



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: REFLEXÕES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Fernanda Daniela Paiva<sup>1</sup>  
Yara Fonseca de Oliveira e Silva<sup>2</sup>

### GT1 - Inter e Transdisciplinaridade na Educação

#### Resumo

O presente artigo tem por objetivo compreender e analisar em que medida os conceitos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade se fazem presentes na Formação Inicial de Professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Campus Inhumas), considerando, para essa análise, a perspectiva do sujeito e da subjetividade no processo de formação de professores. A partir da constatação de características da inter e da transdisciplinaridade, visou compreender como elas podem transformar, contribuir ou ainda ressignificar esse aluno e seu formador. A metodologia utilizada para realizar esta pesquisa tem o intuito de ampliar o olhar e a percepção de pesquisador e pesquisado, conforme propõe a pesquisa com abordagem transdisciplinar, por isso, ela é de caráter qualitativo e realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, com perguntas discursivas e direcionadas, deixando emergir a subjetividade do pesquisado e as percepções do pesquisador. Para compreender a formação docente e como ocorre a formação inicial desse profissional, trouxe as contribuições de estudiosos como Pimenta e Libâneo (1999), Freire (2004) e Moraes (2007), que abordam elementos estruturais, saberes e processos necessários a essa formação docente. Para fomentar as reflexões sobre a Interdisciplinaridade, a Transdisciplinaridade e seus elementos constitutivos, a Complexidade e o Pensamento Complexo, a Subjetividade e suas ligações e relações com a Educação, me apoiou em autores como Edgar Morin (2000), Izabel Petraglia (2013), Maria Cândida Moraes (2008) e Marilza Suanno (2014). Ao final apresento sugestões de ações pontuais de melhoria nos processos de formação e apresento considerações sobre as ações e atitudes que fazem parte da prática do docente formador, nas quais são identificadas elementos da interdisciplinaridade, inspirados na transdisciplinaridade, que refletirão no aprendizado, na construção da identidade e na prática dos seus alunos/professores em formação inicial.

**Palavras-chave:** Formação Inicial do Professor. Transdisciplinaridade. Interdisciplinaridade. Pedagogia. Universidade Estadual de Goiás.

<sup>1</sup> Fernanda Paiva, Bacharel em Administração pela Faculdades Integradas Instituto Paulista de Ensino e Pesquisa (FIPEP, 2005). Aluna do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Transdisciplinaridade e Interdisciplinar na Educação – UEG/Campus Inhumas (2017) E-mail: fernanda.daniela.paiva@gmail.com

<sup>2</sup> Yara Fonseca de Oliveira e Silva, Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2014). Professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). Bolsista do Programa de Bolsa de Incentivo ao Pesquisador (PROBIP-UEG). E-mail: yarafonseca09@gmail.com



## Introdução

Uma das centelhas para a escrita deste artigo advém das reflexões e discussões sobre as emergências que se apresentam acerca das necessidades de transformações na educação, da atuação e postura dos professores, das vivências e apresentações de propostas educacionais inspiradoras e desafiadoras, com as quais tive contato no decorrer do curso do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação da UEG Câmpus de Inhumas. Isto tudo permitiu uma visão que se contrapõe ao paradigma educacional vigente, o qual pode ser caracterizado, em grande parte do sistema educacional público brasileiro, ainda como tradicional, pautado na disciplinaridade.

A necessidade de desenvolver esta pesquisa vem de encontro a anseios e inculcações que já perambulavam em minha cabeça há algum tempo, por exemplo, as de como reformar o pensamento sobre o que é ensinar e educar, as de qual é o papel e a importância da figura do professor em criar condições de produção do conhecimento e em auxiliar no processo de desenvolvimento do aluno, enquanto ser humano, ser social, ser cognitivo, ser cultural e ser biológico.

É a esse caminho que Freire (2004) se refere quando, ao refletir sobre a docência e a rigorosidade metódica que o ensinar exige, chega a conclusão que, quando o professor é ético, ele tem uma postura comprometida com a profissão, consigo mesmo e, principalmente, com o educando como ser humano. Freire deixa transparecer uma capacidade que nós, seres históricos, temos de intervir no mundo e modificá-lo. Entendo que as discussões e reflexões resultantes do meu ingresso neste curso de Pós-Graduação rumam a esse mesmo pensamento/caminho tratado por Freire e citado acima.

Deve-se a este curso de pós-graduação a oportunidade de vivenciar o crescimento, a maturação e a ampliação do olhar em relação ao pensamento complexo, à reforma do pensamento, à alteridade, à subjetividade (que está presente em todo o processo educacional) e à educação enquanto formação do ser humano, em sua simplicidade e complexidade. No desenvolver deste percurso, ocorreram fatos relevantes na minha vida pessoal e profissional, que levaram a interrupção do curso com a primeira turma em que estava matriculada, em 2015, e a uma retomada, em 2016, já na segunda turma.



Um destes fatos foi uma reconfiguração da minha vida pessoal, com a espera e o nascimento do meu filho, e, em termos de conhecimento, outro fato foi a descoberta, aula a aula, do tema central do curso, que eu ainda não compreendia muito bem, perguntando-me se ele se tratava de uma proposta metodológica ou de uma filosofia educacional.

Esses fatos influenciaram minha postura, pensamento e ação no desenvolvimento deste percurso. Naquele momento, esses fatores, aliados a minha bagagem anterior, me permitiam um olhar sobre os temas abordados no curso de pós-graduação e sobre a relação professor ↔ aluno ↔ comunidade ↔ sociedade que eu classificaria, hoje, como menos sinestésico/emotivo-afetivo.

Muitas das abordagens tratadas durante os eixos<sup>3</sup>, principalmente sobre o sentir, a subjetividade, a necessidade da exposição pessoal, me pareciam um tanto quanto privilegiadas em relação a outros temas, como a reforma do pensamento, a alteridade e a definição do que, afinal, era essa tal de transdisciplinaridade, a que havia me seduzido na leitura do edital de ingresso no curso de Pós-graduação. Quero pontuar que essa minha visão não tornava a relação, citada acima, menos humana ou comprometida. Acredito que ela decorria, também, da minha formação e atuação profissional na área administrativa, pela qual eu compreendia que seriedade e compromisso com o trabalho exigiam um certo distanciamento, para não se ultrapassar o limiar do profissionalismo e adentrar a pessoalidade e a invasão da privacidade.

Quando da retomada das aulas, em 2016, já compreendia melhor as discussões propostas pelos professores e a visão que eu tinha da relação professor ↔ aluno ↔ comunidade ↔ sociedade já estava mais inclinada para a perspectiva transdisciplinar, conseguindo fazer as religações e relações diante das temáticas abordadas, me reconhecendo como ser responsável pelos processos de mudança de postura diante das emergências e das urgências que a vida apresenta. Destaco, porém, que isso tudo acontece devido ao espaço de tempo entre a interrupção e a retomada das aulas, em que pude continuar as investigações, estudos e reflexões sobre o eixo central deste curso, dos temas já discutidos, inclusive por causa das leituras complementares sugeridas pelos professores durante e ao final de trabalho de cada eixo.

<sup>3</sup> Eixo corresponde a cada disciplina trabalhada no curso de pós-graduação em questão. São tratadas como eixo devido a abordagem hologramática e retroativa (circular).



Estes estudos, junto aos trabalhos desenvolvidos na minha primeira inserção no programa em 2014, me auxiliaram na maturação e ampliação de consciência sobre a temática do mesmo, e isto, agregado ao trabalho e desenvolvimento de novos eixos temáticos, também me fizeram repensar questões que eu já tinha como definidas, como, por exemplo, o papel do professor, a importância de cuidar da formação de professores, a importância de sair da lógica binária e o movimento de mudança de direção em minha atuação profissional.

Meu intuito, ao ingressar neste programa de pós-graduação, além de me atualizar das discussões sobre educação, nas quais sempre tive interesse, também era me qualificar para atuar na docência universitária. Porém, conforme os eixos foram sendo apresentados e trabalhados, eles me inquietaram a ponto de me fazer pensar em ações para mudar a nossa realidade educacional.

Desta maneira, defini que poderia contribuir, com meu novo direcionamento profissional, para a pesquisa e estudo da Formação de Professores, bem como atuar nela, além de considerar a possibilidade de desenvolver pesquisa ou atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A concretização desta mudança será um novo capítulo da minha vida profissional, a ser contado futuramente.

Essas inquietações citadas acima, me fizeram, então, querer investigar como está acontecendo a formação inicial de professores do curso de Pedagogia da UEG/Campus Inhumas, visando saber se as discussões e proposições que estamos levantando e abordando, na pós-graduação em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação, se fazem presente, norteiam ou embasam esses professores em formação inicial, que atuarão na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O tema escolhido, portanto, para este artigo, a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade na Formação Inicial do Professor, também foi uma forma de buscar compreender e identificar se a Reforma do Pensamento e a Complexidade, conforme propõe Morin (2000), estão sendo abordadas, discutidas e/ou vivenciadas na educação superior, através da atuação dos formadores e, ao mesmo tempo, na formação dos formandos em Pedagogia.

Nesse sentido, a proposta de trabalho consiste em investigar se estão presentes, ou não, conceitos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade na Formação Inicial do



Professor do curso de Pedagogia da UEG/Campus Inhumas. Uma segunda etapa é analisar como eles se fazem presentes no curso em questão, considerando, para essa análise, a perspectiva do sujeito e da subjetividade no processo de formação dos professores. Posteriormente, constatando a presença das características e/ou conceitos interdisciplinares e transdisciplinares, podemos compreender de que maneira esses elementos podem transformar, contribuir ou ainda ressignificar esse professor formador e esse professor em formação inicial.

Em relação à metodologia de pesquisa, adota-se a perspectiva transdisciplinar que “valoriza a abertura e a potencial integração de metodologias de pesquisa na produção do conhecimento que permitam ampliar o olhar e a percepção do pesquisador e do pesquisado” (SUANNO, 2015, p. 53 *apud* SUANNO; SILVA, 2016, p. 24).

É nesta direção, e com o propósito de ampliar os níveis de percepção da realidade e de abrir possibilidades de buscar respostas de forma plural e contraditória, que embasa minha metodologia de pesquisa na abordagem transdisciplinar (SUANNO; SILVA, 2016). Essa pesquisa é de caráter qualitativo e descritivo e, para a coleta de dados, se fez uso de entrevista semiestruturada com perguntas discursivas e direcionadas, para permitir a emergência da subjetividade dos sujeitos formadores e formandos do curso em questão.

Para atingir o objetivo estabelecido, em um primeiro momento, foi realizada uma revisão bibliográfica, por intermédio do levantamento de literatura especializada, artigos científicos e livros, relacionados às questões tratadas no presente artigo, tais como as discussões das abordagens disciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar na formação inicial do professor do curso de Pedagogia. Isto foi feito para se compreender as diversas perspectivas epistemológicas dos diferentes paradigmas educacionais presentes no ensino superior. Apresento os autores que mais fomentaram a constituição teórica deste artigo: Morin (2000), Moraes (2007.), Petraglia (2013) e Suanno (2014).

Em seguida definiu-se provisoriamente conceitos, como o de formação inicial do professor, o de interdisciplinaridade, de transdisciplinaridade, da Reforma do Pensamento, de Complexidade e de subjetividade, de reintrodução do sujeito cognoscente entre outros, que delinearão a construção e desenvolvimento deste artigo.

Este artigo está configurado em três seções articuladas entre si. Na primeira seção



trataremos do tema formação inicial de professores e mostraremos as características, as condições em que ocorre essa formação, relacionando-a com as perspectivas disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, bem como trataremos dos conceitos investigados e abordados nesta pesquisa.

Na segunda seção realizo a exposição dos resultados e a análise dos dados coletados com os sujeitos desta pesquisa, ou seja, os professores e alunos do curso de Pedagogia da UEG/Campus Inhumas. Na terceira seção apresento uma análise crítica da prática educativa, a qual se reflete na postura, no comprometimento e na atuação deste professor em formação e apresento sugestões pontuais de melhoria da abordagem da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade no curso, enquanto proposta de ensino para as formandas.

Ao final são feitas considerações sobre as ações e atitudes que fazem parte da prática desse docente formador, as quais se refletem no aprendizado, na compreensão do papel do professor e na prática de seus alunos e professores em formação.

## 1. Percursos de uma formação inicial docente

Essa seção trata da formação inicial docente por ser este um tema de discussões e reflexões, seja por pessoas que trabalham no ambiente educacional, seja para as pessoas que vivenciam, estudam e refletem sobre a situação do sistema educacional em nosso país e desejam sempre melhorá-la.

### 1.1. Formação Inicial de Professor em Nível Superior: legislação e mudanças

Minha inclinação para investigar a formação inicial do curso de Pedagogia da UEG/Campus Inhumas se deu, primeiramente, pelo intuito de apresentar como essa formação acontece na atualidade, considerando que, há 20 anos, tivemos uma grande mudança nesta referida formação, que ocorreu entre o fim da década de 90 e o começo dos anos 2000, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que torna necessária a graduação de nível superior para o professor atuar no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ensinos estes que também passam a ter obrigatoriedade.



Esse movimento de mudança exige que o quantitativo de professores, para atender essa nova demanda, seja maior e, conseqüentemente, surge a necessidade de uma rede maior de formação docente. Portanto, em decorrência dessas mudanças nas diretrizes educacionais do país, houve uma grande expansão do ensino superior, principalmente na formação docente. Diante disso, pode-se dizer que as bases e as concepções do que é a formação inicial de professores passaram a ter visões diferenciadas e conflitantes.

Exemplo disso foi a pesquisa, concluída em 2008, que resultou em dissertação de mestrado (SANTOS, 2008), que destaca que após a determinação da LDBEN de 1996, com a anuência do Estado e do Ministério da Educação, a solução encontrada, para atender a demanda de aumento da rede de formação docente, foi o investimento em instituições de ensino superior, em geral estabelecimentos privados, pautados nos princípios da eficiência, da competitividade e da flexibilidade. Porém, essa solução relegou a formação dos professores aos interesses econômicos e de mercado, portanto não mais fundamentada nos princípios acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão.

O relatório do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de Pedagogia, de 2014, apresenta uma informação que exemplifica e confirma essa expansão citada no parágrafo anterior. Dos cursos de pedagogia oferecidos em território nacional brasileiro, 69,9% são de Instituições de Ensino Superior privadas, sendo que as Instituições de Ensino Superior públicas são responsáveis por apenas 30,1% da formação docente para o ensino infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. É importante esclarecer sobre os dados acima, que o universo considerado no relatório do ENADE são de cursos de pedagogia em que houve pelo menos um estudante presente para realização do exame (INEP, 2016, pp. 23, 24).

De certa forma, o crescimento em larga escala da oferta de cursos de pedagogia, para atender a demanda da LDB, impactou no processo formativo, trazendo concepções diferentes, não exatamente curriculares, mas de fundamentação da formação docente, como por exemplo, sobre que tipo de ensino se almeja proporcionar aos alunos de ensino infantil e fundamental dos anos iniciais.

Abriu-se uma disputa clara: de um lado, uma concepção de formação para instruir, transmitir conhecimentos e preparar para fazer parte de um mundo competitivo e



mercadológico e, do outro lado, uma formação voltada para o desenvolvimento pleno do ser em todas as suas dimensões, psíquica, social, cultural, cognitiva, corporal, espiritual, enfim uma formação epistemológica, mas também para vida.

## 1.2. Caracterizando o profissional docente em formação inicial

Estudiosos como Freire (2004), Libâneo; Pimenta (1999) e Moraes (2007), tem-se debruçado sobre o tema da formação docente, a fim de corrigir erros cometidos neste percurso; de apresentar novas perspectivas da atuação docente, bem como diferentes perspectivas epistemológicas e metodológicas; de buscar caminhos que permitam encontrar soluções para os problemas enfrentados diante da complexa realidade que hoje se apresenta aos formandos e aos formadores, tendo por objetivo propiciar uma formação em que o docente torne-se consciente das suas ações e o reflexo das mesmas, seja autônomo, crítico e construtor do seu ofício.

É para além das fronteiras da dualidade que se apresenta hoje, a qual resume-se em formar para a vida ou formar para o trabalho, que a formação interdisciplinar e a formação transdisciplinar atuam. Na busca de transcender muros e delimitações, conceitos fechados e definidos, respostas certas e acabadas, essas duas propostas de formação dos educandos (de qualquer nível, seja ele fundamental, médio ou superior) e de atuação dos formadores na formação dos professores chegam pra mexer com os envolvidos no processo formativo docente, que no caso específico deste artigo são os pedagogos e seus formadores.

Libâneo e Pimenta (1999), estudiosos da Formação Docente, da Pedagogia como é conhecida comumente, apresentam uma visão da formação voltada para a estrutura e a organização dos cursos de formação docente, com o objetivo de atingir a qualidade nesse processo de construção do papel do docente, que resulte em uma escola que propicie aos alunos condições de igualdade para ingresso, permanência e conclusão de seus estudos, independentemente destes provirem de classes menos favorecidas economicamente, bem como a alteração no quadro social e humano da sociedade.

Segundo os autores, a configuração do curso de pedagogia, como o temos hoje, resulta de um movimento para reconhecimento da Pedagogia como área do conhecimento,



como licenciatura para o ensino fundamental (anos iniciais e demais) e para as habilidades pedagógicas não docentes, o que acaba se transformando na junção de muitas especificidades em um só curso. Ao se fazer esse movimento, termina-se por promover uma desqualificação e aligeiramento desta formação (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Esse apontamento, feito há quase vinte anos, ainda é pertinente por causa do não entendimento do que seja a pedagogia. A compreensão mais comum é a de que ela é um curso de formação do professor ou do pedagogo docente (conforme a classificação destes autores). Entretanto, Libâneo e Pimenta (1999, p. 252) a definem como: “[...] uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas. Investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos”.

Pimenta (PIMENTA, 1998 *apud* LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 245) ressalta o esvaziamento da pedagogia enquanto teoria, ciência do conhecimento que estuda a educação, a teoria e a prática pedagógica, alertando que se ela fosse estudada no curso de pedagogia apontaria para uma perspectiva interdisciplinar e multirreferencial, uma vez que este estudo seria feito a partir da especificidade do fenômeno educativo e tomando como referência as suas realidades histórico-sociais e a sua multiplicidade. Por isso, esses autores defendem a separação e reconhecimento da ciência da pedagogia, o que traria melhorias ao curso de formação inicial do professor, por uma questão de ampliação de olhares, de tempo, de qualidade e pelo aprofundamento das discussões pertinentes a esta “ciência”.

Moraes (2007, 2008) estudiosa do Paradigma Emergente, da Transdisciplinaridade e da Complexidade, defende como fundamental trabalhar com processos autoformadores, na formação e transformação docente a partir da complexidade e da transdisciplinaridade, em conjunto com as dimensões de heteroformação e ecoformação, que atualmente são o foco da formação docente e estão presentes em qualquer discurso de formação do professor.

Antes de chegar a uma definição de quais elementos e características compõem uma formação inicial de professores interdisciplinar e/ou transdisciplinar, é preciso primeiro ter clareza do que é necessário, considerando a realidade atual, as transformações, emergências, incertezas, na formação de um professor do século XXI. Segundo Moraes (2007, p.19):



O perfil desejado é, portanto, de um docente capaz de discernimento, atitude crítica diante dos problemas; é um sujeito pesquisador, interdisciplinar e/ou transdisciplinar em suas atitudes, pensamentos e práticas. Um sujeito observador que percebe o momento adequado da bifurcação e da mudança, capaz de enfrentar um novo desafio ao ter que iniciar uma nova disciplina ou nova estratégia pedagógica inspirada nos princípios da complexidade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

Tomando como base esse perfil apresentado por Moraes, é possível afirmar que, para ser um professor com qualidade em seu ofício, se faz necessária uma formação que contemple alguns elementos importantes, tais como: ter um olhar complexo sobre a realidade que a ele se apresenta; ter uma escuta sensível; ser capaz de se auto inventar; conviver com a certeza da incerteza; promover um ambiente em que o professor seja sujeito protagonista da sua formação e também propicie o mesmo ao seu aluno; dialogar com seus pares e compreender que o erro é um caminho e não o fim; reconhecer a importância de cuidar do meio ambiente em que se está inserido, local e globalmente e, enfim, ter atitudes transdisciplinares para consigo e para com o outro, pois a teoria corporificada torna-se mais que somente palavras.

Para Freire (2004), educador que atuou em diversas áreas da educação, tendo atuado na sala de aula na alfabetização e no ensino superior, na direção de escola e na secretaria de educação, também atuado como estudioso da Educação e da Pedagogia, da Formação Docente inicial e continuada e da Prática Docente (INSTITUTO PAULO FREIRE, S/D), existem saberes que são essenciais e necessários para a formação docente e discente, e também na prática docente, que precisam ser assumidos pelo professor enquanto aprendiz e formador, salientando, porém, que esse formador, enquanto aprendiz, não deve se colocar na posição de objeto para ser “moldado”, mas sim na posição e condição daquele que se forma e *re-forma* nesse processo.

Na obra Pedagogia da Autonomia, que apresenta a maturação das suas reflexões sobre questões que são fundamentais na formação docente, ressalta-se que esta deve ser contínua e não deve se dar apenas na formação inicial. Não trabalharei com todas as reflexões e questões freirianas neste artigo, pois o objetivo é a caracterização da formação docente e, portanto, abordarei somente aquelas pertinentes ao escopo deste trabalho.

Segundo Freire (2004) não há docência sem discência, o ensinar exige uma série de condições que precisam ser observadas, refletidas e praticadas para que essa **discência** aconteça. Ele conclui que é necessário que se tenha uma rigorosidade metódica que implica



aos educadores serem criadores, instigadores, inquietos, que exerçam a curiosidade epistemológica, que sejam humildes e persistentes e propiciem aos educandos essa mesma rigorosidade; que a pesquisa seja parte da atuação do professor e não qualidade acrescida a ele, já que para ensinar necessita-se pesquisar e aprender; que a criticidade, estética e ética façam parte desse ensinar; que haja reflexão crítica de sua própria prática por parte do professor; que o professor saiba escutar e tenha disponibilidade e abertura para o diálogo, para a aceitação do novo e do diferente e que o educando tenha seus saberes respeitados e incorporados no processo de ensino, que sua autonomia seja respeitada.

É possível encontrar nas proposições freirianas, citadas anteriormente, condições para uma formação na qual o professor é sujeito do seu próprio conhecimento e propicia o mesmo aos educandos; em que ele deve estar disponível e ter abertura para dialogar e trabalhar com o desconhecido e o diferente, sem emanar preconceitos; em que o professor assuma a sua condição de aprendiz permanente; em que tenha uma escuta sensível para com o educando; em que considere o ambiente local e global, a comunidade na qual seu aluno e a escola estão inseridos e que tenha consciência da necessidade de uma formação do cidadão e do ser humano, que convive em sociedade e sabe de sua importância nela e no planeta. Concluindo uma formação docente que contempla a qualidade do profissional de educação.

Partindo das concepções de formação docente, citadas acima, em diferentes momentos históricos, de diferentes autores, perspectivas e percepções, acredito que é possível caracterizar o perfil de professor ou pedagogo docente, que se deseja formar para atuar no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para definir transitoriamente essa caracterização, apresento a concepção de formação do professor do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas, objeto de estudo deste artigo, extraídas de sua Proposta Pedagógica do Curso (PPC, 2015).

O PPC (2015) apresenta como objetivo primeiro formar professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como área de concentração a docência, o que vem de encontro a discussão apresentada por Libanê e Pimenta (1999) nesta seção anteriormente, sobre a separação da formação do pedagogo docente, daquele que seria só pedagogo sem atuação em sala de aula. Por isto concluo que o curso dá uma atenção maior para formação do pedagogo docente e demonstra que a instituição prima pela qualidade



desta formação. Aprofundando um pouco mais, foi possível identificar uma proposta de atuação pautada no reconhecimento e na consideração do ambiente no qual a comunidade escolar e seus alunos estão inseridos, na prática pedagógica como prática social; na formação do ser humano e de cada sujeito, visto como histórico. Propõe-se que esse professor em formação inicial atue dialogando com a realidade, fazendo análise crítica da sua prática educativa, seja comprometido com o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos e atue em perspectiva interdisciplinar.

A partir dessas proposições e das concepções que foram abordadas anteriormente, começo a tecer as minhas conclusões transitórias sobre o perfil desse professor em formação inicial. Isto será importante pois é base para a análise dos dados, feita na próxima seção.

Quanto à formação inicial voltada ao pedagogo docente, compreendo que, ao promover o foco na docência, busca-se desenvolver um trabalho de melhor qualidade na formação deste profissional, o que teria como consequência uma formação do ser humano mais completa, na qual se busca desenvolver o indivíduo sujeito de sua história e sujeito histórico, bem como o cidadão e ser humano que habita uma sociedade e um planeta.

Na minha percepção da realidade, o preceito da prática pedagógica como prática social é uma das questões principais, e deve-se buscar que o professor em formação seja consciente dele e aplique-o em sua prática diária, para que ele seja comprometido atuando no desenvolvimento de seus alunos, proporcionando a eles condições para que o próprio discente construa seu saber, para que a comunidade escolar, conjuntamente ao professor, faça desses ambientes escolares locais criativos, instigadores, questionadores, em que circule a pluralidade de pensamento e também a cultural, social e biológica.

Em resumo, esse profissional precisa estar em constante processo de pesquisa e construção de conhecimento, como já concluiu Moraes (2007) anteriormente nesta seção, pois ao ensinar ele está estudando para fazê-lo e portanto está se auto-formando para compartilhar seu aprendizado com seus pares e seus discentes., Pode-se concluir que, ao fazer isto de forma, crítica, instigadora, questionadora, criativa e comprometida, ele proporcionará aos seus discentes condições para criar, elaborar, construir novos conhecimentos a partir de seu próprio olhar e de seu nível de realidade. E, para além de definir e identificar se esse sujeito-professor tem atitudes, pensamentos e práticas interdisciplinares ou transdisciplinares, como muito bem



apresentou Moraes (2007, p. 19), acredito que esse professor precisa ser uma pessoa de postura e pensamento flexível, com disposição a abertura, que tenha a alteridade como prática diária no seu ofício.

### **1.3. Transdisciplinaridade, Interdisciplinaridade e disciplinaridade: perspectivas e conceitos que direcionam para uma formação docente transformadora**

Início abordando a transdisciplinaridade que intenciona a reforma do pensamento e uma transformação, com a proposta de romper barreiras, delimitações e de religar os conhecimentos, na contramão da fragmentação vigente. Porém, antes de tratar deste conceito que não é e não está fechado, vou apresentar outras conceituações que se diferem dela, que estavam e estão em aplicação nos processos de ensino-aprendizagem, tais como a disciplinaridade, a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade.

De acordo com Suanno (2014), a disciplinaridade é a organização do conhecimento existente pela especificidade do seu objeto de estudo, elaborada a partir de fragmentos da realidade. A multidisciplinaridade é entendida como a justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Já a pluridisciplinaridade é definida como a justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento.

A interdisciplinaridade, que citei anteriormente, é alvo de estudos no Brasil a partir da década de 1970, feitos por Fazenda (1979), pioneira nessas discussões. Interdisciplinaridade, de acordo com Fazenda (1979, p. 27, *apud* PETRAGLIA, 2013, p. 85), é uma:

Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, dos procedimentos, dos dados da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

Tomando a definição acima de Fazenda (1979) como base, pode-se compreender como uma perspectiva que corresponde, em partes, ao perfil de professor em formação inicial que construí no item imediatamente anterior a este. Um profissional que faz as ligações do



conhecimento, que busca, através das partes, compreender o todo, que faz as relações pertinentes e contextualizadas nesse processo, que tem o diálogo e a abertura como algo inerente a sua prática docente e convive com a pluralidade de pensamentos, de ações e de culturas.

Essas características justificam o fato da interdisciplinaridade fomentar a formação de professor em formação inicial. Porém, mesmo sendo uma perspectiva em que prevalece a junção do conhecimento e não a fragmentação, ainda assim há elementos a serem considerados na referida formação, para que ela resulte na formação de pessoas auto-hetero-ecoformadoras. Na busca dessa formação em plenitude, ou ao menos em conseguir almejá-la como um começo, a perspectiva e/ou abordagem transdisciplinar vem apontar o caminho ou os caminhos, complementando o que falta a interdisciplinaridade.

Começo por abordar o que aproxima e ao mesmo tempo difere as duas perspectivas tratadas no parágrafo anterior. Ambas têm como pressuposto a **totalidade**, mas a interdisciplinaridade religa o conhecimento tendo como ponto de partida a parte e o de chegada o todo, já a transdisciplinaridade religa os saberes estabelecendo a mesma importância para a parte e o todo, não importando onde é o ponto de partida ou o de chegada (PETRAGLIA, 2013). Essa visão transdisciplinar, sem diferenciação de importância entre parte e todo, é explicada pela **complexidade**, que é uma das dimensões epistemológicas que compõem a transdisciplinaridade, junto aos **níveis de realidade** e a **lógica inclusiva ou ternária**, que abordarei a seguir (MORAES, 2015).

Segundo Morin (2000), a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade, é a percepção e reconhecimento de que somos seres únicos, diferenciados, ao mesmo tempo somos seres psíquicos, físicos, emocionais, biológicos, culturais, racionais, sociais e essas dimensões estão entrelaçadas a cada ser singular. A complexidade está nas relações cotidianas, nas interações com as pessoas e com o planeta, portanto é uma realidade que precisa ser confrontada e enfrentada diariamente.

O pensamento complexo é a junção entre diferentes formas de pensar se opondo a qualquer modo de disjunção. Esta noção considera a incompletude dos processos de conhecimento pelos quais passa o ser humano, considera as influências, sejam elas internas ou externas, encara a incerteza e a contradição como algo natural a qualquer processo, e é capaz



de respeitar a multidimensionalidade dos saberes e dos seres (PETRAGLIA, 2013).

Ter a complexidade na constituição da transdisciplinaridade proporciona uma visão da condição humana que permite que se trabalhe, na educação, a aprendizagem de forma integrada, envolvendo as múltiplas dimensões do ser humano, promovendo a integração total entre corpo, mente e espírito, abrangendo o ser na sua totalidade. Promove-se, dessa forma, as conexões, as junções e religações que tornam o conhecimento não só pertinente para a escola, mas também para a vida (MORAES, 2015).

Outro elemento constitutivo da transdisciplinaridade em que, na minha percepção, também se exercita a alteridade e a subjetividade, são os níveis de realidade. O processo consiste em reconhecer que a realidade possui diferentes níveis fenomenológicos a serem percebidos, assim, o que pode ser considerado contraditório ou oposto, num determinado nível, pode ser considerado de outra forma quando observado a partir de um outro nível de realidade ou de materialidade do objeto (MORAES, 2015).

A lógica ternária ou inclusiva, como a denomina Moraes (2015), sai da lógica binária, dualista e excludente, e propõe compreender a realidade de maneira mais complexa e integrada, considerando uma terceira possibilidade, ou tantas quantas outras possibilidades forem perceptíveis. Esta lógica pressupõe a aceitação do diverso, permite a passagem de um nível de realidade a outro e a integração do que aparentemente é conflitante, ou seja, é uma lógica da inclusão.

A transdisciplinaridade é caracterizada por Suanno (2013, p. 07, *apud* SUANNO, 2015, p. 110) como “uma pulsão religadora, por buscar pensar complexo, multidimensional, multirreferencial, articulando razão, emoção e atitude transformadora, trabalhando assim com uma razão sensível e uma práxis complexa e transdisciplinar”. A autora destaca ainda, em outra obra, que a transdisciplinaridade propõe um modo de conhecer e produzir conhecimento por meio, entre e que vai além das disciplinas, propondo uma racionalidade aberta, questionando a objetividade (distanciamento do objeto), a rigidez das definições e a exclusão do sujeito cognoscente (SUANNO, 2014b).

Considerando as contribuições de Moraes e Suanno, por ora é possível afirmar que a transdisciplinaridade tem uma pulsão religadora no seu cerne, que é o ponto de partida para se trabalhar a partir do pensamento complexo, pois permite que se façam as conexões, as junções



dos saberes, como também as conexões das disjunções apresentadas pela contemporaneidade; pode-se pensar também a partir dessa pulsão religadora a integração e a interação com o que é diverso e do que é contrário.

Essa proposta transdisciplinar transcende as disciplinas porque busca o olhar e o pensar multidimensionais e multirreferenciais, pressupõe uma racionalidade aberta e compreende, na ausência de fronteiras, outras possibilidades que vão para além da lógica binária, abarcando, nas suas concepções, o sujeito e toda a subjetividade com a qual ele forma seu olhar sobre o objeto estudado. A proposta compreende esse sujeito como parte de todo o processo de autoformação, heteroformação e ecoformação.

Esse sujeito é o foco da perspectiva educacional complexa e transdisciplinar, pois ele é indissociável de todo esse processo pedagógico e educativo. Segundo Suanno (2015), o sujeito e a subjetividade, partindo da complexidade, promovem o processo de reintrodução do sujeito cognoscente, de processos autorreferenciais na multirreferencialidade, das histórias de vida e de formação em diálogo. Ela diz que essa reintrodução traz consigo a inseparabilidade entre ser e conhecer e mostra as interações ativas do sujeito na construção de mediações, relações, conexões, auto-eco-organizadoras do conhecimento que ele constrói.

Os temas sujeito, subjetividade e reintrodução do sujeito cognoscente, prioritariamente, devem fazer parte não somente da ação pedagógica, mas também de todo e qualquer processo de construção do conhecimento, uma vez que a subjetividade, assim como o sujeito cognoscente, são inerentes a este processo. O sujeito e o objeto, assim como o ser e o conhecer, constituem uma totalidade e pertencem a complexidade das relações entre a parte e o todo e entre o todo e a parte, um imbricado ao outro.

Para a subjetividade, sujeito e objeto não se separam, são parceiros, existem relacionamente, já que o observador não observa distante da realidade observada. O sujeito não somente observa o objeto, mas também pensa e reflete sobre ele, interfere e atua, e isto é feito carregando-se a cultura, as referências do observador e, também, considerando-se as circunstâncias e o contexto em que ambos estão envolvidos, portanto a observação está impregnada com a subjetividade daquele que observa (MORAES; VALENTE, 2008; MORAES, 2008).

Essa subjetividade, como foi descrita acima, projetada na formação do professor e na



sua prática, implicaria em sujeitos mais interrogantes, reflexivos, desconfiados das verdades absolutas e inquestionáveis, pois compreenderiam e reconheceriam as relações relativizadas, assim como o conhecimento eivado de impressões e intenções daquele que o apresenta.

## 2. A perspectiva de atuação educacional do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas

Nesta seção relacionarei as reflexões sobre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na formação docente com a pesquisa realizada com 4 alunos e 4 professores (desses professores, 2 atuaram no curso do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação) do sétimo período do curso de pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas, trazendo para compor a análise as percepções de cada participante voluntário, relacionando-as com os conceitos, elementos e práticas que fazem referência a abordagem transdisciplinar e interdisciplinar, com o intuito de perceber se tais conceitos, elementos ou práticas estão presentes na formação inicial do professor do ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental e se refletem na prática destes docentes em formação.

Apliquei, junto aos participantes voluntários, uma entrevista semiestruturada composta de 2 perguntas discursivas e 1 pergunta direcionada para ambas categorias, alunos e professores (ver quadro I e II), com o objetivo de identificar o conhecimento dos pesquisados sobre a abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, a relevância e o emprego destas abordagens para e na formação docente inicial. Nesta entrevista também foi feita uma abordagem oculta por meio das questões sobre o sujeito e a subjetividade, visando identificar se aparecem ou não neste processo de formação e construção da identidade de professor e do conhecimento.

### 2.1. Análise da pesquisa de campo com professores em formação inicial

Começo trabalhando a pesquisa realizada com as alunas do sétimo período do curso de pedagogia, cujo perfil é o de jovens docentes em formação, entre 20 e 30 anos de idade, do



gênero feminino, em fase de conclusão de seu primeiro curso de nível superior. Todas atuam profissionalmente no ensino infantil e fundamental I, que correspondem aos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que duas destas formandas pesquisadas ministram disciplinas específicas, como matemática, linguagem, natureza e sociedade.

Esse perfil, relatado acima, foi considerado na análise das entrevistas visando saber se esta formação, em fase de conclusão, já se reflete na prática pedagógica destes formandos ou em seu olhar como professor, fazendo-se um comparativo com o que o PPC do curso propõe.

Quadro 1: Entrevista para alunos

<b>Entrevista Semiestruturada – Aluno (Professor em Formação)</b>
1- O que você enquanto docente em formação, compreende por uma formação com base na abordagem Interdisciplinar e uma formação com base na abordagem Transdisciplinar?
2- O que é fundamental para a formação docente do curso de pedagogia no seu entendimento, considerando ou não, parcial ou totalmente, os fatores abaixo.  I – que existem necessidades/demandas que emergem no dia a dia, local e globalmente; II – que a incerteza é uma certeza no processo de construção do conhecimento; III – que o local de formação deva ser um ambiente/espço de pluralidade social, cultural, cognitiva, em que a corporeidade esteja presente nos processos epistemológicos e metodológicos; IV – que a subjetividade está presente em todo o processo de construção do conhecimento.
3- Na sua prática pedagógica enquanto professor(a) da educação infantil e/ou ensino fundamental I, é possível identificar algumas das práticas citadas abaixo? Descreva um exemplo e relacione-o a uma das práticas abaixo.  I – utilização de linguagem variada (estratégias apropriadas a cada atividade, de acordo com os objetivos e metas gerais e específicas) II – valorização do conflito (relação entre contrários, uma pedagogia que acolhe o conflito e não consenso e conformismo) III – planejamento flexível IV – autoanálise constante (auto-observação, autoanálise, autocrítica por uma ação pedagógica mais consciente e mais coerente) V – propiciar condições para o desenvolvimento do pensamento complexo, contextual e ser capaz de fazer relações.

Fonte: Elaboração de Fernanda Paiva para a pesquisa de campo.



Pôde-se perceber que o grupo de alunas pesquisadas possuem conhecimento da abordagem interdisciplinar, no que a caracteriza comumente, que é a interação disciplinar, e compreendem que ela pode proporcionar ao educando fazer relações e conexões. Consideram que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade devem ser trabalhadas juntas na formação de professor e que são importantes para prepará-las melhor, proporcionando qualidade na formação.

Uma pesquisada, particularmente, mencionou também a integração entre as áreas do conhecimento e toda a comunidade escolar na abordagem interdisciplinar, salientando que isto resulta em uma ação pedagógica que permite ao aluno fazer relações e conexões, o que demonstra que sua compreensão da interdisciplinaridade vai além do comum, da generalização, em direção a uma perspectiva mais abrangente.

Há uma compreensão por parte da aluna 1 e aluna 2, sobre a abordagem transdisciplinar, de que ela transcende as disciplinas, por parte de todas as alunas, de que ela torna o conhecimento pertinente, e somente por parte da aluna 2, de que torna o conhecimento contextualizado. Uma contribuição, particularmente, considerou o fator 'formação para a vida' e também 'o reconhecimento do sujeito' enquanto participantes da construção do conhecimento.

No caso das duas pesquisadas que atuam ministrando disciplinas específicas, foi possível perceber que elas demonstram compreender as abordagens de forma divergente, ou como uma metodologia ou como proposta de ensino, ainda que haja convergência em relação às outras participantes quando descrevem como essas abordagens as ajudam em sua prática diária, auxiliando-as a reconhecer esse aluno como sujeito e fazê-lo participante ativo no processo de construção do conhecimento.

Em uma das entrevistas, observei que a pesquisada expressou sua compreensão sobre as abordagens de forma muito vaga, sem características que permitiriam identificá-la e relacioná-la a quaisquer umas das abordagens questionadas, porém expressou que ambas propiciam uma aula mais “dinamizada” e participativa.

A análise permite afirmar que as alunas compreendem conceitualmente a interdisciplinaridade. Quanto à compreensão da transdisciplinaridade, a análise faz transparecer uma abordagem parcial (o que avalio como normal, já que pode ocorrer



identificação com determinadas proposições em detrimento de outras, porque envolve uma mudança comportamental), por vezes até superficial, deixando a impressão de um conhecimento mais generalizado, ou de senso comum, sobre o assunto.

Mesmo com essa percepção de conhecimento superficial, dado pelas respostas fornecidas, ficou evidente, quando solicito um exemplo de prática docente delas em que, estão implícitas características transdisciplinares, que elas já desenvolvem uma prática pedagógica que tem para um leve traço da perspectiva transdisciplinar, pois todas citam como exemplo de prática o planejamento flexível na sua concepção mais simples e primária, em que reconhecem a importância da flexibilização, quando necessário ou quando há o imprevisto.

O planejamento flexível é percebido pelas alunas pesquisadas, de forma geral, como uma ferramenta importante na atuação pedagógica, assim como uma postura a ser adotada pelo professor diante de imprevistos de diversas ordens. Houve uma aluna que apontou o planejamento como agente de interação professor-aluno, quando ele é feito em conjunto com os discentes, e ainda como um recurso para reconhecer o nível de realidade dos alunos, para se trabalhar de acordo com o real.

Este resultado evidencia um fio de esperança, de que elas podem dar um passo em direção a abordagem transdisciplinar, visto que, se colocam numa postura de aceitação do imprevisto, mesmo sem aparentar um conhecimento mais especializado sobre o assunto, e corrobora o que se almeja como perfil de profissional em formação, como visto no PPC do curso de Pedagogia da UEG/Campus Inhumas.

É sabido que o planejamento flexível faz parte da formação pedagógica do professor, porém, como foi descrito anteriormente no perfil provisório deste profissional em formação, é requerido um conjunto de ações para que se possa configurar uma atuação com postura, proposta metodológica e perspectiva transdisciplinar.

O grupo pesquisado compreende a importância da subjetividade na sua formação e reconhece fatores que devem influenciar essa formação, com o objetivo de qualificar esse profissional que irá se deparar com uma realidade complexa e que tem que se haver com uma estrutura escolar baseada na ciência moderna, no paradigma tradicional cartesiano do século passado. O grupo apresenta um desejo ou ideal de formação que as auxilie a se tornarem capazes de enfrentar essa realidade complexa em todas as dimensões (inclusive é mencionado



o “mundo tecnológico”), e de fazer presente a subjetividade em processos de construção do conhecimento, tanto na própria formação quanto em suas práticas. Apesar de o grupo pesquisado compreender e reconhecer a importância da subjetividade, não ficou evidente que isto ocorre no processo de formação.

## 2.2. Análise da pesquisa de campo com professores formadores

A segunda parte desta pesquisa foi realizada com os professores formadores que atuam no curso de pedagogia, cujo perfil é o de docentes entre 41 e 60 anos de idade, sendo três do gênero feminino e um do masculino, de formação acadêmica diversa, composta de um historiador, uma linguista doutora em Políticas Públicas, uma pedagoga com mestre em Educação e uma doutoranda em Educação). A atuação deste grupo pesquisado abrange o ensino superior e o ensino fundamental. Na parte de gestão, observa-se a coordenação do ensino fundamental e a direção de Instituição de Ensino Superior. Um grupo com olhares e caminhos de formação e atuação diversificados.

Quadro 2: Entrevista para professores

<b>Entrevista Semiestruturada – Professor Formador</b>
1- O que você enquanto professor-formador, compreende por uma formação com base na abordagem Interdisciplinar e uma formação com base na abordagem Transdisciplinar?
2- O que é fundamental para a formação do professor do curso de pedagogia no seu entendimento, considerando ou não, parcial ou totalmente, os fatores abaixo.  I – que existem necessidades/demandas que emergem no dia a dia, local e globalmente; II – que a incerteza é uma certeza no processo de construção do conhecimento; III – que o local de formação deva ser um ambiente/espço de pluralidade social, cultural, cognitiva, em que a corporeidade esteja presente nos processos epistemológicos e metodológicos; IV – que a subjetividade está presente em todo o processo de construção do conhecimento.



**VI SEMANA DE INTEGRAÇÃO**  
DE 07 A 10 DE JUNHO

**UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO E CIDADANIA**

XV SEMANA DE LETRAS    XVII SEMANA DE PEDAGOGIA    III SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO

Câmpus Inhumas    Universidade Estadual de Goiás    FAPEG

3- Na sua prática pedagógica enquanto professor-formador de docentes da educação infantil e ensino fundamental I, é possível identificar algumas das práticas citadas abaixo? Descreva um exemplo e relacione-o a uma das práticas abaixo.

I – utilização de linguagem variada (estratégias apropriadas a cada atividade, de acordo com os objetivos e metas gerais e específicas)

II – valorização do conflito (relação entre contrários, uma pedagogia que acolhe o conflito e não consenso e conformismo)

III – planejamento flexível

IV – autoanálise constante (auto-observação, autoanálise, autocrítica por uma ação pedagógica mais consciente e mais coerente)

V – propiciar condições para o desenvolvimento do pensamento complexo, contextual e ser capaz de fazer relações.

Fonte: Elaboração de Fernanda Paiva para a pesquisa de campo.

Esclareço que essa segunda parte da análise selecionei de maneira intencional os sujeitos, ou seja, tive tanto, os professores que atuam no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação como os que atuam somente no curso de Pedagogia. Isto foi feito com o intuito de perceber se os conhecimentos e práticas inter e transdisciplinares, se aplicavam ou não somente em professores que atuaram no curso de pós-graduação. Isso permite apontar se os professores identificados com tais conhecimentos e práticas, ou abertos à pluralidade de concepções e práticas, podem influenciar, ou não, nesse processo formativo.

Início tratando da pesquisa realizada com os dois professores que atuam nas duas esferas citadas no parágrafo acima. Este primeiro subgrupo do qual trato agora, compreende a interdisciplinaridade como uma interação entre professores e pessoas, promovendo a comunicação e integração entre metodologias e áreas do conhecimento. Uma das professoras entrevistadas pontuou que a interdisciplinaridade também pressupõe mudança de atitudes e abertura para se trabalhar nesta perspectiva. Pontou, ainda, que entende que não há transdisciplinaridade se a ação interdisciplinar não estiver sendo praticada, pois há uma relação de pré-requisito entre uma e outra.

Quanto a transdisciplinaridade é consenso que trata-se de uma questão de atitudes e ações que vão além da interação professor e disciplina. Ela pressupõe flexibilidade e abertura para o diálogo, o diverso, o diferente, o novo e o velho também. Inclui se despir de pré



conceitos para tornar aspectos do cotidiano, da realidade *versus* o ideal, das tradições e da cultura, elementos integrantes da prática docente. Também há consenso quando ambas expressam, durante a entrevista, que a transdisciplinaridade impulsiona e resulta em mudança de pensamento e comportamento, respectivamente, e, ainda, que ela pressupõe estudo contínuo.

Mesmo que as duas professoras entrevistadas deste subgrupo concordem em vários aspectos, há percepções que diferem e estas derivam da formação e histórico de vida (profissional e pessoal) que cada pessoa traz consigo. Como exemplo, uma das pessoas entrevistadas expressa que percebe que seus discentes compreendem a abordagem transdisciplinar mais como uma proposta metodológica pedagógica, mas sem relacionar, ou ao menos não deixa isso transparecer na entrevista, este fato com a sua prática ou atuação ao tratar e abordar esse assunto com seus futuros pares em formação.

Outra percepção expressa na entrevista é a de que uma das professoras entrevistadas se percebe como uma profissional que realiza práticas transdisciplinares, mas diz que não é possível definir se é transdisciplinar por isto, pois compreende a necessidade de estudo permanente, para refletir na sua prática docente os preceitos transdisciplinares de reformar o pensamento e mudança de atitude. Relata-se também que o contato com essa abordagem trouxe para a sua prática uma mudança na relação com os alunos, fazendo-a enxergá-los como um ser humano dotado de todas as suas características (qualidades, defeitos, etc.) e não como um aluno que está na sala de aula somente como aluno, não como ser humano integral.

As duas professoras pesquisadas convergem na questão da subjetividade ser fundamental para o processo de formação inicial de professores, pois compreendem que se os formadores internalizarem e entenderem que a subjetividade já existe e que ela deve ser considerada nesse processo de formação (nas pequenas ações diárias com seus formandos), na construção e formação do conhecimento, como também no contato do formador com esse formando, esta vai refletir na transformação das práticas deles quando eles estiverem atuando.

Esse primeiro subgrupo expressou conhecimento de ambos conceitos, como também soube apontar de forma contextualizada alguns preceitos transdisciplinares que se relacionam com a mudança de comportamento de seus formandos e pode perceber em ações como, a maneira como se dispuseram a participar desta pesquisa, no comportamento aberto, na



contribuição com informações além daquelas questionadas, características que são relacionadas a inter e transdisciplinaridade, e ficaram perceptíveis outras características pertinentes só a transdisciplinaridade, como flexibilidade, movimentos de reações e autoanálise.

Essas professoras pesquisadas que atuam na graduação e pós-graduação, são coerentes ao se inspirarem na transdisciplinaridade e promoverem pequenas ações cotidianas, que por vezes não se refletirão em um conjunto de práticas transdisciplinares, mas em dão corporeidade àquilo que defendem ou entendem como o ideal para vivenciar e agir no dia a dia. Foram apresentados como exemplos dessas práticas inspiradas na transdisciplinaridade: considerar e trazer a realidade para o planejamento e execução das aulas, ser flexível considerando todos os elementos que compõe a situação, não somente o cognitivo, e praticar a autoanálise crítica sobre seu trabalho, propondo aos alunos que avaliem também, sempre com o objetivo de analisar a sua prática, buscar melhores práticas ou manter as que surtem resultados.

Vamos ao segundo subgrupo, composto dos professores formadores que não atuam no Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação. Ambos pesquisados apresentaram os conceitos sobre interdisciplinaridade como uma interação e integração entre metodologias, também de áreas do conhecimento próximas e que se correlacionam entre si, dizendo que essa abordagem pressupõe a totalidade, como define Petraglia (2013). Foi feita referência direta a ela, citando-se o PPC do curso, que a tem como perspectiva educacional.

Sobre a transdisciplinaridade, a pesquisa revelou que não há uma conceituação sistematizada, tal como trabalhamos no curso de pós-graduação, mas prevalece a compreensão, observada nas entrevistas, de que a transdisciplinaridade vai além das disciplinas e é mais do que a interdisciplinaridade. Uma das pessoas entrevistadas pontuou que a inter é uma perspectiva para ser trabalhada entre as disciplinas e a trans entre os cursos, numa troca de experiências; um outro pesquisado observou que esta abordagem permite pensar na formação do ser de forma crítica-emancipatória, considerando o ambiente social, mundial, histórico no qual ele está inserido, tornando-o agente transformador.

Os dois professores entrevistados convergem, ainda tratando da transdisciplinaridade,



quanto ao que consideram importante na formação docente inicial em alguns pontos como: compreendem que devemos trabalhar com a realidade e necessidades emergentes, e que a incerteza é parte do processo de ensino-aprendizagem (construção do conhecimento), Mas um dos professores entrevistados diverge quando aponta, ter um grau maior de importância, propiciar um ambiente de pluralidade, no qual a alteridade e a criticidade estejam presentes, enquanto o outro compreende tudo no mesmo grau de importância. Para os dois professores, a subjetividade não é colocada como fator preponderante na transformação e construção desse sujeito professor em formação inicial e na construção do seu conhecimento como profissional.

Neste segundo subgrupo, não foi possível verificar comportamento transdisciplinar na formação docente, mas foi possível identificar que ambos são comprometidos com a proposta do curso, de trabalhar interagindo com outras disciplinas, visando e atuando para uma formação crítica e emancipatória, capaz de sensibilizar o olhar para o outro. Gostaria de acrescentar minha percepção sobre a execução da entrevista nesse segundo subgrupo. Houve um do entrevistado que contribuiu, porém sem abertura para dialogar e o outro entrevistado, que compõe este segundo subgrupo, foi muito receptivo, interessado em participar, e demonstrou certa dificuldade, de início, em abordar o tema da transdisciplinaridade. Acredito que essas percepções corroboram o perfil destes entrevistados, mas também acredito que eles realizem algumas ações que caminham para uma atitude de abertura com seus alunos (devido as argumentações teóricas deles) para outras possibilidades de atuação, mas não deixaram tais ações transparecer na entrevista.

### 3. Apontamentos para qualificar a formação inicial do professor

De acordo com as análises, identifiquei como ponto de melhora a abordagem de conceitos ou de preceitos transdisciplinares junto aos alunos, uma vez que os formandos demonstraram um conhecimento superficial e pouca habilidade para tratar do tema. Em algumas respostas, os entrevistados parecem falar da transdisciplinaridade como se tratassem da transversalidade. Mesmo que a transdisciplinaridade não seja a perspectiva educacional do curso, acredito que trabalhar outras abordagens traz a pluralidade para o ensino, dando ao formando um conhecimento que permitirá que ele faça suas escolhas na sua prática diária.



Uma forma da transdisciplinaridade ser abordada, conjuntamente com outras perspectivas e propostas educacionais, seria promover ao longo do curso, (este detalhe do tempo e da forma de trabalho, ficaria a critério e análise da coordenação e professores-formadores), discussões, estudo e laboratório sobre a transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e outras perspectivas educacionais. Acredito que, desta forma, seria possível conhecer epistemológica e metodologicamente a trans e as outras perspectivas, permitindo ao aluno o conhecimento do diverso, do contraditório, da pluralidade com a qual ele tem possibilidade de atuar na sua prática diária.

Observo como necessidade de atenção maior o fato da interdisciplinaridade ser compreendida como uma metodologia, sendo interessante, talvez, rever o enfoque que está sendo trabalhado. Se ela for compreendida desta maneira não será possível trabalhar de forma integrada, envolvendo todos os profissionais da comunidade escolar, mas somente como uma interação entre as disciplinas.

Uma questão, que faz parte do perfil deste formando e é abordada na PPC, não foi tratada pelos entrevistados (os formandos e a maior parte dos professores formadores) mesmo que estimulada na pesquisa, é a análise crítica da própria prática educativa. Compreendo que esta característica seja um dos pontos mais importantes para o comprometimento deste professor em formação inicial, importante para que se tenha mudança comportamental, que influencia na mudança de concepção e uma busca de melhores práticas para formandos e formadores.

Deixo aqui, como proposta, uma ação que considero relativamente simples e que poderia ser incorporada pelo professor formador (independentemente dele atuar inspirado na transdisciplinaridade), não configurando assim, uma ação hierarquicamente imposta. Ela consiste na aplicação, por parte dos professores formadores, de avaliações ao final de cada período ou disciplina, que devem ser feitas pelos alunos. Após aplicada, professor e alunos conjuntamente trabalham em cima do diagnóstico gerado a partir desta atividade, que tem como intuito mostrar que isso faz parte da prática do professor, e que permite que o professor conheça um pouco além do que os testes, provas e outras formas de avaliações podem dizer para ele, sobre sua prática e sobre seu aluno.

Compreendo que tais práticas, tornam possíveis a compreensão junto aos alunos de



que a avaliação constante das suas práticas é instrumento da atuação docente quando este for professor, dando assim corporeidade para o preceito da análise crítica de suas práticas.

Proponho esta ação, considerando que as atitudes e ações do professor refletem na prática de seus alunos, neste caso, professores em formação, e que a análise crítica e a autoanálise deva sair do campo da discussão e entrar na prática, concomitantemente. O *feedback* espontâneo dos alunos também deve ser considerado, guardadas as devidas proporções.

Acredito que o trabalho nesses pontos específicos de abordagem de conceitos e preceitos da transdisciplinaridade ao longo do curso de pedagogia; verificar se o enfoque da abordagem interdisciplinar, está sendo compreendido de acordo com a PPC e estimular o desenvolvimento da análise crítica da própria prática educativa, podem promover, por ora, progressos em direção a uma abordagem interdisciplinar mais ampliada, com inspiração na transdisciplinaridade.

### Considerações finais

A partir das constatações observadas nas entrevistas e abordadas na seção anterior, farei agora algumas considerações transitórias, já que a compreensão e entendimento das questões, postas em investigação neste artigo, podem ser alteradas depois de outras experiências, estudos e conhecimentos adquiridos.

A presente pesquisa teve por objetivo identificar a presença, ou não, de conceitos inter e transdisciplinares no curso de Pedagogia da UEG/Campus Inhumas, além de analisar em que medida estes conceitos se fazem presentes, considerando para isto o sujeito e a subjetividade que se fazem presente nesse processo de formação e, por último, constatando-se características pertencentes aos conceitos da inter e da transdisciplinaridade, buscou-se compreender como elas podem transformar, contribuir ou ressignificar esse professor formador e esse professor em formação inicial.

De acordo com a análise, pode-se afirmar que os conceitos da interdisciplinaridade estão presentes e são abordados, inspirados na transdisciplinaridade, com os professores em formação. Quando eles consideram a realidade dos mesmos em sua atuação, compreendem



que a subjetividade está presente não só nas relações, mas também na forma como esse professor atua desenvolvendo conteúdos com seus formandos.

No caso da transdisciplinaridade, é possível afirmar que os professores formadores que tem formação em Educação e/ou que atuam considerando as teorias da inter e/ou trans, tem compreensão das mesmas. Porém, com os formandos isto não fica claro, por isso acredito que seja necessário desenvolver mais, ou talvez de outra forma, este assunto.

Afirmo que, de maneira isolada, as formandas conhecem aspectos da transdisciplinaridade, aqueles comuns a interdisciplinaridade, pois na prática diária elas já conseguem propor ações que caracterizam atitudes interdisciplinares com inspiração na transdisciplinaridade. Isto porque elas atuam vendo o discente com o qual trabalham, no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como sujeitos atores do processo de ensino-aprendizagem e de construção do conhecimento.

As formandas entrevistadas apresentaram uma das características previstas no PPC do curso, que está presente na inter e na transdisciplinaridade, que é a de atuar considerando a realidade de seu discente, bem como o ambiente no qual ele está inserido. Isto quer dizer que, neste quesito, o objetivo proposto está sendo alcançado e que não só os conceitos abordados pelos professores formadores, como também a corporeificação da perspectiva interdisciplinar pelos mesmos, estão se refletindo nas ações de seus futuros pares em formação.

A transdisciplinaridade ainda se apresenta de forma tímida e em ações isoladas. Entendida, às vezes, como transversalidade, ela aparece nas atitudes, comportamentos e ações dos professores formadores para com seus discentes, quando estes compreendem que a subjetividade faz parte do processo de construção do conhecimento e a consideram quando atuam em sala de aula, quando levam em conta, no seu planejamento de aula, a realidade dos alunos e também o nível de realidade de cada pessoa que está naquele ambiente para trocar e aprender.

Assim, são de pequenas ações e atos isolados que se constituem os traços de transdisciplinaridade, ainda tímidos, nos elementos estudados do curso de formação inicial de professores. Essas ações, em conjunto com a rigorosidade do estudo, se refletem na prática dos pesquisados que estão em fase final de formação.

## Referências



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **ENADE 2014: Relatório de área - Pedagogia**. 07/04/2016

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira**. S/D. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 25/04/2017.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade** – Revista de Ciências da Educação da Unicamp, Campinas-SP, nº 68, p. 239-277, Dezembro/1999.

MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Dialogo Educacional** – Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR. Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH-Willis HarmanHouse, 2008a.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008b.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos/Maria Cândida Moraes, colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PETRAGLIA, Izabel. Educação e complexidade: os sete saberes na prática pedagógica. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição. (Org.). **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente: por uma educação transformadora**. 1ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012, v. 1, p. 129-147.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

SANTOS, Silvia A. dos. **Formação de professores nos cursos de pedagogia do Brasil: as repercussões das políticas educacionais pós 1990**. 2008. Dissertação de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela Universidade



Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes – UEL, Londrina.

SUANNO, Marilza V. R.. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria C.; SUANNO, João H. (Org.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014a. p. 99-126.

SUANNO, Marilza V. R.. Didática transdisciplinar emergente. In: XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **A didática e a Prática de Ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade**. Fortaleza: UECE, 2014b. v. 1. p. 01571-01583.

SUANNO, Marilza V. R. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF.

SUANNO, Marilza V. R.; SILVA, Yara F. de O. e. Pesquisa de natureza complexa e transdisciplinar na formação de professores. In: SUANNO, Marilza V. R.; FREITAS, Carla C. De (Org.). **Razão sensível e complexidade na formação de professores: Desafios Transdisciplinares**. Anápolis: Editora UEG, 2016, p. 17-47.