

## ASPECTOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: reflexões à luz da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade

### Juliane Gomes Gomes de Sousa

Discente do doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Graduada em Pedagogia - Universidade Federal do Tocantins. Foi professora efetiva nas séries iniciais do ensino fundamental (2017). Professora efetiva da Universidade Federal do Tocantins UFT/Câmpus de Tocantinópolis - Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Prática Educacional (GEPPPE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1745-2834>

E-mail: [juliane1@mail.uft.edu.br](mailto:juliane1@mail.uft.edu.br)

### Maria José de Pinho

Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Algarve- Portugal. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco -UFPe. Graduada em História e Pedagogia pela FACILA-BH. Professora dos Programas de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura -Universidade do Norte do Tocantins - UFNT e Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins- UFT e do Programa EDUCANORTE/PGEDA, polo Palmas - UFT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>

E-mail: [mjgon@mail.uft.edu.br](mailto:mjgon@mail.uft.edu.br)

---

### Resumo

O presente texto tem por objetivo refletir acerca de aspectos relacionados às ações pedagógicas desenvolvidas em um curso de Pedagogia, tendo por base de análise os fundamentos teórico-epistemológicos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. As discussões desencadeadas constituem-se como desdobramentos de uma pesquisa de mestrado em Educação. Para efetivação do estudo, utilizou-se como procedimento metodológico a abordagem qualitativa, efetivada por meio da revisão bibliográfica; a entrevista semiestruturada ; e a observação. A partir dos dados analisados, dois elementos se destacam como cerne de análise, os quais sejam: metodologias de ensino e relação professor-aluno, situados como componentes da didática docente. Frente às discussões desenvolvidas pontua-se que, no que refere aos aspectos em evidência, os quais se relacionam com a ação pedagógica dos professores pesquisados, as metodologias utilizadas baseiam-se, com predominância, na prevalência de atitudes que se arraigam nas características da abordagem tradicional no processo de ensino e aprendizagem, enquanto que nas relações professor-alunos, é possível entrever posturas com perspectiva inter-transdisciplinar.

**Palavras-chave:** Ação pedagógica. Interdisciplinaridade. Transdisciplinaridade.

## **ASPECTS OF TEACHING PEDAGOGICAL ACTION IN THE CONTEXT OF TEACHER TRAINING: reflections in the light of interdisciplinarity and transdisciplinarity**

### *Abstract*

*The present text aims to reflect on aspects related to the pedagogical actions developed in a Pedagogy course, based on the theoretical and epistemological foundations of interdisciplinarity and transdisciplinarity. The discussions unleashed constitute the outcome of a master's research in Education. To carry out the study, the qualitative approach was used as a methodological procedure, carried out through bibliographical review; the semi-structured interview; and observation. From the data analyzed, two elements stand out as the core of analysis, which are: teaching methodologies and teacher - student relationship, located as components of teaching didactics. In the light of the discussions, it is pointed out that in relation to the aspects in evidence, which are related to the pedagogical action of the teachers studied, the methodologies used are based, predominantly, on the prevalence of attitudes that are rooted in the characteristics of the approach traditional in the process of teaching and learning, while in teacher-student relationships, it is possible to glimpse postures with inter-transdisciplinary perspective.*

**Keywords:** Pedagogical action. Interdisciplinarity. Transdisciplinarity.

### **Introdução**

Torna-se cada vez mais visível o fato de que na atualidade é vivenciado um contexto de intensas modificações em todas as dimensões sociais e humanas, fazendo com que sejamos levados à busca de novos referenciais, modos de vida e fundamentos que nos habilitem à sobrevivência e à convivência coletiva. E, nessa conjuntura, a educação, como produção social humana, não fica isenta do conjunto de modificações que perpassam o contexto sociocultural.

Diante desse cenário, a emergência de epistemologias que referenciam o mundo fenomênico a partir de uma lógica complexa provocou o questionamento da visão sectária predominante nos diferentes arranjos e dimensões da sociedade, acarretando na constatação do seu esgotamento para as explicações, frente às mutações contemporâneas.

É nesse escopo que urge a necessidade de (re) pensar os aspectos educacionais, tais como a ação pedagógica, pautando-os em outras estruturas perceptivas, amparados em “[...] uma visão sistêmica e transdisciplinar, o que significa substituir compartimentalização por integração, desarticulação por articulação” (TRONCA, 2006, p. 81).

Nessas circunstâncias, os fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade vêm se constituindo como possibilidade de mudanças nas ações e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito formativo, as quais, tendo por base esse referencial, podem deixar de ser mecânicas e reprodutivas, para serem pensadas e repensadas como uma construção complexa e que possam envolver “[...] diferentes áreas do conhecimento [...] um olhar mais amplo e abrangente sobre as situações que aflora no contexto [...]” (PEREIRA E PINHO, 2015, p. 51) educativo.

A partir dessas considerações, o presente artigo objetiva refletir acerca de aspectos relacionados às ações pedagógicas desenvolvidas em um curso de Pedagogia de uma instituição pública federal, tendo por base de análise os fundamentos teórico-epistemológicos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Para tanto, o caminho metodológico percorrido se sustenta na abordagem qualitativa materializada por meio de uma revisão bibliográfica, a qual enfatiza a fundamentação epistemo-metodológica que caracteriza a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na ação pedagógica; a entrevista semiestruturada com 11 docentes atuantes na realização educacional do curso; e a observação em sala de aula.

Para apresentar as articulações e reflexões suscitadas, esta composição escrita organiza-se na seguinte estrutura: na seção 1, são pontuados os elementos constituintes do procedimento metodológico; na seção 2, faz-se uma discussão, amparada em aportes teóricos, acerca da ação pedagógica na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade; na seção 3, são colocados em evidência os dois aspectos: metodologias e relação professor-aluno, vinculados à ação pedagógica docente, e as análises obtidas a partir dos dados coletados; na seção

4, pontuada como considerações finais, é feita uma tessitura argumentativa, abordando reflexões sistematizadas a partir de bases teóricas e elementos empíricos.

### **Procedimentos metodológicos**

O processo investigativo teve como espaço de consolidação o contexto do curso de Pedagogia de uma instituição federal situada ao norte do Tocantins. O curso é uma das 07 realidades formativas que compõe o referido cenário educacional, e tem um legado histórico, no âmbito da formação de professores, de 27 anos.

Com base nesse contexto específico e plural recorreu-se aos seguintes procedimentos metodológicos: inicialmente realizou-se um levantamento de aportes teóricos que subsidiaram a análise e discussões da temática proposta. Após, adotou-se como técnica de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com 11 professores atuantes no curso de Pedagogia, os quais participaram desse processo por atenderem a critérios anteriormente elencados, sendo eles: ser docente efetivo da instituição; ser docente em exercício de suas funções junto ao curso no período da coleta de dados; ter disponibilidade e demonstrar interesse em participar da pesquisa.

A justificativa do uso de tal técnica de coleta de dados, deve-se ao fato dela configurar-se por uma proximidade que desvela mais do que falas, mas também posicionamentos, gestos figurativos, intenções latentes, e, por assim se apresentar permite, segundo Gil (2008, p. 110), “a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano”. A partir dessas características converteu-se como técnica pertinente para o desenvolvimento da investigação.

Para além das entrevistas, foram realizadas observações em sala de aula em distintos períodos do curso, conforme cronograma de oferta de disciplinas, nos turnos matutino e noturno, abrangendo o total de 25 aulas. As observações efetivadas, compreendendo o total de 10 disciplinas, contemplaram aulas que tinham por duração quatro horas, aproximadamente, e corresponderam aos seguintes critérios: buscou-se organizar o acompanhamento das disciplinas de modo a contemplar o maior número de turmas e de ações docentes, tendo em vista que muitas das aulas eram ministradas concomitantemente; compatibilidade de horário

de acordo com a organização das turmas no momento da pesquisa; disponibilidade do professor regente<sup>1</sup>.

Cabe ressaltar que a utilização da observação como técnica de coleta de dados, na presente pesquisa, sustenta-se na possibilidade que este procedimento permite de vivenciar e levar em consideração uma multiplicidade de percepções, interações e a riqueza das relações que se estabelecem no contexto em evidência. Isto porque, de acordo com Triviños(1987, p. 153), a observação na abordagem qualitativa permite estudar:

[...] os fenômenos dentro de uma realidade que é indivível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações, etc.

Assim sendo, ressalta-se que observar vai além de uma mera função visual e auditiva, pois, conforme Torre (2002, p.107) “observar comporta fixar a atenção, discriminar elementos, relacioná-los e interpretá-los”. E tendo por base essa premissa, todas as vivências e elementos apreendidos por meio de um olhar atento e de uma observação sistematicamente planejada (GIL, 2008), tanto nas salas de aulas como nos diversos momentos acompanhados pela pesquisadora, foram registrados cotidianamente no diário de campo, e posteriormente integraram as nuances da análise empreendida.

### **Ação pedagógica na perspectiva inter/transdisciplinar**

Torna-se cada vez mais imprescindível o desenvolvimento de alternativas que levem à reconceitualização das práticas educacionais na universidade, firmadas em novos paradigmas, com vistas à construção de outros sentidos para o ser e agir docente e para a constituição de uma abordagem global de formação (ZABALZA, 2004).

A esse respeito, Behrens (2015), ao apontar os limites do desenvolvimento da docência universitária sob a ótica do paradigma que preza pela visão reducionista e

---

<sup>1</sup>Todos os professores participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram assegurados os princípios éticos em pesquisa com Seres Humanos.

mecânica das práticas, assinala a existência de um novo paradigma, caracterizando-o como o paradigma da complexidade. Este, segundo a autora, “[...] propõe o acolhimento de múltiplas visões, dimensões, princípios e saberes, bem como diferentes formas de aprender e de ensinar” (2015, p. 25). Dessa forma, visando à superação de uma formação guiada pelo o olhar da disjunção e do reducionismo, depreende-se uma necessária “[...] reforma do pensamento”, que, conseqüentemente, se apresenta como “[...] inseparável de uma reforma do ensino” (MORIN, 2007, p. 26).

É sob esse prisma que emerge a perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade como propostas para se compreender e subsidiar a formação docente, a partir de uma ótica valorativa de múltiplos saberes, do diálogo, da parceria, da integração entre campos do saber e entre sujeitos aprendentes (MORAES, 2007).

Destarte, tidas como abordagens que assentam novas bases epistêmicas, metodológicas e ontológicas, e que buscam corresponder à complexidade que se apresenta nas dimensões da sociedade contemporânea, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade acenam para a efervescência de outra perspectiva, integradora, que religa sem anular as especificidades, que aceita o diferente nos seus modos de ser, de pensar e de agir.

À luz desses fundamentos, a formação de professores preocupa-se com uma visão que integra e transcende os campos disciplinares, alicerçando-se em uma ótica inclusiva que visa à integração da diversidade de conhecimentos e saberes, percepções e níveis de realidade que coabitam os cenários formativos, na universidade, na escola, nas salas de aula.

Sendo assim, ancoradas- interdisciplinaridade e transdisciplinaridade - na visão de articulação, integração e abertura, promovem a superação de dicotomias, do caráter sectário, fragmentado e reducionista que têm prevalecido nos arranjos organizacionais e nas instituições de formação de professores.

Essa compreensão incide no desenvolvimento de ações pedagógicas, no fazer docente, construídas pela aderência a uma postura dialógica; na valorização da diversidade biopsicossocial dos distintos sujeitos; em uma relação

professor/estudante pautada no respeito, reciprocidade, companheirismo e complementaridade; no desencadeamento de metodologias flexíveis, dinâmicas, adaptadas; na cooperação, ratificada em meio ao estabelecimento de parcerias e da partilha; e na supressão de polaridades excludentes, tais como docente/discente, ensino/pesquisa, aprender/ensinar, sujeito/objeto.

Sob essa ótica, vislumbra-se o desenvolvimento de ações docentes que se fundamentem a partir de uma visão sistêmica, que visualize os fenômenos e os atores educacionais como interdependentes. Deve-se encaminhar uma ação pedagógica na qual seja possível “[...] estabelecer relações dialógicas nas quais possam realizar um trabalho coletivo, participativo, criativo, transformador [...]” (BEHRENS, 2011, p. 68), sendo a abertura ao outro, aos posicionamentos plurais e a tolerância ao diferente, as características organizadoras das relações intersubjetivas no espaço educativo compartilhado.

Nessa perspectiva, a efetivação de uma cultura de compartilhamento na atuação pedagógica só é possível a partir do empreendimento de uma relação horizontal, dialógica,

[...] valorizando a construção coletiva do conhecimento, a criação de cenários participativos, a descentralização dos processos, priorizando a alteridade e reconhecendo o outro em seu legítimo outro [...] O diálogo é uma exigência existencial e implica uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas. E é nesse diálogo conjunto que se produz e se valoriza o saber coletivo (MORAES, 2015, p. 103).

Dessa forma, o fazer pedagógico a partir dos fundamentos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade se consolida na aceitação de um processo de ensino e aprendizagem construído coletivamente, firmado por meio de cooperação, integração e valorização das diversidades. Logo, emerge a lógica que inclui a pluralidade de representações, partindo da validação de posicionamentos e dinâmicas plurais, heterogêneas, múltiplas, presentes em cada sujeito, que carrega em si um mundo de variedade e de concepções vivenciais. A partir disso, projeta-se, uma ação docente “[...] dialógica, complexa, sensível, integradora, criativa ao se trabalhar reconhecendo os distintos níveis de realidade e de percepção dos alunos” (MORAES, 2015, p. 105).

Acrescenta-se, ainda, à ação pedagógica alicerçada nos fundamentos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, o desenvolvimento de metodologias com uma “[...] dimensão inclusiva, construtiva e criativa [...]” (MORAES, 2007, p. 29), que incitem os estudantes à busca e ao desejo em aprender, participar, a serem colaboradores do processo de ensino e aprendizagem.

Metodologias que possam ser dinâmicas, plurais, que reorganizem os modos rotineiros de ensinar e aprender em sala de aula, que busquem a motivação, despertando a curiosidade. Porquanto, o desenvolvimento de

[...] estratégias baseadas na aprendizagem relevante, no desenvolvimento de habilidades cognitivas, numa atitude transformadora; na organização de atividades inovadoras, flexíveis, motivadoras; numa intervenção que tenha em consideração a experiência, a colaboração, o envolvimento do aluno (TORRE, 2002, p. 103).

Busca-se, assim, potencializar em sala de aula a interação, rompendo com formas de ensinar e aprender que se sustentam unicamente na exposição em forma de monólogo, circunscritas no caráter transmissivo, que ao invés de situar os diferentes sujeitos como colaboradores na construção do seu próprio conhecimento, os referencia apenas como expectadores e receptores de conteúdo.

### **O fazer docente: em busca da perspectiva inter-transdisciplinar em sala de aula**

A partir do referencial estudado, dos elementos vivenciados no período de observação e das respostas a entrevista semiestruturada, as interpretações seguiram as lentes orientadoras do objetivo da investigação, o qual tem por centralidade a reflexão acerca de dois aspectos relacionados às ações pedagógicas desenvolvidas em um curso de Pedagogia, sendo eles: **Metodologias** - As atitudes a esse respeito serão evidenciadas a partir dos seguintes elementos: recursos e estratégias didáticas utilizadas pelos professores; forma de organização e comunicação de conteúdos; **Relação professor-aluno** - Neste aspecto buscar-se-á visualizar as características que configuram essa relação no contexto da ação docente; a pertinência do diálogo como recurso no trabalho do professor.

## *Metodologias no fazer pedagógico docente*

A sala de aula é um lugar privilegiado para que a interdisciplinaridade aconteça (FAZENDA, 2003), mas, para tanto se faz precípuo o desenvolvimento de metodologias que redimensionem os modos tradicionais de ensinar e aprender. E isso passa, inevitavelmente, pela a postura do professor no planejar e executar de suas ações. Essas, por sua vez, encontram-se ancoradas em motivações, experiências, objetivos e fundamentos teórico-metodológicos de cada docente no seu ser/fazer profissional.

A partir desse pressuposto, buscou-se identificar quais as estratégias e recursos didáticos mais utilizados pelos professores do curso de Pedagogia no desenvolvimento metodológico de suas aulas, verificando uma recorrência na fala dos docentes de que o modo como referenciam sua ação pedagógica tem a ver com suas experiências formativas enquanto estudante, as quais refletem e influenciam na sua forma de organização e atuação docente.

Destarte, seguem os depoimentos dos docentes acerca do modo como pensam, organizam e desenvolvem à docência na universidade:

*Eu me conceituo como professor tradicional, professor que o aluno precisa ler o texto, se apropriar dos conceitos [...] eu preparo a minha aula, o meu aluno tem o texto antecipado [...] eu vou focar na minha aula expositiva na sala de aula (P2).*

*Eu tenho à disposição alguns textos e a partir desses textos tem uma aula expositiva, dialogada [...] eu tento fazer com que eles falem. Normalmente, eu levo o texto e aí a partir dessa síntese a gente vai discutindo, eles [estudantes] leem, comentam [...]. A minha experiência anterior como aluno do ensino superior sempre teve essa configuração mais tradicional (P3).*

*Eu geralmente trabalho muito com aulas expositivas, não trabalho muito com recursos didáticos e tecnológicos, eu organizo aulas e as atividades dos alunos de modo que o conteúdo seja central, há uma centralidade no conteúdo [...] eu priorizo aulas expositivas [...] trabalho muito com os textos clássicos [...] (P6).*

*Aulas expositivas e dialogadas com o uso do data show. Vídeos e documentários. Debates e atividades em grupo, seminários (P9).*

*Eu tenho a preocupação muito tradicional de apresentar o conteúdo, de dar a aula, de trazer [o conteúdo]. Eu tento fazer a explanação, eu faço a explanação e aí tento fazer essa explanação dialogada com os alunos [...] (P8).*

*Aulas expositivas. Leituras com os pares [...] onde o texto é lido com os pares, possibilitando assim uma melhor participação dos alunos e discussões em sala de aula (P10).*

Essas narrativas descrevem o perfil das aulas com maior prevalência no contexto do curso, as quais são corroboradas pelas as observações realizadas: aulas expositivas intermediadas por leitura/debates de textos, em que o diálogo entre professor e aluno sobre o tema abordado é o elemento central. As aulas organizadas, a partir dessa sistematização, têm por características o uso de recursos didáticos corriqueiros, comuns (conforme visualizado nas observações em sala de aula), tais como: data show, como suporte à fala do docente; o uso da lousa para a representação de esquemas gráficos; material escrito, geralmente cópias de súmulas/sínteses de textos.

Essa configuração metodológica na ação pedagógica docente sustenta-se em uma abordagem tradicional de ensinar em que “a metodologia privilegia a lógica, a sequenciação e a ordenação dos conteúdos” (BEHRENS, 2011, p. 43), encaminhando, assim, uma postura estática, circunscrita a ordem e a repetição em que a ênfase recai nas demonstrações que o professor realiza em sala, por meio de aulas expositivas.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002) esse tipo de prática, com configuração de aula como palestra baseada na exposição de conteúdos, é uma herança do arquétipo de formação jesuíta, consolidado sob a égide do pensamento da modernidade; e que tem exercido forte influência nos modos de ensinar e aprender principalmente na docência do ensino superior. A partir disso, constata-se que sua reprodução nas ações dos docentes tem respaldo no que as autoras afirmam: “o paradigma tradicional, professor palestrante e aluno ouvinte, foi-nos ensinado pela nossa vivência de alunos, sendo, portanto, o que sabemos fazer, por experiência ou hábito [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 211). Assertiva esta corroborada pela a narrativa do P3, externada anteriormente.

Com base nessas considerações, um elemento se destaca, o qual seja a constatação do esgotamento desse modo de ensinar linearmente sistematizado, caracterizado por aulas com um caráter expositivo, de discurso em torno de temas:

*Nesse contexto [sala] se usar somente esse formato tradicional de aula expositiva, talvez pelo costume, pelo hábito de dormir cedo eles [estudantes do curso de Pedagogia] sentem sono, eles cochilam, enfim, então não é uma técnica boa essa do tradicional (P3).*

Essa visualização de sonolência e distração discente no desenvolvimento de aulas com um caráter expositivo, externada pelo docente P3, é confirmada por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 205, grifo das autoras) as quais afirmam que, “muitas críticas já se encontram registradas sobre esse aspecto, chegando a nomear de aula magistral *“local onde todos dormem e uma pessoa fala”*”. Nesta mesma direção, Torre (2002, p.105) contribui para a reflexão ao assinalar que: “a metodologia que chega a aborrecer o aluno torna-se obstáculo para a estimulação [...]” no ato de aprender.

As observações em sala de aula confirmam que o desenvolvimento desse tipo de aula é pouco atrativa: estudantes geralmente dispersos, apáticos, pouco entusiasmo e um notável déficit de atenção. Características de um processo que tem por referência a assimilação linear de conteúdos.

Pelo exposto, visualiza-se que o aporte metodológico dos docentes do curso de Pedagogia ainda se arraiga, com predominância, na proposição de aula com um caráter expositivo, cuja estratégia didática, se baseia na fala do professor que expõe o conteúdo a ser ministrado. Essa característica, típica da abordagem tradicional (BEHRENS, 2011), é um enfoque que ainda perdura na universidade. Levando a entender que a prática, enquanto identidade e bagagem cultural das instituições continuam a perfazer-se, com base no modelo da racionalidade técnica.

Contudo, cabe destacar que, no contexto da investigação foi possível entrever posturas docentes que apresentam maior abertura, flexibilidade e metodologias que instigam a participação, a tolerância e a integração de conhecimentos plurais, mas, ainda, circunscritas a poucas iniciativas, elaboradas de modo pontual, na ação pedagógica de poucos professores. Como exemplo, pode-se citar os elementos configuradores da ação pedagógica do professor P4 atuante no contexto do curso investigado que, no esforço de pontuar uma ação pedagógica que permita visualizar os diferentes sujeitos, suas atitudes firmam-se no desenvolvimento de metodologias que possibilitam a participação ativa e a escuta sensível.

Por essa via, a busca por estratégias didáticas que permitam considerar as falas e diferentes visões, oriundas dos diferentes níveis de percepção discente, intermediadas por uma postura dialógica, é uma potencialidade na ação pedagógica da P4, conforme expresso:

*Não sei se é a melhor ou não, mas é uma que eu me identifico muito, a roda de conversa, no sentido de colocá-los [estudantes] em roda mesmo. Eu acho que é uma ferramenta bastante interessante para horizontalizar o diálogo, pra que eles [estudantes] possam se olhar, porque isso é uma coisa que me incomoda muito, e é um incômodo pessoal, que é essa coisa que a fala do professor é uma fala que todo mundo escuta, a fala do colega é uma fala que não é tão escutada, então, eu acho que quando a gente vai pra roda e a gente senta todos na mesma posição eu acredito que é um processo de aprendizagem também, de que a fala do outro também tem valor [...] (P4).*

Esse posicionamento desvela que a busca pela ruptura de práticas verticalizadas (professor → estudante) e a abertura e preocupação em valorizar as diferentes manifestações, como fator indispensável para que o processo aconteça, é uma atitude inerente a esse profissional, que visualiza um sentido contundente na valorização do outro, no diálogo, nas trocas (estudante ↔ professor; estudante ↔ estudante). Aspecto, esse, visualizado por Fazenda (2003) como uma característica da interdisciplinaridade no ensino, conforme explicita: “[...] numa sala de aula interdisciplinar todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros” (FAZENDA, 2003, p. 71).

Outro exemplo de estratégia didática utilizada pela docente P4 e que se encaminha para esse mesmo sentido, acompanhada durante a observação em sala de aula, refere-se à atividade intitulada “Tertúlia Científica”. Essa atividade se caracteriza pelo debate entre os discentes em torno de temas escolhidos coletivamente. Para sua realização, a docente fez encaminhamentos que tinha por centralidade a promoção da horizontalidade do diálogo, inclusive organizando a estrutura das cadeiras em formato de círculo. A preocupação de ouvir o outro, da escuta para com o colega, do olhar-se de modo horizontal, é um aspecto recorrente na postura desse docente e é externada por frases do tipo: “*Estão todos se olhando?*” (Fragmento de observação - P4).

De tal modo, com esse posicionamento de abertura, explícito na fala e corroborado no desenvolvimento de sua ação, a docente P4 ressalta a importância de

mudanças na ação pedagógica docente, incitando por meio de indagações a visualização da necessidade de superação das práticas tradicionais de ensinar e aprender: “Se a gente produz uma educação que poda a imaginação, que consequência teremos? Estaremos podando a criatividade.” (Fragmento de observação - P4); “Como modificar a Pedagogia tradicional?” (Fragmento de observação - P4). A esse respeito afirma que também não sabe, mas insinua que essa modificação passa, inevitavelmente, pela flexibilização das ações docentes e dos espaços formativos, validando outros locais, para além dos muros escolares, como potencial educativo.

A partir desses dados, constatou-se que embora existentes, estas atitudes se firmam como atividades momentâneas, esporádicas e circunscritas a poucos docentes no fazer metodológico. Elemento que é confirmado por Cunha (2016, p.90) ao assinalar que “apesar de os discursos pedagógicos colocarem em questão a racionalidade técnica - oriunda da ciência moderna -, as práticas estão longe de rupturas mais consistentes. Há iniciativas pontuais, mas que se debatem em tradições arraigadas”.

#### *Relação professor - aluno*

No intento de compreender como essa relação tem se desenvolvido no curso de Pedagogia, destacando as características que as configura, será analisado, a seguir, narrativas dos docentes da referida realidade educacional, que assim se expressam no que concerne a este aspecto:

*Acredito que tenho conseguido manter uma relação de confiança e respeito com meus alunos. Eles se sentem à vontade para me procurar para pedir auxílio, seja com relação aos conteúdos estudados, seja com relação às suas vidas pessoais (P9).*

*[...] eu acho que o elemento primeiro que eu tenho com os alunos, e aí não é por ser aluno, mas é pensando na questão humana mesmo, que a relação parte, parte não, se fundamenta no respeito, respeito com a pessoa, respeito com a pessoa humana. [...] eu vejo que é uma relação amistosa, amistosa porque eu os respeito, amistosa porque eu tenho compromisso com a formação deles. [...] eu acho que isso acaba trazendo bons frutos para o diálogo em sala de aula [...] (P6).*

*[...] eu acho que a relação professor/aluno ela não tem que ser aquela relação você aí e eu aqui, eu sei você não sabe [...] aqui nesse ambiente específico que*

*é a universidade, nós temos que prezar por uma relação de parceria mesmo [...] (P5).*

*[...] eu acho que a afetividade é um aspecto da nossa natureza, não há como dissociar uma coisa da outra, falar: “eu vou usar só a razão e a afetividade eu desligo”, então eu acho que dado esse entendimento eu procuro [...] estabelecer um certo contato, uma amistosidade [...] (P3).*

*[...] eu considero bastante afetuosa [a relação com os estudantes], e nesse pouco período que eu estou aqui tenho recebido feedbacks bastante positivos de alguns alunos, o que me gratifica bastante. Assim, acaba sendo um pouco um reforço na minha prática [...]. Divergências acontecem, mas eu tenho buscado construir isso com diálogo e no conceito de amorosidade que Paulo Freire defende que não é essa coisa do amor romântico, piegas, mas essa questão de respeito e valorização do outro (P4).*

*[...] em sala de aula busco além de ser professor, ser um amigo, um aluno onde não apenas ensino, mas aprendo junto aos discentes (P10).*

*Na relação professor/aluno, a gente [professor e estudantes] sempre procura conversar, procuro ouvir os alunos, as dificuldades, eu procuro fazer o diálogo mesmo pra saber onde eu posso melhorar a minha metodologia em sala de aula (P11).*

*[...] eu tento valorizar o que ele [estudante] tem. Que ele traz diversidade de opiniões, eu sempre gosto de fazer isso, eu penso que em todas as minhas aulas os alunos têm uma oportunidade, eu deixo muito essa liberdade de que eles se expressem [...] (P8).*

As primeiras narrativas (P9; P6; P5) destacam o respeito e a parceria, como características, na relação entre professor e estudante. E estas, apresentam-se como aspectos de uma perspectiva inter-transdisciplinar no intermédio do envolvimento com o outro, pois, se fundamentam na tolerância, na valorização do sujeito e em uma abertura que descarta a arrogância e a prepotência, sobressaindo uma postura de solidariedade e cooperação.

Partindo disso, o ambiente de sala de aula torna-se um potencial para parceria, a qual se referencia na “[...] possibilidade de consolidação da intersubjetividade – a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro” (FAZENDA, 2003, p. 69). E assim é possível a superação da verticalização e da dicotomização no relacionar-se, prevalecendo à ideia de que: “a relação professor/aluno ela não tem que ser aquela relação você aí e eu aqui, eu sei você não sabe” (P5).

É perceptível, também, nos depoimentos, o destaque de um relacionamento baseado na amistosidade, afetividade e na amorosidade (P3; P4). E o posicionamento

do docente P3 é contundente a esse respeito ao reconhecer a complexidade humana, explicitando em sua fala que o sujeito é um ser dotado de razão e emoção: *“é um aspecto de nossa própria natureza, não há como dissociar”* (P3). A emoção, o sentimento e a afetividade são elementos constituintes do sujeito, e na visão transdisciplinar, enriquecida pela complexidade, o sujeito é tido como indiviso, para o qual não há a ilusão da separatividade cérebro/espírito, razão/emoção (MORAES, 1997). Ao corroborar com essa percepção, o professor P3 apresenta uma postura que relativiza a supremacia de uma racionalidade objetiva no desencadear das relações entre professor e estudante.

Nessa mesma direção, o docente P4 enfatiza a presença da amorosidade como pilar da relação que mantém com os discentes, elemento que só se torna possível a partir da valorização e de uma abertura para o outro, de ver no outro a expressão do próprio eu, isto porque, conforme Vieira e Pinho (2014, p. 150) *“é essa abertura diante do outro, o aluno, que oportuniza ao professor a consciência de que em sua prática pode, sim, haver espaço à afetividade [...] o respeito e a amorosidade [...]”*. Assim, o diálogo como uma prática de vocação (FREIRE, 1996) se faz precípuo.

Destarte, essa característica, o diálogo, é intermediária na relação professor – estudante no desencadear das ações pedagógicas no curso Pedagogia, conforme se pode verificar nas falas dos docentes P4; P8; P11 (acima) e na do P5, que assim se manifesta: *“me incomoda eu estar em uma sala de aula só eu falando, eu fico doente, eu fico assim incomodada [...]”*. As observações nas salas de aula confirmam esse caráter dialógico.

Fazenda (2003) coaduna com esses posicionamentos ao aludir à necessidade da supressão do monólogo, que enclausura o discurso e as relações em uma postura unívoca, e destaca a relevância de um verdadeiro diálogo, entre educador e educando, alicerçado em uma lógica de abertura e receptividade, a partir da qual *“[...] o aluno assume o papel de sujeito do conhecimento [...]”* (FAZENDA, 2003, p. 37).

No decorrer das aulas, por meio das observações, percebeu-se essa busca contínua pela conversação, cooperação e pelo o diálogo: *“[...] que não é só escutar no sentido de “ah, tá bom, ele [estudante] falou agora eu vou continuar”, só pra dizer que escutei*

[...]” (P4), mas uma postura de atenção e incorporação das diversas manifestações, estimulada pelos docentes tanto por meio de indagações, de provocações epistemológicas, como na solicitação de retorno do tema abordado, mas sem imposição, com uma flexibilidade e habilidade de escuta, admiráveis.

### **Considerações finais**

A partir do processo investigativo empreendido e com base nos dados obtidos e analisados, pode-se afirmar que as características das ações pedagógicas dos docentes pesquisados, ainda não configuram atitudes amparadas na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, mas antes, de modo predominante, em posturas pedagógicas e didáticas arraigadas na lógica da racionalidade técnica e na abordagem tradicional de conceber o processo de ensino e aprendizagem. Ressalta-se, porém, a presença do diálogo na relação intersubjetiva entre os protagonistas do processo educativo (discentes e docentes) como elemento indicativo de que mudanças podem ocorrer.

Nesta direção, percebeu-se que embora de modo pontual, existem atitudes pedagógicas que apresentam uma aproximação com uma postura epistemometodológica inter-transdisciplinar, observadas na forma de agir e pensar de alguns docentes no contexto do curso e as quais são externadas, prioritariamente, a partir de uma postura amparada na dialogicidade entre professor e aluno, materializada por meio da mudança na relação hierárquica entre professor e estudante, pautando-a no diálogo e na escuta sensível; e na relativização na lógica de transferência do conhecimento – o estudante com suas construções prévias é visto como agente de sua aprendizagem

De modo geral, retomando as análises acerca das atitudes que predominam nas ações pedagógicas no cenário formativo do curso de Pedagogia, apreendemos com recorrência nas falas dos docentes, assim, também, como na observação, a constatação do esgotamento do modo compartimentado, transmissivo, fragmentado do conhecimento e das ações refletidas nesse modelo presente nos modos de ser, agir e fazer pedagógico na universidade. Aspecto que reitera a importância do trabalho

investigativo realizado para o processo de desencadeamento de discussões e reflexões no contexto formativo estudado.

Deste modo, nesse fazer científico espera-se contribuir, com os resultados desvelados, para a construção de bases para se pensar reformas no âmbito da formação de professores, dada a evidência do esgotamento do modo fragmentado e sectário do conhecimento; da insuficiência dos modelos que tem configurado esse contexto, e, das exigências da contemporaneidade, que exigem uma visão ampliada sobre os processos que envolvem as múltiplas dimensões da vida humana.

No esforço de tecer proposições que encaminhem para a inserção da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade na formação docente, faz-se precípua sinalizar alguns elementos que podem contribuir para se pensar a formação contínua dos professores-formadores no âmbito da universidade. E com essa intenção são sugeridas algumas ações:

- Participação dos docentes em eventos e congressos ministrados e organizados por estudiosos da área, que para além dos debates e reflexões oportunizados nesses ambientes, há uma troca de experiências que podem ressignificar o exercício docente. Como exemplo ilustrativo dessa proposta, pode-se citar a realização do III Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas, ocorrido na cidade de Palmas no ano de 2017, e que reuniu diferentes pesquisadores das mais variadas áreas da educação, e cujas discussões perpassaram eixos que contemplavam a criatividade, ecoformação, práticas criativas e inovadoras, complexidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, formação de professores, etc.;
- Debates coletivos no contexto do curso, reuniões de estudo em forma de capacitação (JOSGRILBERT; SUANNO, J., 2015), em torno de autores que discutem a temática e abordam a formação fundamentada nos referenciais da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade;
- Participação docente e promoção de encontros, nos cenários educacionais dos cursos e *campi*, que permitam a realização de discussões acerca da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade;

- Busca pelo conhecimento e socialização de estudos e pesquisas que se debruçam sobre a formação docente na contemporaneidade, elencando, com ênfase, aquelas que apontam a abordagem inter-transdisciplinar como alternativa válida no âmbito da formação de professores.

Porém, essas proposições não ganham materialidade, no processo contínuo de forma-se professor, se não houver atitude, convencimento da importância desses fundamentos no próprio exercício e construção profissional. Desejo e atitude que poderão ser fortalecidos pelos arranjos e apoio institucional.

## Referências

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

BEHRENS, M. A. Contributos de Edgar Morin e Paulo Freire no paradigma da complexidade. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora. **Complexidade e transdisciplinaridade** – novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: APRIS, 2015.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25<sup>a</sup>. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima; SUANNO, João Henrique. Uma experiência transdisciplinar no ensino superior. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique; FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento (Orgs.). **Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior**. Goiânia: Espaço acadêmico, 2015.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13-38, set./dez. 2007.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos.** Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Coleção Práxis. Campinas, Papirus, 2015.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** 16. ed. Campinas, Papirus, 1997.

MORIN, E. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, Jorge Luis; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.) **Inovação e interdisciplinaridade na universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

PEREIRA, F. A.; PINHO, M. J. de P. Política de formação docente do curso de Pedagogia-PARFOR: construindo novas possibilidades. In: NETO; A. Q. N.; SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas e contradições.** Uberlândia: Composer, 2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo, Cortez, 2002.

TRONCA, S. D. **Transdisciplinaridade em Edgar Morin.** Caxias do Sul, RS: Educus, 2006.

TORRE, S. de La. Estratégias didáticas inovadoras e criativas. In: TORRE, S. de La; BARRIOS, O. (Orgs.). **Curso de formação para educadores.** São Paulo: Madras Editora Ltda, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, J. A. R.; PINHO, M. J. de. Inovando a aula: consideração sobre a relação professor-aluno. In: PINHO, M. J. de; SUANNO, M. V. R.; SUANNO, J. H. (Orgs.). **Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção.** Goiânia: América, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

**Submissão: Abril 2020**  
**Aprovado: Dez. 2020**