

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A IMPORTÂNCIA DAS ARTES PARA O CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR EM AÇÃO

Valda Inês Fontenele Pessoa*

Rossilene Brasil Muniz**

Resumo: O texto tem por objetivo explicitar ações formativas, desenvolvidas em um currículo de curso de formação de professores que, em seu desenho oficial, tinha como eixo epistemológico a interdisciplinaridade. A investigação da trajetória vivenciada foi apoiada pela lógica da complexidade (MORIN, 1997) e pela abordagem interdisciplinar (FAZENDA, 1994, 2002a, 2002b, 2006a, 2006b e 2008). A diretriz implementada pautou-se em recolher todas as informações e observações obtidas ao longo da vivência do currículo e por meio de entrevista semiestruturada, gravada em áudio, com vinte professoras egressas do curso. Constatou-se que os aspectos introdutórios do teatro e da literatura proporcionados no período da formação indicaram que essas linguagens oferecem uma face importante a ser considerada.

Palavras-chave: Currículo. Pedagogia. Interdisciplinaridade. Artes.

Introdução

Na segunda metade da última década do século passado, provocadas pelas discussões realizadas por ocasião da regulamentação da LDB nº 9.394/96 pelo Ministério de Educação e Cultura e pelo Conselho Nacional de Educação, a Associação Nacional pela Formação dos

Profissionais da Educação – ANFOPE, o Fórum de Diretores de Faculdades de Educação – FORUMDIR e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED travavam intensos debates acerca da estrutura organizacional, formação dos profissionais da educação e a localidade institucional da formação dos pedagogos. Nesses foros, as discussões giravam basicamente em torno de duas propostas. A primeira, constituída pela ANFOPE, tinha como premissa a formação do educador pedagogo para as

* Doutora e Mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia. Docente do Centro de Educação, Letras e Artes – CELA – da Universidade Federal do Acre/UFAC. E-mail: valdapessoa@yahoo.com.br

** Doutora em Didática de Línguas e Mestre em Educação. Docente do Centro de Educação, Letras e Artes – CELA – da Universidade Federal do Acre/UFAC. E-mail: rossilenemuniz@hotmail.com

séries iniciais em nível superior na universidade. Advogava em desfavor das especializações, defendendo que a formação do educador deveria ter como eixo fundante a docência. Também fazia parte do conjunto consensuado pela ANFOPE, a valorização profissional do professor, defesa de pressupostos democráticos para a gestão da escola e a determinação de uma base comum nacional. Era consensual que a formação desses profissionais em outra instituição, com finalidades idênticas às do Curso de Pedagogia, iria fragmentar e fragilizar ainda mais a formação docente.

Por outro lado, a segunda proposta que tinha como defensores de frente Libâneo e Pimenta (2002) e Libâneo (2004) argumentavam a favor da continuidade das especializações para os cursos de Pedagogia, discordando da tese principal daquela entidade, ou seja, ter a docência como base da formação de todo educador. Alegavam que se assim fosse determinado, o curso de Pedagogia estaria sendo reduzido à docência e ao esvaziamento da teoria pedagógica. Justificavam que o campo teórico-investigativo da pedagogia se descaracterizaria, à medida que os estudos científicos sistemáticos estariam sendo retirados da universidade. Além disso, argumentavam contra a divisão da carga horária do curso entre componentes curriculares ligados à formação de professores e aos vinculados às teorias da educação. Afirmavam que essa perspectiva de formação minimizava e fragilizava o processo de aprendizagem e conseqüentemente os profissionais egressos do curso de pedagogia, ao adentrarem o campo de trabalho o fazem com infinitas lacunas que de antemão já poderiam ser construídas ainda durante essa formação inicial. Dessa forma, propunham um curso específico de Pedagogia e um curso superior de formação de professores para as séries iniciais. O primeiro teria a incumbência de formar para investigações em estudos pedagógicos e atuação profissional técnica, não identificada com a profissão docente/professor. O segundo, aconteceria em local específico para formar professores, nas Faculdades (Centros) de Educação, ao lado do curso de Pedagogia. Nesse local, se teria a formação inicial e continuada de professores para a educação básica em todas as áreas e preparação profissional de professores para atuar no Ensino Superior.

Acompanhando as discussões nesses três âmbitos (ANFOPE, FORUNDIR e ANPEDI) a Universidade Federal do Acre - UFAC desenvolvia também um longo debate interno e com a Secretaria de Estado de Educação – SEE, para viabilizar a formação de um numeroso grupo de professores da Educação Infantil e das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental já em atuação. Esse pleito, após sucessivas discussões, foi acatado.

Após todo o processo de discussão é construído o desenho curricular oficial do Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia. Nas discussões acerca do formato desse curso, predominou o entendimento defendido pela ANFOPE, uma vez que na época ainda não havia sido deliberado as diretrizes curriculares para esse curso, o que só mais tarde foi efetivado. No entanto, já era consenso entre nós, a opção por um desenho que estabelecesse a docência como a base da identidade profissional. Esse programa foi direcionado a professores já em atuação nas redes públicas de ensino, egressos da Escola Normal, de 16 municípios do estado do Acre, distribuídos em nove polos, com 56 turmas, totalizando cerca de 2.800 professores/alunos. O relato de parte da pesquisa, ora explicitada, está circunscrita a essa experiência curricular, que demonstra a importância das artes para a concretização do currículo interdisciplinar. Dessa forma o artigo foi estruturado da seguinte forma: no primeiro momento apresentamos a metodologia utilizada; em seguida abordamos o referencial teórico que deu suporte às análises; na sequência descrevemos o movimento nacional e local a respeito dos cursos de pedagogia, finalizando com os achados da pesquisa.

1 Desenvolvimento

Essa pesquisa dialogou principalmente com os pressupostos teóricos de Morin (1997) e Fazenda (1994, 2002a, 2002b, 2006a, 2006b, e 2008). O processo investigativo guiou-se pela lógica da complexidade, ou melhor, por uma visão totalizadora (totalidade possível). As partes foram reconhecidas nela, mas também em relação com as outras e com o todo uno, múltiplo e complexo, de modo simultâneo. Essa compreensão implica um movimento circular espiralado que impõe ao pesquisador, ao mesmo tempo, uma aproximação e um afastamento do objeto investigado. Consideramos a qualidade das informações subjetivas, prestadas pelas vinte professoras, localizando-as também no contexto do material e das memórias registradas ao longo do curso, uma vez que participamos do processo de implementação do objeto em análise.

A lógica implementada pautou-se em recolher todas as informações que foram possíveis, das quais emergiram as reflexões e análises, com apoio nos pressupostos da interdisciplinaridade. É importante ressaltar que esses pressupostos incorporam a lógica da complexidade. Como diz Fazenda (2008, p.26-27), quem estuda e persegue um fazer interdisciplinar não pode ficar restrito a ele. Os conhecimentos construídos por pensadores que defendem a transdisciplinaridade contribuem para o campo dos estudos da

interdisciplinaridade e vice-versa. Seria uma incoerência negarmos essa possibilidade. Como em todo campo de estudos, estão presentes limitações e potencialidades. São nessas frestas que se abrem para uma educação diferenciada que podemos centrar o esforço de compreensão e de ação.

O início da organização do tabuleiro de indicadores para a análise deu-se logo após o término da formação do curso de Pedagogia, com a entrevista semiestruturada, gravada em áudio, envolvendo vinte professoras, egressas do programa em estudo. As entrevistadas foram instigadas a falar das suas práticas pedagógicas antes e depois do Programa Especial de Pedagogia. Ao chegarmos às seis escolas, às quais haviam um considerado número de egressas do curso, expusemos o tema da pesquisa, os sujeitos que poderiam fazer parte, os procedimentos que estariam sendo utilizados para registrar as informações de que elas eram portadoras. Com base no que foi dito por elas, nos embrenhamos nas demais informações do tabuleiro, tentando entender até que ponto aquele *porto de passagem* da formação profissional havia alterado a compreensão e o fazer pedagógico interdisciplinar daquele grupo de docentes.

O trabalho de análise e o esforço compreensivo iam e vinham do dado empírico às leituras e vice-versa, buscando encontrar nas brechas e anotações, pontos desconhecidos da trama complexa do fazer educativo.

Transcritas todas as entrevistas, debruçamo-nos sobre os pontos convergentes e divergentes dos dados, separando o que era recorrente e peculiar. Nas leituras dos transcritos, fomos estabelecendo palavras-chave, que ia demarcando no texto das entrevistas, à medida que as informações eram interpretadas. Inicialmente não descartamos nada. Tais trechos já aglutinados foram cruzados com outras informações constantes dos registros e documentos que faziam parte do tabuleiro de informações.

2 Currículo interdisciplinar em ação

O sentido que atribuímos a currículo em ação é sinônimo de currículo real, currículo vivo e prática curricular. Para tal, fazemos um rápido paralelo com o que tem sido entendido como campo do currículo enquanto área do conhecimento. Moreira (2003, p. 33-57), apoiado nas discussões de Bourdieu (1983), desenvolve estudos sobre a categoria *campo*, que nos ajuda a compreender e distinguir a área de currículo em ação. Para o sociólogo e antropólogo francês, essa categoria representa o universo no qual estão inseridos os agentes e as

instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. É um mundo social como os outros, mas que obedece as leis sociais mais ou menos específicas, distintas das leis sociais a que está submetido o macrocosmo. Todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar o campo de forças.

Entendemos, nesse sentido, *campo do currículo* como sinônimo de *área de currículo*. De maneira diversa, o currículo em ação é a vivência cotidiana do currículo, pensado, discutido e selecionado coletivamente, ou não, que se concretiza no dia a dia do fazer escolar. Deve constituir-se no grande objeto de observação e de análise daqueles que integram a escola e que o fazem acontecer.

Currículo em ação é um conceito diferente do de *campo curricular*, no entanto, os saberes produzidos e reproduzidos nos seus espaços determinados são influenciáveis mutuamente; essas influências, todavia, extrapolam ambas as esferas. As práticas sociais exercidas nas mais diferentes esferas – mundo do trabalho, do mercado, das artes, da literatura, da tecnologia, por exemplo – vão também influenciar de forma acentuada, ou não, as produções e reproduções dessas duas instâncias. Dessa forma, afirmamos que o hibridismo está presente nessas duas instâncias e que a realidade do currículo em ação é poliparadigmática.

Esclarecido o que estamos chamando de currículo em ação, passamos a ver, na sequência, em que está circunscrito o termo interdisciplinar. Ao expressá-lo, estamos nos referindo à tradição representada no Brasil por Ivani Fazenda. O movimento em referência caracteriza-se por preocupações epistemológicas, que se desenvolveram, em particular, na França a partir dos anos 60 do século XX com George Gusdorf. Caracteriza-se, também, por preocupações pedagógicas, que defendem o *locus* escolar como um dos muitos espaços propícios para um olhar mais orgânico e menos fragmentado do saber, como forma de minimizar as mazelas do fazer pedagógico. Para conhecer os pontos básicos desse movimento no Brasil, são importantes as obras de Japiassú (1976) e de Fazenda (1994, 2002a, 2006a, 2008). Esse movimento tem por objetivo potencializar os profissionais da educação no que diz respeito às possibilidades de compreensão de si e da totalidade dos saberes, de forma a adquirirem atitudes engajadas de abertura, de reciprocidade, de mutualidade, de intersubjetividade em face dos conhecimentos e das pessoas. Exige um mergulho profundo no trabalho cotidiano. Para essa imersão é necessário compreender os cinco princípios que vão subsidiar o currículo interdisciplinar em ação: *humildade, coerência, espera, respeito e desapego*. A *afetividade* e a *ousadia* são características dos princípios que fundamentam a

interdisciplinaridade; além disso, é importante frisar que todo projeto interdisciplinar está vinculado a uma ação em movimento, caracterizada por ambiguidades e, assim sendo, tem como pressupostos a metamorfose e a incerteza. A perspectiva é a de encontrar na ordem estabelecida, mas em particular na desordem, aspectos que vão possibilitar, de modo mais apropriado, a abertura de brechas de compreensões até então despercebidas.

Essa abordagem orienta para o desenvolvimento de ações que persiga perspectivas que possam construir atitudes de ousadia e de parceria diante da concepção fragmentada da racionalidade disciplinar. Atitudes que se permitam a reciprocidade e complementaridade que impulsiona ao diálogo, à troca. Atitudes de responsabilidade com o que se faz, revela e constrói. São atitudes de humildade e alteridade em face do(s) outro(s) e com o(s) outro(s), reconhecendo a incompletude e importância do outro para ampliar o conhecimento de nós mesmos, do outro e das coisas que cercam os fenômenos sociais e educacionais. São atitudes de compartilhamento e coerência, com as ideias, os outros e os conhecimentos já produzidos. São atitudes de espera. Que é o tratamento que se dá ao tempo. Tempo que não é absoluto; ao contrário, é de leveza, de amadurecimento que requer paciência e sabedoria. São atitudes de alegria e de encontro com a vida mais completa dos entes, mais equitativa. Atitudes em que o amor, o conhecimento das coisas, da natureza e dos seres humanos se integram e possibilitam fluir novos saberes livres de obsessões racionalistas ou emocionais.

3 As ações para a definição do desenho curricular oficial

Estamos designando de desenho curricular oficial tudo aquilo que nos foi possível observar com base na documentação e na formatação curricular aprovada pelo Conselho Universitário da instituição responsável por sua implementação. No processo de discussão, definição e negociação dos interesses das duas instituições envolvidas, houve abertura, pela UFAC, para a participação dos educadores da Secretaria de Estado de Educação (SEE) na elaboração do currículo do curso. Havia na SEE um estudo avançado para a criação do Instituto de Ensino Superior, que foi interrompido em razão da proposta da UFAC em assumir a formação superior, dos professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Em contrapartida, a SEE demonstrou interesse em definir, juntamente com a UFAC, a proposta oficial do currículo do curso.

A comunidade acadêmica ligada aos cursos de Pedagogia do país, por sua vez, vivenciavam, nessa época, mais um processo de reflexão a respeito dos cursos de formação de

profissionais da educação no Brasil. Viviam-se um momento histórico formado por inúmeros impasses e confrontos a respeito da identidade e funções do curso de Pedagogia. No final da década de 90 do século XX e início da seguinte, as discussões eram marcadas pela situação fragmentada do curso de Pedagogia, visíveis pelas diferentes habilitações profissionais. Sob as orientações e discussões da ANFOPE, da Comissão de Especialistas da Pedagogia, nomeada pelo MEC, que ao observarem os limites da legislação da época, muitos cursos tiveram seus cursos reestruturados, bem como criaram alternativas que acreditavam reduzir a distância entre as habilitações ou mesmo eliminá-las, enquanto possibilidade de formação independente umas das outras. Isso gerou inúmeros conflitos. Se, pelo lado da ANFOPE, os cursos que formam todo educador deve ter como base a docência e, no caso da Pedagogia, a docência para a Educação Infantil e séries iniciais; por outro, surgiram posicionamentos contrários (Libâneo e Pimenta, 2002) às orientações da ANFOPE, por considerarem essa tendência reducionista, uma vez que ela restringe a formação do pedagogo à formação do docente.

É nesse contexto que a UFAC e a SEE, em parceria, elaboraram e aprovaram o projeto oficial do curso, optando por um curso de licenciatura direcionado para a formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais, em resposta a uma demanda de melhoria da escola pública.

De acordo com o projeto oficial, esse curso de Pedagogia fundamentou-se em *três dimensões: sólida formação e competências gerais e específicas; desenvolvimento da capacidade investigativa; e articulação com a realidade do campo educacional e profissional*. Foram definidos, ainda, dois eixos epistemológicos para balizar a construção da estrutura organizacional: a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*. A interdisciplinaridade se constituiu em um dos eixos principais para a efetivação do projeto curricular.

Lenoir (1998, p. 57-59) assinala que a interdisciplinaridade escolar exige um movimento crescente em três níveis: *curricular, didático e pedagógico*. No nível curricular, a interdisciplinaridade acontece quando se estabelecem elos de interdependência, de convergência e de complementaridade entre os diferentes componentes curriculares que indicam o percurso de uma ordem de ensino a ser trilhada, de modo a propiciar condições favoráveis para a efetivação plena da interdisciplinaridade. Para explicitar o que se entende por nível didático, Moreira José (2008, p.86), afirma que esse nível tem por objetivo fundamental articular o que está prescrito no currículo oficial com as inserções de aprendizagem. “É o espaço de reflexão do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e

revisando estratégias de ação e de intervenção, o que ainda não é o suficiente”. O terceiro nível, o pedagógico, caracteriza-se pelo espaço da sala de aula, na hipótese de se constituir em um ambiente de atualização da interdisciplinaridade didática, em que a intersubjetividade acontece mediada pelo diálogo entre os atores do processo ensino-aprendizagem.

No caso do currículo modular do curso de Pedagogia, a organização dos elementos curriculares, com seus conteúdos, favoreceu a integração. Os componentes curriculares denominados Oficina Pedagógica, Investigação e Prática Pedagógica, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Prática Pedagógica do Ensino, das grandes áreas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, Arte, História etc viabilizaram ocorrências de episódios interdisciplinares no nível pedagógico.

Nas entrevistas com as professoras egressas do programa emergiram situações didáticas vividas por elas, no currículo em ação, consideradas de grande valia para o trabalho que realizavam na vida profissional. Destacamos, dentre essas situações vivenciadas, aquelas recorrentes nas falas dessas professoras e que proporcionaram repercussão e grande potencial para o currículo interdisciplinar.

4 Resultados

Percebemos, das muitas vivências relatadas, a plenitude do envolvimento dos sujeitos naquelas em que residia um componente lúdico na atividade vivida. O que estamos entendendo, nesse sentido, por componente lúdico? Em rigor, o significado do termo nos dicionários é reducionista, ligando-o de maneira restrita a jogo, brinquedo, passatempo ou divertimento. Um componente lúdico em uma atividade pedagógica não significa, necessariamente, uma atividade divertida ou composta de regras a serem seguidas. Significa, sim, encontro. Significa que os participantes estão atentos e com a atenção voltada para o que está sendo falado e compreendido, respeitando os significados que cada um estabelece nesse processo, dissecando, comparando, acrescentando, entendendo e sendo entendido, proporcionando, enfim, encontro.

Com esse entendimento Luckesi (2002) envereda por um caminho explicativo, falando da ludicidade como algo que consegue reter plenamente a atenção daqueles que participam de uma experiência, arrebanhando por inteiro todo o ser. Atividade que não permite divisão, fragmentação. Estar nela por inteiro, de corpo e alma, é a condição suprema para se conseguir vivenciar e efetivar a ludicidade. Quando acontece a divisão das atenções, não se concretiza a

atividade lúdica. Pensando na unidade plena do ser, observamos uma completude interna que nos permite assistir a seres flexíveis, envolvidos, saudáveis e alegres na plenitude da atividade que vivenciam. Há uma completa inter-relação do ser que participa plenamente com a atividade e as coisas que ela envolve. Não há fragmentação do ser, nem da atividade que desenvolve, e, assim sendo, é atingida a plenitude da cooperação interna e externa de todos que compartilham com o outro a atividade, possibilitando viver o lúdico (sentimento de prazer) individual e/ou coletivamente.

É dessa perspectiva que estamos nos referindo à ludicidade e à interdisciplinaridade contida no currículo em ação do curso de Pedagogia. No quadro das inúmeras atividades vivenciadas, aquelas em que notamos o envolvimento total dos participantes, de acordo com o observado no decorrer da implementação das ações e nas falas das entrevistadas, serão relatadas na sequência.

A literatura infantil foi a denominação atribuída a um componente curricular. Após a exploração dos aspectos estéticos, ideológicos, psicológicos e antropológicos dos diferentes gêneros literários, as alunas foram levadas a ler histórias infantis, analisar, produzir suas próprias histórias e fazer a preparação para que essas histórias fossem contadas e dramatizadas. De início, segundo elas, havia certa inibição, por não estarem acostumadas a se expor daquela maneira. No entanto, com a continuação da disciplina e a colaboração do(a) professor(a) responsável, tudo foi ficando muito *envolvente e divertido*¹, o que propiciou a plena participação em suas produções e dramatizações. A meta era criar histórias infantis, contá-las com emoção, entonação aguçada e expressão facial representativa e significativa das situações que exploravam no texto.

Depreendemos do depoimento de quinze professoras entrevistadas, que esse é, hoje, um recurso utilizado com frequência. O trabalho que realizavam antes deu lugar a uma abordagem que faz fluir a imaginação, a observação, a memória, a reflexão e a linguagem, permitindo à criança que ouve ou lê dialogar com a vida real e a literatura infantil que tem contato. Contar história dessa forma, fazer com que também contem as histórias que leem ou escutam, assim representando, seduz e canaliza as energias de forma plena, assumindo um caminho flexível, de maneira criativa, lúdica e divertida.

Uma professora entrevistada, ao se referir aos processos significativos vivenciados no currículo em ação, assim se manifesta:

¹ Termo presente na fala de quinze professoras entrevistadas. Se não se expressavam com a mesma grafia, o faziam em outros termos com a mesma significação.

A professora de literatura infantil abordou primeiro todo um referencial teórico que dava uma direção para trabalhar em sala de aula que deu uma volta de 360° (sic) no nosso trabalho. Contação de histórias, criação, como explorá-las [...] Foi um curso que se baseava em cima do trabalho que realizávamos. Uma parte teórica e em seguida uma aplicação prática. (10ª Professora).

Essa manifestação nos faz pensar que essas formas vividas nessa disciplina mudaram as práticas dessas professoras e as sensibilizaram a buscar cada vez mais, nas manifestações artísticas, elementos para os seus fazeres pedagógicos. Quando a entrevistada diz que essa forma de atuação “deu uma volta de 360°” no que faziam antes, conferiu um sentido diferente do que a expressão significa, em vez de atuar da mesma maneira que antes; percebemos a empolgação e a vontade de estarem continuamente buscando alternativas que melhor levassem as crianças a uma forma plena de envolvimento e participação.

Outro componente curricular, recorrente na fala das entrevistadas, que proporcionou envolvimento delas no decorrer do curso foi a disciplina denominada Investigação e Prática Pedagógica do Ensino de Arte. Essa unidade do currículo objetivava aprofundar conceitualmente aspectos da própria nomenclatura da disciplina, como também pesquisar possibilidades e vivenciá-las no processo de ensino aprendizagem. O movimento corporal como linguagem, cultura, lazer, expressão de sentimentos, afeto, emoções foram enfatizados e vivenciados de maneira ampla.

O teatro foi, assim como a literatura, uma manifestação artística utilizada com recorrência como estratégia de aglutinação de todas as atenções dos participantes nas aulas. Liam textos, montavam peças teatrais e representavam para o grande grupo da sala de aula. Com base no texto fornecido pelo(a) professor(a) da turma, ou mesmo criado por elas, deixavam a imaginação voar; inferiam, refletiam, pesquisavam etc criando todo um cenário real, que imitava a realidade da vida, nos episódios mais inusitados. Criaram peças que abordavam a chegada do seringueiro na cidade, o caipira da região, o trânsito caótico das cidades, o velório de um ente querido, a busca de emprego e a maneira apropriada de se apresentar para o convencimento do contratante e outros.

Todas as entrevistadas enfatizaram que esses momentos foram bastante significativos. Ressaltaram, de modo surpreendente, a capacidade manifestada dos grupos em criar roteiros bem diferenciados, com base em uma mesma temática. Segundo elas, o professor utilizava estratégias muito diversificadas; ora não indicava tema algum, deixando-as completamente livre para voar e criar uma história, um roteiro, um cenário e o espetáculo da apresentação, ora um mesmo texto era indicado, para que os grupos o encenassem. Ficavam bastante

surpresas ao observar que um mesmo texto, ao ser lido por diferentes grupos, emergia cenas bem diferenciadas. Acentuaram de modo enfático a maneira diversificada de representar, observando características bastante lúdicas e reais e o quanto a subjetividade humana era capaz de criar com base no diálogo entre texto e leitor. Essa diversidade de possibilidades gerava toda uma expectativa para o grande dia das apresentações. Vejamos duas falas das egressas do curso que evidenciam episódios do currículo em ação:

“Era impressionante como os grupos criavam coisas diferentes e interessantes, mesmo sendo um texto só. Mas era muito legal. Todo mundo ficava muito interessado, mesmo aqueles que normalmente não davam muita importância para o curso.” (7ª professora entrevistada).

“Nem sempre, para as atividades, o professor fornecia o material, o texto... umas vezes a gente tinha que criar um texto. Ele dava só o tema e nós tínhamos que nos virar. Eu só sei dizer que para mim foi uma das melhores disciplinas do curso.” (2ª professora entrevistada).

Situações como essas, permeadas de ludicidade no e com os participantes, geram toda uma conscientização e motivação para o sentir, o pensar, o fazer, de forma sutil e efetiva. A obrigatoriedade grotesca exercida por um tipo de fazer pedagógico dá lugar a um compromisso envolvente, emergido em cada um pelo potencial que as manifestações artísticas exercem nos membros participantes. No caso do teatro, a vivência das professoras-alunas com essa linguagem artística denota ter recriado caminhos antes jamais imaginados. Foi surpreendente constatar que o teatro se constituiu em algo bastante significativo para as vinte professoras entrevistadas. Inferimos que, talvez, tenha ocorrido no curso a primeira aproximação com as linguagens artísticas. Inferimos ainda, que se a arte não era acolhida pelos professores da Pedagogia, por estrita ausência na formação, menos ainda o era na escola em que vivenciavam o cotidiano docente.

Conclusão

Até onde pudemos perceber, as manifestações artísticas mantêm estreita relação com a vida. Vida que é pensada, imitada, criticada, evidenciada, criada e representada, com toda a magia das emoções dos atores e dos seus espectadores. A arte-educação cumpre uma função crucial no processo de formação. À medida que os saberes artísticos dialogam com a pedagogia, acontece um olhar repleto de possibilidades que os saberes da educação sozinhos não conseguiriam alcançar. O aluno, o professor, o artista conseguem, juntos, o que isolados

jamais vislumbrariam alcançar. Essa experiência é uma prova cabal do que os princípios da interdisciplinaridade vêm insistindo em mostrar. Humildade por se ter consciência dos limites dos saberes das especializações; coerência com o que se acredita e se almeja; espera vigiada para investir no momento apropriado; respeito pelo outro, com toda a sua carga de saberes e não saberes, fragilidades e potencialidades; desapego a coisas julgadas tão preciosas, mas que para certas situações são inapropriadas.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques de. **O planejamento estratégico e a reforma educacional no Acre**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2006.

BOURDIEU, P. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

FAZENDA, I. _____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 4. ed.. São Paulo: Loyola, 2002a.

_____. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006a.

_____. **Interdisciplinaridade na formação do professor: da teoria à prática**. Canoas – RS: ULBRA, 2006b.

_____. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

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

LENOIR, Y. **Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável**. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna, educação e ludicidade. Ensaios 02; ludicidade o que é mesmo isso? Salvador: Gepel, Faced/Universidade Federal da Bahia, 2002.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: os embates e os desafios em sua construção no espaço-tempo da ANPED. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v.1, n. 1, 2003.

MOREIRA JOSÉ, M. A. **Interdisciplinaridade:** as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, Edgar. **Meus demônios.** Tradução de Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.