPB	14 (9)	7 (4)	21 (13)
Music	6 (4)	2 (1)	8 (5)
Pagode	32 (20)	11 (7)	43 (27)
Pop	20 (13)	6 (4)	26 (16)
Punk	3 (2)	1 (1)	4 (3)
Rap	7 (4)	11 (7)	18 (11)
Reggae	24 (15)	16 (10)	40 (25)
Rock	2 (1)	2 (1)	4 (3)
Romântico	21 (13)	4 (3)	25 (16)
Sertanejo	37 (23)	9 (6)	46 (29)
Salsa	8 (5)	6 (4)	14 (9)
Samba	19 (12)	6 (4)	25 (16)
Soul	2 (1)	1 (1)	3 (2)
Xote	4 (3)	4 (3)	8 (5)
Clássica	1 (1)	6 (4)	7 (4)
Blue	2 (1)	1 (1)	3 (2)

Outro	18 (11)	10 (6)	28 (18)
-------	---------	--------	---------

-, não apresentou dados; *questões com mais de uma alternativa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A dança é retratada pelos professores por seus aspectos históricos e que deveria ser considerado também os aspectos culturais da dança, criação/improvisação, expressividade e a percepção rítmica de acordo com a percepção dos avaliados.

Neste sentido, Nascimento (2020) afirma que ao tornar a dança um hábito, o dançarino tanto amplia, como intensifica sua corporeidade, assim, por mais complexo que seja a técnica exigida por uma dança, a relação estabelecida entre o hábito e a corporeidade pode transformar a experiência em algo simples e natural.

É nesta perspectiva que se deve considerar o ensino da dança na escola, como uma experiência percebida pelo corpo e mente que encanta quem dança e assiste.

De acordo com Scarpato (2001) a dança na escola vem associada a estilos que exigem uma técnica corporal com movimentos codificados, os quais requerem um ensino pautado em movimentos certos ou errados, dentro de um padrão técnico imposto pelo professor, como o balé clássico, o sapateado e outros, além de que numa mesma aula há vários estilos que geram confusão a partir da própria nomenclatura: dança livre, dança expressão corporal ou apenas dança.

O professor pode oferecer diversos estilos de dança em suas aulas, mas em certos momentos é necessário aprofundar e explorar dos conteúdos atendendo assim as propostas pedagógicas adotadas por ele.

A bailarina e educadora francesa Jacqueline Robinson (1998), elaborou um diagrama onde indica de forma clara a gênese e as diferentes aplicações da dança no mundo contemporâneo, em que a expressão é a motivação mais significativa da dança, sendo representada na árvore de Robinson como o tronco principal. E com base em Márcia Strazzacappa (2001), numa tentativa de atualizar esta árvore, poderia acrescentar muitas outras danças: algumas danças populares brasileiras, como o forró, o samba, a lambada e recentemente o axé, que também conquistamos espaços dos cursos de dança de salão ao lado das imortais valsa, tango e bolero.

Os participantes do presente estudo foram questionados a respeito do que a dança representa para eles. De acordo com as respostas, percebeu-se que muitos relataram sobre a importância de vivenciar a cultura através da dança, a forma de expressão, transmitir seus sentimentos, a liberdade. Abaixo alguns relatos dos participantes:

“Adoro dançar, é uma forma de expressar sentimentos também enquanto dança, momento de felicidade enfim”(L.A., 15 anos, São João dos Patos - MA, 2022).

“Uma expressão de arte do corpo, uma libertação”
(M.E., 16 anos, São João dos Patos - MA, 2022).

“Representa um meio para adquirir conhecimentos, como opção de lazer, fonte de prazer, desenvolvimentoda criatividade e importante forma de comunicação”(S.A., 17 anos, São João dos Patos - MA, 2022).

O relato sobre o que a dança representa para os participantes do estudo mostra o quão significativo é a dança para o ser humano, os relatos não descreve sobre técnicas de dança e sim sobre percepções sentidas pelo corpo.

De acordo com Millás (2021) a dança pode ser percebida como uma manifestação da vida em sua totalidade, como uma forma de afirmação da própria vida em que se inventariam

novas possibilidades de existência. Além da dança ser uma atividade que contribui para a saúde das pessoas nos aspectos sociais, psicológicos, motores e afetivos como afirma Marbá, Silva e Guimarães (2016).

Quando instigados sobre as necessidades e/ou estratégias do ensino da dança, os participantes do presente estudo relataram que é uma forma de exercício, uma maneira de estar aprendendo coisas novas, deixar suas opiniões e emoções serem libertos, sem precisar dizer nada, ser livre, um meio para adquirir conhecimentos, como opção de lazer, fonte de prazer, desenvolvimento da criatividade e importante forma de comunicação.

Nesta mesma direção, o corpo, o movimento e a dança vêm se destacando crescentemente como possibilidade terapêutica em abordagens variadas no campo da saúde física e mental, que são marcadas pela multiplicidade de linhagens, molduras teórico-metodológicas e formas de atuação (BRITO *et al.*, 2021).

Dessa forma, Kleinubing, Saraiva e Francisch (2013), concluiu através de um estudo aplicado no Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual da cidade de Chapecó (SC), formada por 28 jovens, sendo 11 meninas e 17 meninos, com idade entre 14 e 17 anos, que à medida que foram experienciando as diversas possibilidades de movimento e formas de dançar, puderam atribuir sentidos e significados próprios com relação a esta prática, desencadeando uma construção de saberes sobre si próprio e sobre o mundo.

Assim, sugere em contrapartida aos achados desse estudo, que os alunos, mais precisamente do Ensino Médio, possuem a necessidade de vivenciar a cultura do movimento corporal como a dança.

De acordo com Sborquia e Galhardo (2002), a dança é descontextualizada da cultura e, conseqüentemente marginalizada no currículo escolar, sendo apenas realizada mediante eventos extracurriculares, em que a grande maioria das escolas degrada a Cultura Popular Brasileira ao organizar simulacros de “festas juninas”.

Para a autora Beatriz Cerbino (2022), o corpo como construtor de memória, como um lugar no qual nascem e se ancoram gestos e movimentos, é entendê-lo como absoluto e relativo, em que a materialidade da carne se une à particularidade simbólica dos sentidos e imagens por e nele criado. E através do corpo nos mostra que existe um campo de linguagem não-verbal presente nele e produzida por ele, uma linguagem portadora de vários sentidos, o corpo possui a capacidade de escrever seu texto estético e revelar-se como um ser irrestrito para dançar e expressar uma compreensão de mundo, um ser que é espaço de metamorfoses artísticas e existenciais (COSTA; DANTAS, 2016).

Hoje é cada dia mais evidente a presença da dança nas escolas, porém ainda marcadamente nos espaços festivos e apesar de ser caracterizada, nos documentos curriculares, como um conteúdo da arte e da educação física, ou seja, conhecimento a ser ensinada no espaço de formação de crianças e adolescentes, ela aparece e desaparece em programas escolares, ou seja, a dança presente nas festas é quase sempre ausente dos componentes curriculares (BRASILEIRO, 2008).

O professor de dança na escola teria como desafio configurar uma metodologia de ensino própria, embasada na sua experiência enquanto artista e educador e na relação pedagógica estabelecida com os estudantes, a quem caberá atribuir sentido às práticas de sala de aula. A questão de um ensino contemporâneo da dança pode ser relacionada à reflexão sobre o fazer, conseqüentemente, sobre os modelos pedagógicos e os perfis docentes em sala de aula; o que se caracteriza, na maioria das vezes, por uma busca pessoal do docente (CORRÊA; SANTOS, 2014).

Conforme a autora Márcia Strazzacappa (2001) o ensino da dança e das demais artes da tradição oral é feito por meio da observação e reprodução do observado, em que a maioria das

técnicas sistematizadas e codificadas, o professor faz e o aluno imita, podendo pensar que no caso da dança na escola onde se trabalha mais a exploração e a criação do próprio aluno que o aprendizado de passos específicos a imitação não está presente.

CONCLUSÃO

Com base nos resultados analisados neste estudo, nas aulas de Educação Física o conteúdo dança não é desenvolvida com alunos do ensino médio, tão pouco em outras disciplinas, o que pode estar relacionado com o despreparo e/ou falta de conhecimentos dos professores sobre o conteúdo.

Notou-se que os alunos gostam de dançar fora do ambiente escolar, o que indica que se o conteúdo fosse desenvolvido nas aulas de educação física poderia contribuir para o desenvolvimento dos alunos em diferentes aspectos como a melhora do movimento, expressão corporal, criatividade, socialização e autonomia.

Diante disso, é necessário que o conteúdo dança seja ofertado nas aulas de educação física pois pode permitir ao estudante conhecer a cultura de diversas regiões e de outros lugares, os tipos de danças, trabalhar a movimentação corporal, além de desenvolver as habilidades corporal. Assim, o professor em suas aulas pode realizar adaptações do estilo de dança de maneira lúdica, para que o estudante entenda e realize o movimento e perceba-se como sujeito do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Cristiane do. A Dança na Escola: Estudo de Caso. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v. 01. n. 2, p 714-732, julho de 2017. Disponível em <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/danca-na-escola>> Acesso em 16/07/2021.

BERNARDINO E. J. et al. **A dança no contexto da educação física**: na Visão de professores de ensino infantil e Fundamental de Romaria-MG. 2008.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação, Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 de jul. 2021.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/educacao-fisica>>. Acesso em: 08 de jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, v. 134, n. 248, p.27833-27841. 23dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08 de jul. 2021.

BRASILEIRO, L. T.; SOUZA, A. A. A. Saberes docentes de professores de Educação Física sobre o conteúdo de dança. **Motrivivência**, v. 31, n. 59, p. 01-18, jul/set, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175->

[8042.2019e57329/40797](#)>. Acesso em: 30 de maio 2022.

BRASILEIRO, L.T. O ensino da dança na educação física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**. v. 14, n. 4, p. 519-528, 2008. Disponível em:<<file:///C:/Users/User/Downloads/download.pdf>>. Acesso em: 25 de jun. 2022.

BRITO, Rafaella Medeiros de Mattos; GERMANO, Idilva Maria Pires; SEVERO, Raimundo Junior. **Dança e movimento como processos terapêuticos**: contextualização histórica e comparação entre diferentes vertentes. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.28, n.1, p. 147-165. jan/mar. 2021. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/WSFdKbSxtSygsP9BNwdWdRt/?lang=pt>>. Acesso em: 08 de jul. 2021.

CERBINO, Beatriz. Dança, corpo e memória: as três temporadas do Original Ballet Russe no Rio de Janeiro. **Rev. Bras. Estud. Presença**. v. 12, n. 1, 2022. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbep/a/MmMwbVGkLNpySvbnX9sWGPP/?lang=pt>>. Acesso em: 25 de jul. 2022.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em:<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf>. Acesso em: 07 de jul. 2021.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. **Rev. Bras. Estud. Presença**, v. 4, n. 3, p. 509-526, set./dez. 2014. Disponível em:<[file:///C:/Users/User/Downloads/download%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/download%20(3).pdf)>. Acesso em: 25 de jun. 2022.

COSTA, E.M.B; DANTAS, E.R. Corpo, dança e cinema: a extensão universitária como locus da formação de professores. **HOLOS**, v. 4, 2016. Disponível em:<<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3881/1541>>. acesso em: 25 de jun. 2022.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. O que ensinar sobre dançano ensino médio?. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, p. 01-23, abr/jul. 2019. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56603/40205>>. Acesso em: 25 de jul. 2022.

FRANÇA, S.; MORALES, P. J. C. A dança na prática pedagógica dos docentes de educação física da rede municipal de ensino de Joinville. *Revista Pensar a Prática*, v.24. 2021. Disponível em:< <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/59264/36392>>. Acesso em: 31 de maio 2022.

GAILO, Roberta; PATRÍCIO, Tamiris Lima. **Dança na escola**: reflexões e ações pedagógicas. 1.ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. Disponível em:<https://www.academia.edu/49137674/Editora_BAGAI_Danca_na_Escola>. Acesso em: 08 de jul. 2021.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo. Educação Física Escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Revista Movimento**, v. 15, n. 4, p. 193-214, out./dez. 2009.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SERVO, Gizéli; REZER, Ricardo; MATIELLO, Marizete Lemes da Silva. **A dança na perspectiva crítico-emancipatória**: uma experiência no contexto do ensino médio. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 551-820, jul./set. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/14532>>. Acesso em: 08 de jul. 2021.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo; FRANCISCH, Vanessa Gertrudes. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. *Rev. Educ. Fis/UEM*, v. 24, n. 1, p. 71-82, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/refuem/a/vdX5TG9F3cCkz4vLzxSF5VF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 de jun. 2022.

LARA, L. M. O sentido ético-estético do corpo na cultura popular e a estruturação do campo gestual. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, p. 111-129, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3570>>. Acesso em: 14 de jun. 2022.

NASCIMENTO, Marcelo de Maia. Dança e conhecimento: reflexões sobre o corpo vivo. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 01-17, abril/junho, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e65366/43535>>. Acesso em: 16 de jun. 2022.

MARBÁ, Romolo Falcão; SILVA, Geusiane Soares da; GUIMARÃES, Thamara Barbosa. A dança na promoção da saúde e melhoria na qualidade de vida. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.9, n.1, fev. 2016. Disponível em: <https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/77/Artigo_3.pdf>. Acesso em: 08 de jul. 2021.

MARQUES, Danieli Alves Pereira; SURDI, Aguinaldo César; GRUNENVALDT, José Tarcísio; KUNZ, Elenor. **Dança e expressividade**: uma aproximação com a fenomenologia. *Movimento (Esefid/Ufrgs)*, v. 19, n. 1, p. 243, 4 nov. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/26494/24405>>. Acesso em: 08 de jul. 2021.

MARTINS, Vanéria Paula Sousa. **A influência da dança na aprendizagem escolar**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano. 07, Ed.02, Vol. 04, pp. 21-31. Fevereiro de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/influencia-da-danca>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/influencia-da-danca

MILLÁS, Cláudia Regina Garcia. **Corpo-em-fluxo**: conexões entre dança, educação e saúde. *Interface (Botucatu)*, v. 25, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/icse/2021.v25/e200376/>>. Acesso em: 08 de jul. 2021.

MORANDI, C. O ensino de Dança nas escolas, 2006. Disponível

em:<<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/8356/WOS000284782500024.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 16 de jun. 2022.

RINALDI, Ieda Parra Barbosa; FERR, Sirlei de Lima. A dança na Educação Física escolar e a metodologia crítico-superadora. **Dia A Dia da Educação**, p. 1-22, 20 jul.2016. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/238-4.pdf>>. Acessado em: 13 de jul. 2021.

ROBINSON, Jacqueline. Le langage chorégraphique. Paris: Vigot, 1978. L'enfant et la danse, 1993. Disponível em:<[file:///C:/Users/User/Downloads/download%20\(1\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/download%20(1)%20(1).pdf)>. Acesso em: 16 de jun. 2022.

SANTOS JUNIOR, MARINS, DAMÁZIO & SILVA, ARQUIVOS em **MOVIMENTO**, v.16, n.1, p.167- 178, jan- Jun 2020. A DANÇA DA ESCOLA: reflexões necessárias à Educação Física escolar. Disponível em:<<https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/28446>>. Acesso em: 16 de jun.2022.

SOUSA, N.C.P; HUNGER, D.A.C.F; CARAMASCHI, S. O ensino da dança na escola: a ótica dos professores de Educação Física e de Arte. *Rev Bras Educ Fís Esporte*, v. 28, n. 3, p. 505-520, jul- set, 2014. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/f4dXtkxhFHB69rKWdpyVMFB/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 16 de jun. 2022.

SBORQUIA, S.P; GALLARDO, J.S.P. As danças na mídia e as danças na escola. **Rev Bras Ci Esporte**. n. 23, p. 105-118, 2002. Disponível em:<<file:///C:/Users/User/Downloads/download.pdf>>. Acesso em: 25 de jun. 2022.

SCARPATO, Marta Thigo. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 53, 2001. Disponível em:<<file:///C:/Users/User/Downloads/DAN%C3%87A%20EDUCATIVA.pdf>>. Acesso em: 16 de jun. 2022.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n.53,2001. Disponível em:<[file:///C:/Users/User/Downloads/download%20\(1\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/download%20(1)%20(1).pdf)>. Acesso em: 25 de jun. 2022.

PEREIRA, M. L. **A formação acadêmica do professor de Educação Física**: em questão o conteúdo da Dança. 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

PERES, A.T; RIBEIRO, D.M.D.B; MARTINS, J. J. A dança escolar da 1ª a 4ª série: a visão dos professores de educação física das escolas estaduais de Maringá. **Revista da Educação Física/UEM**. n. 12, p. 19-26. 2001

TOMAZZONI, A. Lições de dança na mídia. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 77-86, 2015. Disponível em:<<https://www.redalyc.org/pdf/848/84838252009.pdf>>. Acesso em: 11 de jun. 2022.

TONETO, L. C. Educação física escolar: a dança em questão. **Corpoconsciência**, v.12, n. 2, p. 17-26, 2010. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3493>>. Acesso em: 14 de maio 2021.

TRIOLA, M.F. Introdução a Estatística (Tradução). Rio de Janeiro: LCT, 1999.



ISSN: 2318-4175

Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil