



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Amanda Cristina Cavallante Marques Queiroz

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO PRECOCE:
um olhar para a prática pedagógica dos docentes de uma escola pública de Educação
Infantil do Distrito Federal

Brasília - DF
2025

Amanda Cristina Cavallante Marques Queiroz

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO PRECOCE:

um olhar para a prática pedagógica dos docentes de uma escola pública de Educação Infantil do Distrito Federal

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Alfredo Feres Neto

Data da defesa: 24/07/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Alfredo Feres Neto
Universidade de Brasília

Membro Titular: Janaína de Araújo Teixeira Santos
Secretaria de Educação do Distrito Federal

Membro Titular: Jaciara Oliveira Leite
Universidade de Brasília

Local: Universidade de Brasília - Faculdade de Educação Física
UnB - Campus Darcy Ribeiro

Para Esther Cavallante (*in memoriam*).

Seremos amigas para sempre.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço àquele que teceu o Universo de maneira sublime, Deus, Criador de todas as coisas. A Ele agradeço pela vida, pela força, pelo conhecimento.

Agradeço a meu esposo, Edilson, por todo o apoio ao longo dessa caminhada, por todo o amor e carinho, pela parceria e companheirismo.

A meus filhos, Sara Cristina, Christopher e Asafe, por dividirem a mamãe com os estudos e por serem uma das razões desse mestrado.

Aos meus avós, Esther (*in memoriam*) e Armando, por me ajudarem sempre, pela presença mesmo em meio às dificuldades.

À minha mãe Fabiana, pelo exemplo de mulher que é e por todo esforço e amor dedicado a mim ao longo da minha vida.

Ao meu pai Olavo, pelo exemplo de superação e pelo acolhimento durante toda a minha vida.

À minha irmã Leticia, por me ouvir, me apoiar e me incentivar. Por ser minha amiga.

À minha sogra Mariângela, que da forma que pôde, fez parte da minha rede de apoio.

Ao Milton e família, pela participação na minha história.

Às minhas parceiras ao longo da minha jornada na Educação Precoce, Márcia Gondim, Patrícia Araújo, Cecília Rodrigues, Sheila Cristina, Ana Célia e Ana Paula, por tudo o que me ensinaram.

A toda equipe do Centro de Educação Infantil 04 de Taguatinga, que me acolheu e me apoiou em todas as minhas necessidades como professora e pesquisadora. A todos os professores que generosamente cederam seu tempo para realizar as entrevistas desta pesquisa.

À prof^a Caroline Gonzaga, por me conceder as fotografias utilizadas neste trabalho.

Ao Centro de Educação Infantil 07 de Taguatinga, a escola onde em mim nasceu uma professora da Educação Precoce.

Ao Bonde Filosófico, Gabriela e Anderson, obrigada por compartilharem comigo os momentos de alegria e de tristeza que enfrentamos nessa caminhada.

Ao meu orientador, Alfredo Feres Neto, pelo apoio, orientação e liberdade.

À professora Dr^a Janaína Santos, pela parceria e contribuições, pelas conversas sobre a Precoce e sobre o mundo acadêmico.

Aos demais membros da banca de qualificação e defesa, prof. Dr. Alexandre Rezende, prof. Dr. Renato Bastos, prof^a. Dr^a. Jaciara Leite e prof^a. Dr^a Rosana Amaro, pelo olhar atento e contribuições necessárias.

À Secretaria de Educação do DF, em especial à equipe da EAPE, pela possibilidade de me dedicar integralmente a essa pesquisa e por promover os meios para que eu pudesse realizá-la.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Por fim, a todas as crianças que tive o privilégio de atender ao longo desses 8 anos dedicados à Educação Precoce, obrigada por cada sorriso, por cada desafio e por tanto me ensinarem.

Talvez a mais bela metáfora sobre interdisciplinaridade seja a da tecitura dos tecidos; a elaboração, as tramas que compõem os panos, os tapetes, as colchas que nos envolvem, que nos protegem, que nos ornamentam, que constituem nossas vidas, foram urdidas em processos lentos, marcados pelos compassos cotidianos, que são representações de nossas próprias vidas...

(CASCINO, 2001)

QUEIROZ, Amanda Cristina Cavalante Marques. **INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO PRECOCE**: um olhar para a prática pedagógica dos docentes de uma escola pública de Educação Infantil do Distrito Federal, com ênfase no professor de Educação Física Orientador: Alfredo Feres Neto. 2025. 220fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

RESUMO

A interdisciplinaridade é apontada como elemento fundamental para promover a educação integral e todas as ações educativas do Distrito Federal devem, de acordo com sua documentação, pautar-se nesse princípio. De forma especial, a Educação Precoce (EP) do Distrito Federal prevê a atuação interdisciplinar entre um professor pedagogo e um professor de Educação Física (EF). O objetivo geral que norteou o nosso trabalho foi investigar a prática pedagógica interdisciplinar da Educação Precoce em uma escola pública de Educação Infantil da cidade de Taguatinga-DF, com ênfase na atuação do professor de Educação Física. Esta pesquisa é qualitativa, caracterizando-se como uma Pesquisa Pedagógica. Foi realizado um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil que oferece atendimento de EP em Taguatinga-DF. A coleta de dados incluiu a documentação que fundamenta a EP e entrevistas semiestruturadas com 13 professores pedagogos e 15 professores de EF. Os dados foram analisados por codificação dedutiva, organizados em categorias derivadas da literatura. Na categoria das condições epistemológicas e institucionais, com relação ao paradigma educacional adotado pela EP, verificamos que está presente um paradigma bem como uma organização curricular voltada para a Educação Integral o que favorece a interdisciplinaridade. Os principais obstáculos encontrados nessa categoria foram a alta rotatividade de professores, a insegurança institucional, a falta de diálogo entre os profissionais da escola e entre outros profissionais. Na categoria de condições de formação, apesar do incentivo à formação continuada, evidenciaram-se como obstáculos a pouca oferta de formação continuada adequada às necessidades da EP, formação inicial e capacitação para atuar na EP precárias e má compreensão da interdisciplinaridade. Na categoria das condições psicossociológicas e culturais as características da EP colocadas pela documentação mostram-se como fomentadores da interdisciplinaridade. Entretanto, muitos professores e a própria escola não sabem como estabelecer uma prática pedagógica interdisciplinar, dificuldade essa revelada em todo o processo de planejamento, ação pedagógica e avaliação. Na categoria de condições materiais, a escola estudada pareceu oferecer excelentes condições estruturais para o trabalho. O recurso mais escasso foi o tempo, que impactou todas as categorias analisadas. De forma geral, os professores de Educação Física pareceram ser os mais impactados pelos obstáculos à interdisciplinaridade, revelando muitas vezes uma visão fragmentária da educação e do desenvolvimento infantil, impactando diretamente na sua prática pedagógica. Além disso, também foram os mais afetados pela insegurança institucional e formação precária. É necessário fortalecer a formação continuada dos professores, além de melhorar e aumentar as capacitações disponíveis. Há também a necessidade de se repensar as condições de tempo e como os professores podem organizar sua prática pedagógica, para melhoria da qualidade e da interdisciplinaridade do atendimento da EP.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade escolar. Educação Precoce. Prática pedagógica interdisciplinar. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

Interdisciplinarity is pointed out as a fundamental element for promoting integral education, and all educational actions in the Federal District must, according to their documentation, be guided by this principle. Specifically, Early Childhood Education (EP) in the Federal District mandates interdisciplinary action between a pedagogical teacher and a Physical Education (PE) teacher. The general objective that guided our work was to investigate the interdisciplinary pedagogical practice of Early Childhood Education in a public Early Childhood Education school in the city of Taguatinga-DF, with emphasis on the role of the Physical Education teacher. This is qualitative research, characterized as Pedagogical Research. A case study was carried out in an Early Childhood Education school that offers EP services in Taguatinga-DF. Data collection included the documentation that grounds EP and semi-structured interviews with 13 pedagogical teachers and 15 PE teachers. The data were analyzed using deductive coding, organized into categories derived from the literature. In the category of epistemological and institutional conditions, regarding the educational paradigm adopted by EP, we verified the presence of a paradigm as well as a curricular organization focused on Integral Education, which favors interdisciplinarity. The main obstacles found in this category were high teacher turnover, institutional insecurity, lack of dialogue among school professionals, and among other professionals. In the category of training conditions, despite the incentive for continuing education, the obstacles highlighted were the limited availability of continuing education appropriate to EP's needs, precarious initial training and qualification to work in EP, and poor understanding of interdisciplinarity. In the category of psychosocial and cultural conditions, the characteristics of EP outlined in the documentation are shown to promote interdisciplinarity. However, many teachers and the school itself do not know how to establish an interdisciplinary pedagogical practice, a difficulty revealed throughout the process of planning, pedagogical action, and evaluation. In the category of material conditions, the studied school appeared to offer excellent structural conditions for the work. The most scarce resource was time, which impacted all analyzed categories. Generally, Physical Education teachers seemed to be the most impacted by the obstacles to interdisciplinarity, often revealing a fragmented view of education and child development, directly impacting their pedagogical practice. Furthermore, they were also the most affected by institutional insecurity and precarious training. It is necessary to strengthen teachers' continuing education, in addition to improving and increasing the available training courses. There is also a need to rethink the time conditions and how teachers can organize their pedagogical practice, to improve the quality and interdisciplinarity of EP services.

Keywords: School interdisciplinarity. Early Childhood Education. Interdisciplinary pedagogical practice. Specialized Educational Service.

RÉSUMÉ

L'interdisciplinarité est considérée comme un élément fondamental pour promouvoir l'éducation intégrale, en dépassant la fragmentation des savoirs et leur déconnexion par rapport à la réalité. Conformément aux orientations officielles, toutes les actions éducatives menées dans le District Fédéral doivent s'appuyer sur ce principe. Plus spécifiquement, l'Éducation Précoce (EP) dans le District Fédéral prévoit une collaboration interdisciplinaire entre un enseignant-pédagogue et un enseignant en Éducation Physique (EPH). L'objectif général de notre étude a été d'analyser la pratique pédagogique interdisciplinaire de l'Éducation Précoce mise en œuvre dans une école publique d'Éducation de la Petite Enfance située à Taguatinga-DF, en mettant l'accent sur le rôle de l'enseignant en Éducation Physique. Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative et se caractérise comme une Recherche Pédagogique. Une étude de cas a été conduite dans une école maternelle proposant un accompagnement d'EP à Taguatinga-DF. Le recueil de données s'est basé sur l'analyse des documents régissant l'Éducation Précoce ainsi que sur des entretiens semi-structurés réalisés auprès de 13 enseignants-pédagogues et 15 enseignants en Éducation Physique. L'analyse des données, effectuée par codification déductive, s'est organisée autour de cinq catégories issues de la littérature scientifique. Dans la catégorie des conditions épistémologiques et institutionnelles, en ce qui concerne le paradigme éducatif adopté par l'EP, nous avons constaté la présence d'un paradigme centré sur l'éducation intégrale, favorable à l'interdisciplinarité. L'organisation curriculaire fondée sur les champs d'expérience en Éducation de la Petite Enfance, ainsi que la reconnaissance de l'EP en tant que forme d'Accompagnement Éducatif Spécialisé, soutiennent également cette approche. Les principaux obstacles trouvés dans cette catégorie étaient la forte rotation du personnel enseignant, l'instabilité institutionnelle, le manque de dialogue entre les professionnels de l'école et avec d'autres intervenants. Dans la catégorie des conditions liées à la formation, l'institution étudiée apparaît comme un terreau propice à l'implantation de projets pédagogiques interdisciplinaires, notamment grâce à l'encouragement à la formation continue. Parmi les obstacles identifiés, on relève la faible disponibilité de formations continues adaptées aux spécificités de l'Éducation Précoce, la fragilité de la formation initiale et de la qualification pour y intervenir, ainsi qu'une compréhension insuffisante de l'interdisciplinarité. Les catégories des conditions méthodologiques et des conditions psychosociologiques et culturelles ont été regroupées, car étroitement interreliées. Les caractéristiques de l'EP, telles que définies dans les documents officiels, encouragent une approche interdisciplinaire. Néanmoins, de nombreux enseignants et établissements scolaires ne savent pas concrètement comment mettre en œuvre une telle pratique, une difficulté perceptible tout au long des processus de planification, d'action pédagogique et d'évaluation. Concernant les conditions matérielles, l'école étudiée semblait offrir une infrastructure favorable au travail. Toutefois, le temps s'est révélé être la ressource la plus limitée, influençant toutes les autres catégories analysées. De manière générale, les enseignants en Éducation Physique sont apparus comme les plus affectés par les obstacles à l'interdisciplinarité, affichant souvent une vision fragmentée de l'éducation et du développement de l'enfant, ce qui impacte directement leur pratique pédagogique. Ils sont également les plus touchés par l'instabilité institutionnelle et les lacunes en formation. Il apparaît ainsi nécessaire de renforcer la formation continue des enseignants, tout en améliorant et diversifiant les dispositifs de professionnalisation. Il est également crucial de repenser les conditions temporelles et les modalités d'organisation de la pratique pédagogique afin d'améliorer la qualité et l'interdisciplinarité de l'accompagnement proposé dans le cadre de l'Éducation Précoce.

Mots-clés: Interdisciplinarité scolaire. Éducation Précoce. Pratique pédagogique interdisciplinaire. Accompagnement Éducatif Spécialisé.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1: configuração da multidisciplinaridade | 33 |
| Figura 2: configuração da pluridisciplinaridade | 33 |
| Figura 3: configuração da interdisciplinaridade | 33 |
| Figura 4: configuração da transdisciplinaridade | 34 |
| Figura 5: seção da avaliação diagnóstica presente no Plano Interventivo Individual Bimestral da EP..... | 70 |
| Figura 6: Gráfico do percentual de professores de educação básica por vínculo empregatício em Setembro/2023..... | 91 |
| Figura 07: Gráfico do percentual de professores de educação básica por vínculo empregatício em Setembro/2024..... | 92 |
| Figura 08: Distribuição de professores por número de graduações concluídas nas disciplinas de Atividades e Educação Física..... | 105 |
| Figura 09: Distribuição de professores por número de especializações concluídas na disciplina de Atividades..... | 106 |
| Figura 10: Distribuição de professores por número de especializações concluídas na disciplina de Educação Física | 106 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|---|----|
| Fotografia 1: Pátio Externo do CEI 04..... | 54 |
| Fotografia 2: Flamboyant do CEI 04..... | 54 |
| Fotografia 3: Sala de Psicomotricidade..... | 55 |
| Fotografia 4: Sala de atendimento a bebês..... | 55 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: diferença entre interdisciplinaridade científica e interdisciplinaridade escolar para Yves Lenoir | 37 |
| Quadro 02: Documentos norteadores da Educação Precoce..... | 61 |
| Quadro 03: Documentações Pedagógicas utilizadas pela Educação Precoce..... | 61 |
| Quadro 04: Perfil dos participantes - Disciplina de Atividades..... | 63 |
| Quadro 05: Perfil dos participantes - Disciplina de Educação Física | 63 |
| Quadro 06: Motivos da rotatividade de professores por turma | 90 |
| Quadro 07: comparativo de funções específicas dos professores de Atividades e Educação Física de acordo com a Orientação Pedagógica da Educação Precoce..... | 121 |
| Quadro 08: exemplo de organização dos horários de atendimento | 151 |
| Quadro 09: Distribuição das unidades escolares que ofertam Educação Precoce por tipo de estabelecimento..... | 176 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AVAs | Atividades de vida autônoma |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAIC | Centros de Atenção Integral à Criança |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEE | Centros de Ensino Especial |
| CEF | Centro de Ensino Fundamental |
| CEI 04 | Centro de Educação Infantil 04 de Taguatinga |
| CMEE | Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial |
| CMEI | Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil |
| CMPT | Currículo Em Movimento Da Educação Básica: Pressupostos Teóricos |
| DF | Distrito Federal |
| EF | Educação Física |
| EI | Educação Infantil |
| EP | Educação Precoce |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OPEE | Orientação Pedagógica da Educação Especial |
| OPEP | Orientação Pedagógica da Educação Precoce |
| PDPI | Plano Distrital da Primeira Infância |
| PECM | Programa Educação com Movimento |
| PIBI | Plano Interventivo Individual Bimestral |
| PNEEPEI | Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SEDF | Secretaria de Educação do Distrito Federal |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| RÉSUMÉ..... | 10 |
| LISTA DE FIGURAS..... | 12 |
| LISTA DE FOTOGRAFIAS..... | 13 |
| LISTA DE QUADROS..... | 14 |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS..... | 15 |
| 1. INTRODUÇÃO..... | 18 |
| 2. OBJETIVOS..... | 21 |
| 3. MARCO TEÓRICO..... | 21 |
| 3.1. Um breve histórico sobre a temática da interdisciplinaridade..... | 22 |
| 3.2. Conceitos relevantes..... | 30 |
| 3.3. Prática pedagógica interdisciplinar..... | 37 |
| 3.4. Interdisciplinaridade e Educação..... | 44 |
| 3.5. Interdisciplinaridade e Educação Física..... | 48 |
| 4. PERCURSO INVESTIGATIVO..... | 51 |
| 4.1. Universo de pesquisa: O Centro de Educação Infantil 4 de Taguatinga..... | 51 |
| 4.2. Participantes..... | 54 |
| 4.3. Estratégia de pesquisa: método, abordagem e instrumentos..... | 55 |
| 4.4. Análise dos dados..... | 58 |
| 4.5. Questões éticas..... | 59 |
| 4.6. Recurso Educacional..... | 59 |
| 5. CONDIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO PRECOCE..... | 60 |
| 5.1 Condições institucionais e epistemológicas..... | 64 |
| 5.1.1 Paradigma educacional e questões curriculares..... | 65 |
| 5.1.2 A Educação Precoce, o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Especial..... | 81 |
| 5.1.3 Rotatividade de professores..... | 89 |
| 5.2 Condições de formação..... | 98 |
| 5.2.1 Formação de professores e Educação Especial..... | 99 |
| 5.2.2 A busca pela formação..... | 104 |
| 5.2.3 A troca de saberes docentes..... | 109 |
| 5.3 Condições metodológicas, psicossociológicas e culturais..... | 117 |
| 5.3.1 Características do professor da Educação Precoce..... | 118 |
| 5.3.2 Atribuições docentes..... | 121 |
| 5.3.3 O preenchimento da documentação da Educação Precoce..... | 132 |
| 5.3.4 O atendimento conjunto na Educação Precoce..... | 150 |
| 5.3.5 O planejamento..... | 155 |
| 5.3.6 As festividades e projetos da escola..... | 168 |
| 5.4. Condições Materiais..... | 175 |

| | |
|---|------------|
| 5.4.1. Os estabelecimentos..... | 175 |
| 5.4.2 A infraestrutura..... | 179 |
| 5.4.3 O tempo..... | 182 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 186 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 191 |
| APÊNDICES..... | 206 |
| APÊNDICE A - Protocolo e roteiro de entrevista semi estruturada..... | 206 |
| APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 207 |
| APÊNDICE C - Recurso Educacional..... | 208 |

1. INTRODUÇÃO

A Educação Precoce (EP) do Distrito Federal (DF) é a modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças de até 3 anos 11 meses e 29 dias de idade, primeiro ciclo da Educação Infantil (EI), oferecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), considerado um espaço garantidor de direitos da primeira infância de viés inclusivo (Oliveira et al., 2018). Ela prevê a atuação interdisciplinar entre um professor pedagogo, chamado no Distrito Federal de professor de Atividades, e um professor de Educação Física (EF), compartilhando saberes e práticas. As crianças são atendidas de duas a três vezes por semana, pelos dois professores, com horários de 50 minutos de atendimento com cada.

O AEE é um direito assegurado pelo artigo 208 da Constituição Federal a toda pessoa com deficiência (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) expande esse atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996). A EP atende atualmente mais de 3500 crianças e o Plano Distrital pela Primeira Infância (Distrito Federal, 2023) ressalta a importância desse atendimento para a população local. Todas as ações educativas do DF devem, de acordo com sua documentação, pautar-se no princípio da interdisciplinaridade com vistas a oferecer a educação integral (Distrito Federal, 2014b).

A interdisciplinaridade tem sido apontada como um elemento fundamental para promover a educação integral, rompendo com um paradigma que fragmenta o conhecimento e o descola da realidade. Como objeto de estudos, ela vem sendo tematizada desde a segunda metade do século XX (Fazenda, 2006a). Um dos principais documentos que aborda o tema é o projeto de Georges Gusdorf elaborado para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o objetivo de propor uma forma de pesquisa interdisciplinar na área das ciências humanas. O intuito era de superar a separação do conhecimento ocasionada pelo paradigma vigente que reduz e fragmenta a realidade para assimilar informações sobre a realidade.

Tal paradigma de especialização do conhecimento foi estabelecido com o surgimento da Ciência Moderna, que postula que o conhecimento científico se dá através do conhecimento das partes, através de dados objetivos, exatos e neutros (Maciel, 2019). Isso implica na separação total do objeto e do sujeito, separação da realidade e do indivíduo que a

observa (Nicolescu, 1999). É sob esse paradigma que as disciplinas científicas e a educação têm se pautado, um paradigma reducionista e separador, chamado por Morin (2015) de Grande Paradigma do Ocidente. Os estudos sobre interdisciplinaridade vêm então tentar superar os limites impostos pelas fronteiras das ciências e pela separação de sujeito e objeto, que contribuíram para uma crise científica e estudantil no século XX.

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade está relacionada à intensidade de trocas que acontecem entre as disciplinas e seus especialistas, sendo “disciplina” sinônimo de “ciência”, um conjunto determinado de conhecimentos e métodos. Para a educação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade têm se mostrado fundamentais para a formação integral dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compromete-se com a educação integral, considerando que “a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva[...]” (Brasil, 2018, p. 17). A Educação Física devido à sua natureza de conhecimento oriundo de diversas disciplinas científicas necessita de um olhar interdisciplinar (Faria e Gomes, 2020). Ademais, o movimento corporal se mostra como um articulador entre diferentes formas de conhecimento (Soares *et al*, 2019).

Lino (2020) afirma que através do movimento corporal promovido pela EF na EI a aprendizagem se torna mais significativa e tem papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A EF se insere na EI a partir da sua inclusão como componente curricular obrigatório em toda a educação básica pela LDBEN (Brasil, 1996). Na educação pública do Distrito Federal a EF está presente na EI principalmente através do Programa Educação com Movimento (PECM) e da Educação Precoce. O PECM é um programa que insere a EF na EI e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através de trabalho interdisciplinar.

Apesar da sua relevância no atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais do DF, a EP carece de mais estudos que promovam seu desenvolvimento e avanço, principalmente referente ao trabalho interdisciplinar realizado entre um professor pedagogo e um professor de Educação Física, que é uma das principais características da EP. Há pouquíssimos estudos publicados que investigam a atuação interdisciplinar da EF no AEE, principalmente nesse contexto específico.

A literatura científica tem mostrado que o trabalho pedagógico interdisciplinar permite a formação integral dos estudantes (Pires, 1998), além de prepará-los para o futuro (Florentino e Rodrigues, 2015) e fomentar uma educação que promove a mudança no mundo (Souza *et al*,

2022). Além disso, estudos apontaram que abordagens curriculares e projetos interdisciplinares facilitam uma educação voltada para a ética (Colla, 2019). Adicionalmente, a interdisciplinaridade permite diálogos entre toda a comunidade escolar, superando a dicotomia teoria/prática (Silva; Cusatti; Guerra, 2018). Zanon e Pedrosa (2014) consideram que a interdisciplinaridade é essencial (elemento intrínseco e indissociável) para uma educação crítica e transformadora da sociedade. Flugseder, Andrade e Ribeiro (2021) evidenciaram em revisão bibliográfica que a interdisciplinaridade contribui para a formação crítica e para a autonomia, ela altera a prática docente, integra os conhecimentos gerando transformação da realidade, supera os dualismos teoria/prática e conhecimento/realidade, promove o diálogo entre as disciplinas, aproxima as disciplinas e reformula as estruturas pedagógicas.

Entretanto, Oliveira e Senapeschi (2001) evidenciaram que muitos professores não sabem como conduzir um trabalho interdisciplinar. Pitano e Polesello (2024) afirmaram que há a necessidade de fomentar a formação continuada, pois o caminho para o trabalho interdisciplinar suscita muitos desafios. Lima, Cassimiro e Rabelo (2020) destacaram que a grande maioria das pesquisas sobre interdisciplinaridade e educação se dão nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, e que muitas vezes a temática é tratada de maneira equivocada.

Brostolin e Moraes (2020) demonstraram vários desafios relacionados ao trabalho interdisciplinar da EF na EI. Inicialmente, há a dificuldade da EF ser considerada parte da EI, o que implica em dificuldades de planejamento entre os professores. Além disso, nem todos os professores compreendem as vantagens do trabalho interdisciplinar. Há ainda os desafios relacionados à viabilidade do planejamento conjunto, prejudicado pela falta de tempo e espaço.

Apesar de a literatura apontar a relevância do tema, pouco se sabe sobre interdisciplinaridade e AEE, principalmente quando relacionada à EF. Além disso, é preciso aprofundar o debate sobre a inclusão da EF na EI, a partir de uma perspectiva que não hierarquize os componentes curriculares, tendo em vista também a superação de um paradigma fragmentador. Ainda que os estudos falem sobre contextos pedagógicos de trabalho conjunto da EF com outros componentes, é pouco conhecida a percepção que os professores de EF e seus pares têm com relação à participação da EF na prática pedagógica interdisciplinar.

Dessa maneira, temos como problema de pesquisa: como tem sido a prática pedagógica interdisciplinar da EP, principalmente quanto aos professores de Educação Física?

Assim, a fim de compreender melhor a nossa prática pedagógica, estão postos para esta pesquisa os objetivos a seguir:

2. OBJETIVOS

Objetivo geral

Investigar a prática pedagógica interdisciplinar da Educação Precoce em uma escola pública de Educação Infantil da cidade de Taguatinga, com ênfase na atuação do professor de Educação Física.

Objetivos específicos

1. Explorar as características pedagógicas, organizacionais e interdisciplinares da Educação Precoce a partir das diretrizes presentes na documentação que fundamentam a sua prática;
2. Analisar a percepção dos professores de Atividades e de Educação Física da Educação Precoce acerca da prática pedagógica interdisciplinar, com ênfase na participação do professor de Educação Física.
3. Elaborar como recurso educacional um projeto de formação continuada que qualifique os professores da Educação Precoce para atuarem numa perspectiva interdisciplinar.

3. CAPÍTULO 1: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA INTERDISCIPLINARIDADE

Dado o exposto, nossa proposta aqui é que **a Interdisciplinaridade é a principal proposta teórico-metodológica para a formação integral das crianças e outros estudantes da Educação Básica, principalmente para as crianças atendidas pela Educação Precoce.** Tal posto tem sido discutido e evidenciado em literatura científica que exploraremos juntos mais adiante. Com isso, é importante explorar um breve histórico sobre a Interdisciplinaridade e como esse tema começou a ser estudado. Além disso, vamos estabelecer os conceitos relevantes relacionados à temática, considerando os principais autores relacionados à interdisciplinaridade e educação. Em seguida, percorrendo sobre os escritos de Fazenda, trataremos sobre as peculiaridades da prática pedagógica interdisciplinar. Posteriormente, exploraremos mais especificamente a interdisciplinaridade no contexto educacional. Por fim,

teremos um panorama de como estão as publicações científicas sobre interdisciplinaridade e Educação Física.

3.1. Um breve histórico sobre a temática da interdisciplinaridade

Santos e Teixeira (2015), evidenciaram em pesquisa bibliográfica que há três perspectivas diferentes para entender a interdisciplinaridade ao longo de sua trajetória. São elas: a perspectiva de que a interdisciplinaridade passou a ser um termo compreendido a partir do século XX (Apostel e Vanlandschoot, 1994; Lenoir, 2006), a perspectiva de que a interdisciplinaridade é um fenômeno que surgiu com a Modernidade (Dogan e Pahre, 1991; Klein, 1990) e a perspectiva a-histórica ou trans-histórica, que defende que a interdisciplinaridade está conectada à noção de unidade do conhecimento e existe desde a Antiguidade (Japiassu, 1976; Gusdorf, 1977; Coimbra, 2000; Garcia, 2008). Essas perspectivas enfatizam momentos e aspectos distintos da trajetória da interdisciplinaridade.

Yves Lenoir (2006) opõe-se à ideia de que a interdisciplinaridade surgiu na Antiguidade. Citando Stichweh (1991), Lenoir considera sua origem a partir da formação do sistema das disciplinas científicas no século XVIII, impulsionada pela necessidade de comunicação do conhecimento. Lenoir entretanto enfatiza que “a palavra, para não dizer a coisa” (Lenoir, 2006, p. 4), a *compreensão do termo*, a noção do conceito interdisciplinaridade, é recente, datando de meados do século XX. Mais recente ainda para Lenoir é sua aplicação na educação, datando do período Pós Segunda Guerra. Para o autor, é no séc. XX que surgem demandas políticas, sociais e econômicas complexas que suscitam o debate interdisciplinar.

Segundo Leo Apostel (Apostel; Vanlandschoot, 1994), a palavra interdisciplinaridade passou a ser utilizada como jargão nos ambientes profissionais a partir da década de 70, tendo o livro sobre interdisciplinaridade da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (1972) como um marco histórico e trabalho seminal para esse campo de estudos. Segundo o autor, a partir dessa publicação, se estruturaram e canalizaram as discussões sobre interdisciplinaridade, sendo um ponto de partida para novos caminhos e ações. A interdisciplinaridade, para o filósofo, surgiu como uma necessidade frente à fragmentação do conhecimento.

Existem ainda outros autores, segundo Santos e Teixeira (2015) que enfatizam que a interdisciplinaridade surge com o advento da Ciência Moderna e da criação de disciplinas.

Essa compreensão do surgimento da interdisciplinaridade se dá a partir do entendimento de que interdisciplinaridade é a relação entre disciplinas científicas diferentes.

Autores como Dogan e Pahre (1991) e Klein (1990) consideram que a interdisciplinaridade surgiu com o advento da Ciência Moderna. Stichweh (1991) aponta que inter-relações entre as seções científicas das universidades alemãs começam a surgir em meados dos século XVIII.

A Ciência Moderna possui dois grandes nomes cujas obras a fundamentaram: Francis Bacon e René Descartes, ambos do século XVI. Bacon é considerado o inventor do método experimental. Em suas obras, ele desenvolve o método indutivo para apreensão do conhecimento acerca da realidade, rompendo com os métodos escolásticos vigentes, buscando explicações acerca da natureza através de experiências sensíveis (Rhoden e Cunha, 2020).

Influenciado pelo pensamento de seu tempo, Bacon refletiu sobre o conhecimento colocado à favor do homem, cujo bem estar dependia do controle sobre a natureza através da ciência. O conjunto do saber para ele deveria ser aplicável à vida do homem e o conhecimento que só seria atingido através da via experimental. Para ele, a ciência estava estagnada devido a métodos incorretos que partiam da tradição e de ideias preconcebidas, o ideal para o progresso seria realizar grande número de experiências organizadas e empiricamente julgadas (Pereira, 1996).

Considerado o pai da filosofia moderna, Descartes, sob a mesma cosmovisão de Bacon presente no século XVI, busca na razão a possibilidade de chegar à verdade. É usando a dúvida e o modelo matemático como metodologia para atingir o conhecimento que chega à base de seu sistema filosófico: Deus existe, a alma pensante existe, a extensão corpórea existe e as coisas exteriores que provocam sensações em seu corpo também existem. De maneira semelhante a Bacon, Descartes deseja buscar verdades que fossem úteis possibilitando ao homem ter controle sobre o mundo (Rubano e Moroz, 1996).

Descartes faz a diferenciação de alma e corpo, colocando-os em categorias diferentes, *res extensa* e *res cogita*. Apesar dele mesmo não utilizar o termo “dualismo” e de não se propor a fazer uma separação entre elas e apenas uma distinção (Xavier, 2008), o modo de pensar dualista e separador da modernidade encontra respaldo filosófico em sua obra. Morin (2015) delega a Descartes a formulação do “Grande Paradigma do Ocidente”, que pressupõe a separação entre sujeito e objeto e gera dicotomias e fragmentações.

É sob o paradigma de separação que inicia-se a especialização dos saberes e surge o conhecimento científico em disciplinas. A Ciência Moderna, para Nicolescu (1999) nasce com o rompimento da antiga visão de mundo fundamentando-se no que ele chama de ideia

“surpreendente e revolucionária para época”: separação entre indivíduo e a realidade. Para a Ciência Moderna, a realidade é conhecida a partir de sua fragmentação. É através do conhecimento das partes que se obtém o conhecimento do todo, pressuposto este que leva ao reducionismo. O conhecimento científico obtém-se através da obtenção de dados objetivos exatos e neutros, com um observador imparcial (Maciel, 2019). Para Melo (Melo, 2015, p. 3):

A partir do século XVI o Movimento Racionalista de Descartes altera as formas de apropriação dos saberes remanescentes o que implicou a reorganização dessas formas na dimensão científica e no processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento foi compartimentado em disciplinas para maior aprofundamento e compreensão dos pressupostos teóricos de cada área de conhecimento, preconizando a primazia da razão.

Para Bombassaro (2014), foi justamente o avanço das informações sobre a natureza, sobre o homem e sobre o conhecimento produzido que fez com que surgissem as disciplinas. A grande produção de conhecimento a partir da Renascença promoveu a sistematização do conhecimento especializado através de disciplinas, pois permitia estudos cada vez mais aprofundados.

Na esfera educacional, as universidades permaneceram com uma estrutura pré-disciplinar até que os avanços urbanos e industriais após a Guerra Civil americana as forçasse a alterar sua estrutura, então considerada obsoleta (Frodeman e Mitcham, 2007).

Há de se considerar que através do método científico analítico, o conhecimento disciplinar avançou e a especialização nos permitiu avanços em tantas áreas que nos beneficiam. Porém, assim como Pombo (2005) coloca, a excessiva especialização não ocorreu sem custos. Para ela, não se trata apenas da ignorância com relação ao que os colegas estudam. O prejuízo também aparece na competição entre colegas e no registro precoce das patentes, dificultando o avanço do conhecimento. A autora enfatiza que se a compreensão da realidade não se dá através do conhecimento das partes é necessário a complementação da especialização ou até a substituição dela pela compreensão interdisciplinar.

Nicolescu (1999, p. 16) expõe que o avanço científico nos permite explorar do infinitamente pequeno ao infinitamente grande, nos permite conhecimento genético, a fabricação de armas de destruição e avanços na informática porém, não avançamos nas grandes questões metafísicas:

Como se explica que quanto mais sabemos do que somos feitos, menos compreendemos quem somos? Como se explica que a proliferação acelerada das disciplinas torne cada vez mais ilusória toda unidade do conhecimento? Como se explica que quanto mais conheçamos o universo exterior, mais o sentido de nossa vida e de nossa morte seja deixado de lado como insignificante e até absurdo? A atrofia do ser interior seria o preço a ser pago pelo conhecimento científico? A

felicidade individual e social, que o cientificismo nos prometia, afasta-se indefinidamente como uma miragem.

Para Morin (2013, p. 41),

O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização ‘abs-trai’, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; conduz à abstração matemática que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo que é calculável e passível de ser formalizado.

Apesar das limitações geradas pela demasiada especialização das disciplinas, a sociedade e a ciência já compreenderam que conhecimento disciplinar e interdisciplinar não são excludentes, mas sim complementares (Frodeman e Mitcham, 2007). Fica o desafio então de conjugar o conhecimento de forma que o saber ainda que aprofundado e específico consiga estar articulado com a realidade global que o envolve, apontando para um novo paradigma.

Retomando nossa discussão acerca das perspectivas acerca da trajetória da interdisciplinaridade, há ainda diversos autores que a consideram como um fenômeno a-histórico ou trans-histórico (Santos e Teixeira, 2015), ao menos sua característica atitudinal, de ação e de busca pelo saber integrado. Faz sentido considerar as ideias desses autores tendo em vista que aqui nos ancoramos nas reflexões Ivani Fazenda (que se apropria dessa perspectiva com relação à atitude interdisciplinar e à busca da unidade do conhecimento) cujas contribuições teóricas são referência central para a estruturação desta pesquisa e da discussão sobre interdisciplinaridade no Brasil. Além disso, considerar a perspectiva a-histórica ou trans-histórica é compreensível pois para Fazenda (2011) a interdisciplinaridade está relacionada principalmente a uma questão de *atitude* diante do conhecimento. Atitude semelhante de troca, de abertura e de reciprocidade entre diferentes saberes já estava presente antes do advento da Modernidade.

Para a autora (Fazenda, 2017), interdisciplinaridade é uma *palavra* recente, um neologismo que data do século XX. Porém, as bases intelectuais e indagações sobre o tema são mais antigas. A autora se apropria de Georges Gusdorf para apontar que no Ocidente há uma evolução das considerações sobre interdisciplinaridade desde a época dos sofistas e dos romanos. Gusdorf (1977) demonstra diversas tentativas na história Ocidental de integrar saberes diferentes para solucionar os desafios postos.

Nos tempos antigos, artesãos e lavradores estabeleciam um diálogo para solucionar seus problemas cotidianos. Assim também, conforme Bombassaro (2014, p. 41), nos tempos

do Renascimento, “artistas, matemáticos, arquitetos, mestres de obras, carpinteiros e pedreiros consorciavam-se para realizar projetos comuns”. O mesmo autor propõe que foi justamente a atitude interdisciplinar frente às adversidades que promoveu a “efervescência cultural, artística e científica dos séculos XV e XVI” (Bombassaro, 2014, p. 41).

Para Japiassu (1976), na Grécia Antiga, há o ideal de saber unificado, um conhecimento total e suas inter-relações. Exemplo disso é a Escola de Alexandria, instituição de ensino com característica de integração dos conhecimentos, onde se reuniam sábios do mundo helenístico e influências de outras partes do mundo, proporcionadas pelos mercadores e pelo comércio (Santomé, 1998). À época, considerava-se a realidade em sua totalidade e o conhecimento só tinha valor caso se referisse ao todo. A então concepção grega de educação envolvia um modelo que buscava o desenvolvimento integral da personalidade (Melo, 2015).

Similarmente, a educação medieval também focava-se no saber único, tendo em vista a influência das filosofias greco-romanas. O ensino das artes liberais, envolvia o ensino do trivium (gramática, retórica e dialética) e do quadrivium (aritmética, geometria, música e astronomia) (Pulido, 2018).

Para Japiassu (1976), tanto o contexto grego quanto o medieval buscavam formação integral pois acreditava-se que o saber total afastava o homem da angústia e do desespero. Para Santomé (1998), da mesma maneira, atualmente acredita-se que quanto mais inter-relacionados os saberes mais o ser humano consegue dar conta da sua existência e resolver as demandas cotidianas.

Cabe mencionar que alguns autores consideram que antes do período moderno, o conhecimento tinha características pré-disciplinares. Ainda que Aristóteles tenha feito distinção entre lógica, ética e física, essas distinções não eram de ordem disciplinar. Também as artes liberais da educação clássica não poderiam ser consideradas subdivisões disciplinares pois era inconcebível que mesmo os professores compreendessem profundamente sobre um tema em detrimento de outro (Frodeman e Mitcham, 2007).

Embora as disciplinas tenham nascido efetivamente com a Ciência Moderna, a atitude interdisciplinar já estava presente. Na Renascença e no Iluminismo se detectava uma atitude interdisciplinar:

Na época do Renascimento a atitude interdisciplinar parece ter sido uma prática corrente, não somente em razão do fato de muitas disciplinas que conhecemos ainda não estarem totalmente estabelecidas, mas também em decorrência do próprio espírito de cooperação entre as mais diversas áreas do conhecimento. [...] Além disso, também o espírito enciclopédico do Iluminismo, com seu propósito de classificar e descrever completamente o mundo, ao tempo que pode nos oferecer um dos melhores exemplos da consolidação das práticas de investigação associadas a

um campo específico do conhecimento e a um método científico particular, pode também nos indicar o espírito interdisciplinar da investigação.
(Bombassaro, 2014, p. 41)

Como um campo de estudos, segundo Ivani Fazenda (2006a), a interdisciplinaridade tornou-se objeto de estudos e pesquisas na Europa em meados dos anos 1960. Fazenda, Varella e Almeida (2013) afirmam que de 1960 a 1980 o número de pesquisas sobre esse tema ainda era escasso. Em 1961, Georges Gusdorf apresenta à UNESCO um projeto onde propõe uma pesquisa interdisciplinar na área das ciências humanas e nele propõe uma mentalidade interdisciplinar diante do surgimento de inúmeras disciplinas e da distância teórica nas ciências humanas (Melo, 2015). A ideia de Gusdorf de diminuição da distância entre as teorias das ciências humanas foi retomada em trabalho realizado por outro grupo patrocinado pela UNESCO em 1968, de universidades americanas e europeias. Fazenda (2006a, p. 21 e 22) expõe algumas hipóteses e orientações derivadas desse trabalho, que começaram a ser esboçadas:

- A proposição do estudo da arte numa dimensão antropológica nos induz hoje a refletir sobre a superação da dicotomia ciência e arte.
- A indicação da necessidade de estudar-se antropologicamente as matemáticas nos induz hoje a refletir sobre a dicotomia cultura e ciência.
- A ideia de estudar aspectos não tecnológicos das proposições técnicas nos reforça atualmente a importância do embate objetividade/subjetividade.
- Os resultados dos estudos da cibernética no desenvolvimento da neurofisiologia e da psicologia nos conduzem hoje à superação da dicotomia percepção/sensação.
- Estudos de geografia humana para o desenvolvimento da antropologia nos convidam a investigar a superação da dicotomia espaço/tempo.

No final dos anos 1960, o sistema educacional e universitário em vários países entrou em crise. Especialmente na França, a crise culminou no movimento estudantil de Maio de 1968. Caracterizado pela sua natureza ideológica e política, estudantes e outras camadas da sociedade lutavam por democratização, defesa das liberdades e denúncia contra as guerras. Imediatamente após os protestos de maio, que além dos estudantes universitários envolveu greve em diversos setores, foi implementada uma reforma universitária chamada *Reforme Edgar Faure* que modificou o sistema de disciplinas, agregando-as e promovendo universidades pluridisciplinares (Thiollent, 1998).

Fazenda (2006a) identifica três momentos distintos do movimento da interdisciplinaridade e os divide didaticamente nas três décadas de 1970, 1980 e 1990. Na década de 1970 ficam mais evidentes as discussões acerca de uma construção epistemológica da temática, a busca de uma explicação filosófica e uma definição para o termo.

Observa-se que a UNESCO e a OCDE tiveram participação importante no movimento da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, promovendo e financiando atividades relacionadas às temáticas. Em 1971, com o incentivo da OCDE, um comitê redigiu um documento que apresentava os principais problemas das universidades relacionados à pesquisa e ao ensino. Esse documento estimulou uma nova forma de pensar a organização das disciplinas universitárias minimizando as barreiras entre elas e revisando a relação entre o conhecimento oriundo das disciplinas e os problemas da sociedade (Fazenda, 2006a).

Em 1972 a OCDE publica o trabalho *Interdisciplinaridade* com o objetivo de promover o trabalho interdisciplinar nas estruturas universitárias (Chettiparamb, 2007). Em 1977, Guy Palmade publica o livro “*Interdisciplinarité et idéologies*”, aprofundando questões levantadas por teóricos da interdisciplinaridade e apontando para riscos de ela tornar-se ciência aplicada ou ainda “a ciência das ciências”, além de perigos ideológicos (Fazenda, 2006a).

No Brasil, a discussão sobre interdisciplinaridade chega no final dos anos 1960, caracterizada por dois aspectos, segundo Fazenda (2006a). O primeiro seria um modismo do uso da palavra, principalmente na educação, tornando-se a “semente e o produto” das reformas da educação do período de 1968 a 1971.

O segundo aspecto é que a reflexão sobre o tema se deu principalmente a partir dos estudos de Japiassú e Fazenda na década de 1970. Japiassú publica seu livro “*Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*”, apresentando uma síntese das principais questões que envolvem a temática e propondo também uma metodologia interdisciplinar.

Na década de 1980, explicita-se as contradições decorrentes da construção epistemológica realizada, buscando uma diretriz sociológica e a explicitação de um método para alcançar a interdisciplinaridade (Fazenda, 2006a). O principal documento internacional produzido sobre a temática na época foi *Interdisciplinaridade e ciências humanas*, elaborado por Apostel, Bottomore, Dufrenne, Mommsen, Morin, Palmarini, Smirnov e Ui. O documento traz a reflexão sobre a natureza e implicações da interdisciplinaridade e demonstra pontos de convergência e de contato que existem nas ciências humanas e como elas se influenciam (Fazenda, 2006a).

É no final da década de 1980 e início da década de 1990 que começam a surgir centros de referência e grupos de pesquisa sobre interdisciplinaridade na educação. Destaca-se o CRIFPE - Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre Formação e a Profissão/Professor e o GRIFE - Grupo de Pesquisa sobre Interdisciplinaridade na Formação de Professores, ambos no Canadá. Também surge o CIRID - Centro de Pesquisas Interdisciplinares em Didática na

França. No Brasil, em 1986, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo iniciou um Programa de Pesquisas sob a coordenação de Ivani Fazenda, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, que tinha como pressuposto a interdisciplinaridade. Dele surge o Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade na Educação - GEPI/PUC-SP/CNPQ/UNESCO (Fazenda; Varella; Almeida, 2013).

Assim como Palmade, citado anteriormente, havia anunciado possíveis desafios para a prática da interdisciplinaridade, Fazenda constatou diversas contradições acerca da temática na educação brasileira. A autora afirma que a interdisciplinaridade foi usada como mecanismo para promover uma educação que convergisse para os interesses do Estado nas décadas de 1960 a 1970, silenciando os atores da comunidade escolar.

Fazenda (2006a) aponta também para o risco da temática tornar-se apenas um modismo passageiro se não tratada considerando o arcabouço teórico e histórico-cultural que está por trás da interdisciplinaridade, o que chegou a se concretizar em determinadas épocas na educação brasileira. A interdisciplinaridade, se encarada seriamente, é a responsável pela revisão de métodos de pesquisa, pelo movimento de redimensionamento teórico das ciências e também tem potencial de redirecionar os caminhos da educação.

Após um período obscuro da educação brasileira, é na década de 1980 que os educadores começam a retomar sua identidade. Em especial, Fazenda (2006a) enfatiza a prática pedagógica de um determinado perfil de professores, professores que possuíam uma atitude interdisciplinar frente aos desafios da época.

Na década de 1990, tenta-se construir uma nova epistemologia a partir da interdisciplinaridade, buscando-se um projeto antropológico e a construção de uma teoria da interdisciplinaridade (Fazenda, 2006a). É nessa década que estudos da temática avançaram nas questões relacionadas a educação, com Fourez (Bélgica) e Pineau (França) estabelecendo ligações com grupos canadenses, o mesmo ocorrendo na Universidade de Santa Fé (Colômbia) e na Universidade de Recife (Brasil) (Fazenda; Varella; Almeida, 2013).

É em 1996 que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é promulgada e em 1998 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais intensificando as discussões acerca da interdisciplinaridade e educação (Lima e Azevedo, 2013). Nessa época, avançam os estudos da interdisciplinaridade de forma aplicada, principalmente na saúde e na educação. São investigadas as práticas pedagógicas relacionadas a atitudes interdisciplinares e também questões curriculares.

No ensino superior, destaca-se que em em 2008 é criada a Grande Área Multidisciplinar na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

e a Comissão de Área Multidisciplinar passa a ser denominada Comissão de Área Interdisciplinar, apontando para um avanço com relação à forma de produzir conhecimento nas Universidades. A área foi criada com o objetivo de atender a problemas diferentes, com naturezas e complexidades diversas (CAPES, 2009).

Em 2012 a CAPES realizou o “Encontro Acadêmico Internacional: Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, Ambiente e Saúde”. Na ocasião, Ivani Fazenda e outras duas pesquisadoras de seu grupo de pesquisa foram convidadas. O evento contou com a participação de profissionais de diversas nacionalidades e áreas de conhecimento, fomentando o debate acerca de Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, mostrando-as como concepções fundamentais (Fazenda; Varella; Almeida, 2013). A CAPES em seu relatório de avaliação da Área Interdisciplinar em 2019 considera a interdisciplinaridade um setor favorecido para suas ações devido a sua abrangência para além das fronteiras disciplinares dos programas de pós-graduação (CAPES, 2019).

Retornando à Educação Básica, em 2018 é publicada a BNCC. O documento prevê a formação global do ser humano em suas diversas dimensões (Brasil, 2018). Também destaca que é responsabilidade dos sistemas de ensino estabelecer formas de organização interdisciplinar. Apesar da relevância do tema, Marinelo *et al* (2021) demonstraram que de 2011 a 2017 há escassez de estudos publicados com a temática interdisciplinaridade e educação básica no Brasil. Considerando tudo isso, a discussão sobre interdisciplinaridade na educação permanece atual e necessária, com vistas ao desenvolvimento integral.

3.2. Conceitos relevantes

É consoante na literatura que os conceitos de Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade divergem entre os principais autores da temática. Para Fazenda (2006a), é impossível a construção de uma única teoria da interdisciplinaridade. Faz-se então necessária a explanação acerca da definição de alguns termos como *pluridisciplinaridade*, *multidisciplinaridade*, *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*. Assim, este tópico pretende esclarecer quais as definições de tais termos assumidas pelos autores Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, cujas obras fornecem os fundamentos conceituais e metodológicos que orientam esta pesquisa.

Hilton Japiassu foi um filósofo brasileiro conhecido principalmente pela sua obra "*Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*" (1976). Segundo Thiesen (2008) Japiassu foi

influenciado por Georges Gusdorf e pelas suas contribuições para o campo da epistemologia e Interdisciplinaridade. Thiesen também afirma que Gusdorf influenciou Fazenda no campo da educação.

Para Japiassu, a fim de compreendermos o que é interdisciplinaridade é necessário definir o que é uma disciplina. O autor adota o significado de que disciplina é o mesmo que ciência. Uma disciplina, segundo Japiassu, é determinada pelo seu domínio natural (conjunto de objetos dos quais se ocupa), pelo seu domínio de estudos (o ângulo sob o qual o objeto é estudado), o nível de integração teórica dos conceitos fundamentais, os métodos próprios para apreender os fenômenos, os instrumentos de análise utilizados, nas suas aplicações e nas suas contingências históricas. A disciplina é então a “progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo” (Japiassu, 1976, p. 61).

Japiassu estabelece modalidades de colaboração entre as disciplinas. As disciplinas podem estabelecer relações:

de *contiguidade*: as disciplinas constituem conjuntos distintos, justapondo-se uma ao lado da outra;

de *fronteira*: entre as disciplinas há uma pequena zona de recobrimento que corresponde a uma fronteira comum;

de *amplos recobrimentos* entre as disciplinas, a ponto de cada uma correr o risco de perder sua identidade própria;

de *dependência*: os fenômenos que se produzem no interior de uma disciplina determinam o que se produzem no campo de uma outra;

de *interdependência*: o que se produz no campo de uma disciplina converte-se em *causa* do que se produz no campo da outra, e vice-versa;

de *transespecificidade*: levada a efeito por conceitos que, em diversos graus, têm funções semelhantes no interior de disciplinas distintas;

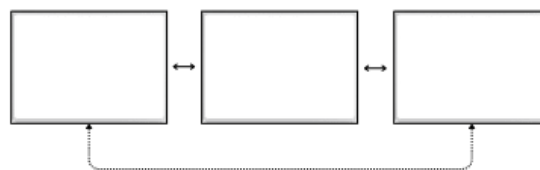
de *transcausalidade*: aparece quando os fenômenos que se produzem no interior de duas disciplinas dependem de uma causa que lhe é exterior.

(Japiassu, 1976, p. 89) [grifos do autor]

Japiassu diferencia os termos multidisciplinar e pluridisciplinar. A multidisciplinaridade é conforme ele, em um trabalho determinado, apenas a justaposição dos recursos de várias disciplinas. Tal qual a multi, a pluridisciplinaridade também realiza apenas um agrupamento de disciplinas, com a diferença de que há algumas relações entre as disciplinas. Há alguma cooperação entre elas no trabalho, porém nenhuma coordenação. Para ilustrar os conceitos, o autor utiliza o modelo de Jantsch, conforme as figuras que se seguem:

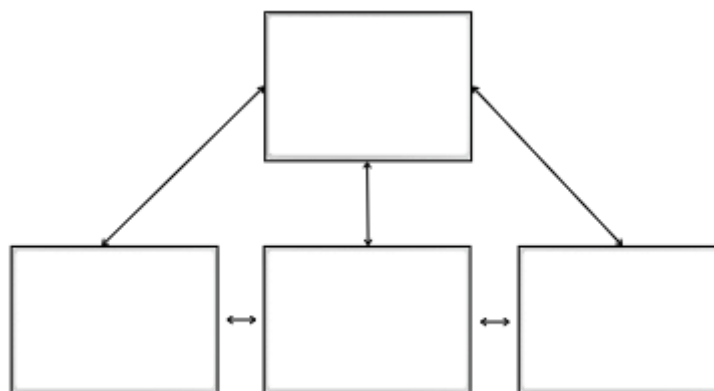
Figura 1: configuração da multidisciplinaridade

Fonte: adaptado de Japiassu (1976, p. 73)

Figura 2: configuração da pluridisciplinaridade

Fonte: adaptado de Japiassu (1976, p. 73)

A *interdisciplinaridade*, conforme destaca Japiassu, “se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (Japiassu, 1976, p. 74). Sua principal característica é que ela incorpora os resultados de diversas disciplinas, a partir do compartilhamento de esquemas conceituais entre elas. Trata-se de um nível de ligação além da cooperação e da coordenação, há a real interação entre as disciplinas de forma que os ramos do saber se integram e convergem. A figura abaixo, também do modelo de Jantsch, ilustra a configuração da interdisciplinaridade:

Figura 3: configuração da interdisciplinaridade

Fonte: adaptado de Japiassu (1976, p. 74)

O autor diferencia dois tipos de interdisciplinaridade: interdisciplinaridade linear ou cruzada e interdisciplinaridade estrutural. A primeira refere-se a uma forma mais elaborada de multidisciplinaridade, onde há troca de informações sem reciprocidade e disciplinas subordinadas a alguma outra. Já a segunda, a estrutural, há um processo interativo recíproco sem subordinação ou hierarquização, os axiomas, conceitos e métodos são partilhados. Há a combinação dos saberes, em resposta a novos problemas.

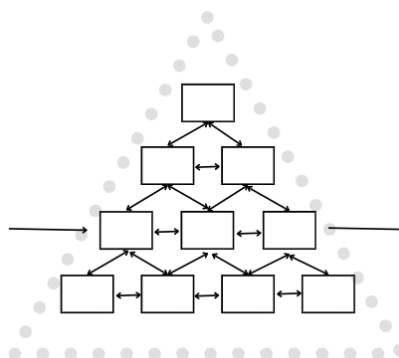
Um conceito que o autor não explora com profundidade em *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber* (Japiassu, 1976), dado ao seu ineditismo teórico, é o da transdisciplinaridade. Ele atribui a criação do termo a Jean Piaget e aponta que o termo aparece também nas obras de Michaud e Jantsch. Ele próprio não conceitua a transdisciplinaridade naquele momento, apenas traz a construção conceitual de Piaget:

Enfim, à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar que se suceda uma etapa superior, que não se contentaria em atingir interações ou reciprocidade entre pesquisas especializadas, mas que situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre as disciplinas.

(Piaget, 1972 *apud* Japiassu, 1976, p. 75)

O autor naquela época afirma que ainda se estava muito distante da concretização de um sistema total com uma axiomática geral, com as disciplinas e interdisciplinas coordenadas entre si com uma finalidade comum. Ele traz de Jantsch a seguinte configuração para ilustrar a transdisciplinaridade:

Figura 4: configuração da transdisciplinaridade



Fonte: adaptado de Japiassu (1976, p. 74)

A partir desse modelo e da afirmação de Japiassu, podemos considerar a interdisciplinaridade como uma aproximação focal dentro da transdisciplinaridade. Para Fazenda (2012), são conceitos que se complementam.

Destaca-se aqui que o autor inaugurou os estudos sobre Interdisciplinaridade no Brasil e que estudos e definições sobre Inter e Transdisciplinaridade no mundo ainda eram incipientes. Atualmente, já existem mais elaborações acerca da transdisciplinaridade. Conforme Nicolescu (1999), o termo transdisciplinaridade surgiu paralelamente nos trabalhos de Jean Piaget, Eric Jantsch e Edgar Morin. A transdisciplinaridade

diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (Nicolescu, 1999, p. 53) [grifo do autor]

A transdisciplinaridade é para o autor a ciência e a arte da descoberta das pontes entre os diferentes campos do conhecimento. A abordagem transdisciplinar pressupõe unidades abertas e não é uma hiperdisciplina. Para o autor, as pesquisas transdisciplinares e as pesquisas disciplinares, interdisciplinares e pluridisciplinares são, na realidade, complementares (Nicolescu, 1999). Aqui, entretanto, não consideraremos os conceitos que Nicolescu traz acerca de pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade, pois eles divergem da estrutura teórica construída por Japiassu.

Japiassu, posteriormente, se apropria da reflexão atual sobre transdisciplinaridade e passa a considerar a transdisciplinaridade como algo desejável, porém, com muitos obstáculos ainda a serem superados para sua implementação (Japiassu, 2016). Conforme o autor,

Como abordagem “científica” que pretende ser, mas como abordagem cultural e social que é, o Transdisciplinar diz respeito ao que está entre as disciplinas, através delas e além de cada uma. Seu projeto utópico? Contextualizar e globalizar, isto é, ver e avaliar um problema sob todos os seus ângulos e em todas as suas dimensões, implicando a construção de uma visão ao mesmo tempo trans-cultural e trans-histórica permitindo-nos compreender o mundo atual em sua complexidade e o ser humano em suas ambigüidades e contradições.

(Japiassu, 2016, p. 3)

Ao passo que Japiassu se concentra nas discussões epistemológicas e se ocupa de discorrer acerca de uma metodologia interdisciplinar de pesquisa, Ivani Fazenda busca na interdisciplinaridade as respostas para suas inquietações acerca da educação. Tais inquietações são oriundas inicialmente de sua prática pedagógica como professora (Fazenda, 2011). Ela iniciou seus estudos sobre o tema com sua dissertação de mestrado orientada pelo prof. Dr. Antonio Joaquim Severino em 1978, sob o título inicial “Integração e interdisciplinaridade: uma análise da legislação do ensino brasileiro de 1961 a 1977”. De sua dissertação, nasce o livro *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. O livro apresenta um referencial teórico sobre a interdisciplinaridade, um levantamento da legislação brasileira que tratava do assunto na época e uma crítica à situação educacional da época.

Para Fazenda (2008c), interdisciplinaridade refere-se ao conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nas esferas dos métodos, do conhecimento e das aprendizagens delas. Para ela:

“Interdisciplinaridade” é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência (exemplo: Psicologia e seus diferentes setores: Personalidade, Desenvolvimento Social etc.). Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo. Não é ciência, nem ciência das ciências, mas é o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude diante dos problemas de ensino e pesquisa e da aceleração do conhecimento científico.

(Fazenda, 2011, p. 73)

Sua proposta é de que ela “se constitui como um construto epistemológico, sustentado metodologicamente pelo relacionamento e pelo diálogo, e, que está em constante resignificação” (Fazenda e Gentile, 2020, p. 158).

Fazenda (2011) enfatiza o aspecto da interdisciplinaridade como uma *relação* de reciprocidade que não hierarquiza o saber, assim sendo, todo conhecimento é importante. No seu discurso, a interdisciplinaridade trata-se mais de ação do que de um conceito estanque, que implica numa postura aberta a uma concepção não fragmentária do ser humano. O cerne de sua proposta é que a Interdisciplinaridade é uma *questão de atitude*, exige mudança de comportamento diante do conhecimento e depende dos sujeitos que a constroem.

Fazenda traz uma abordagem da subjetividade para a discussão da interdisciplinaridade, influenciada pela fenomenologia. Para Yves Lenoir,

Ivani Fazenda, que é, sem dúvida, a figura mais representativa do pensamento interdisciplinar em educação no Brasil, visa construir uma metodologia do trabalho interdisciplinar que se apóia na análise introspectiva pelo docente de suas práticas, de maneira a permitir-lhe reconhecer aspectos de seu ser (seu “eu”) que lhe são desconhecidos e, a partir daí, tomar consciência de sua abordagem interdisciplinar (FAZENDA, 1995).

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

(Lenoir, 2006, p. 15)

Segundo Haas (2011), interdisciplinaridade é uma experiência prática vivenciada por meio coletivo através do diálogo. Para que ela seja experimentada, tem como pré-requisito a humildade de reconhecer suas falhas e limitações e a abertura às contribuições dos outros.

Para Fazenda (2011), a atitude interdisciplinar conduz especialistas a esse reconhecimento, diferenciando-se da integração que não exige uma transformação, apenas acomodação. A integração pode acontecer em aspectos parciais, é no âmbito escolar um aspecto formal da organização curricular. Para que haja interdisciplinaridade é necessária a interação entre as disciplinas.

Essa interação real, segundo a autora, permite uma melhor formação geral do estudante, uma melhor preparação profissional, incentiva a formação de pesquisadores desde a educação básica, é pré-requisito para a educação permanente, supera a dicotomia ensino-pesquisa e é uma forma de compreender e modificar o mundo. A interdisciplinaridade promove uma transformação profunda na Pedagogia e a relação pedagógica torna-se uma relação dialógica e não mais de transmissão do conhecimento (Fazenda, 2011). Assim, não se trata apenas de fazer um ajuste na grade horária ou no currículo (Fazenda, 2015).

A autora ainda faz a diferenciação entre interdisciplinaridade científica e escolar, enfatizando que a escolar tem por principal finalidade favorecer o processo de aprendizagem (Fazenda, 2015). Lenoir desenvolve um quadro comparativo para melhor compreensão da diferença entre interdisciplinaridade escolar e científica:

Quadro 1: diferença entre interdisciplinaridade científica e interdisciplinaridade escolar para Yves Lenoir

| Interdisciplinaridade científica | Interdisciplinaridade escolar |
|--|--|
| FINALIDADES | |
| <p>Tem por finalidade a produção de novos conhecimentos e a resposta às necessidades sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pelo estabelecimento de ligações entre as ramificações da ciência; • pela hierarquização (organização das disciplinas científicas); • pela estrutura epistemológica; • pela compreensão de diferentes perspectivas disciplinares, restabelecendo as conexões sobre o plano comunicacional entre os discursos disciplinares. (Schülert e Frank 1994) | <p>Tem por finalidade a difusão do conhecimento (favorecer a integração de aprendizagens e conhecimentos) e a formação de atores sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • colocando-se em prática as condições mais apropriadas para suscitar e sustentar o desenvolvimento dos processos integradores e a apropriação dos conhecimentos como produtos cognitivos com os alunos; isso requer uma organização dos conhecimentos escolares sobre os planos curriculares, didáticos e pedagógicos; • pelo estabelecimento de ligações entre teoria e prática; • pelo estabelecimento de ligações entre os distintos trabalhos de um segmento. |
| OBJETOS | |

| | |
|---|---|
| • Tem por objeto as disciplinas científicas. | • Tem por objeto as disciplinas escolares. |
| MODALIDADES DE APLICAÇÃO | |
| • Implica a noção de pesquisa: Tem o conhecimento como sistema de referência. | • Implica a noção de ensino, de formação: Tem como sistema de referência o sujeito aprendiz e sua relação com o conhecimento. |
| SISTEMA REFERENCIAL | |
| • Retorno à disciplina na qualidade de ciência (saber sábio) | • Retorno à disciplina como matéria escolar (saber escolar), para um sistema referencial que não se restringe às ciências. |
| CONSEQUÊNCIA | |
| • Conduz: à produção de novas disciplinas segundo diversos processos; às realizações técnico-científicas. | • Conduz ao estabelecimento de ligações de complementaridade entre as matérias escolares. |

Fonte: adaptado de Lenoir (2017, p. 797-822)

É importante esclarecer que o conteúdo das disciplinas escolares e científicas são distintos, assim como sua estrutura interna, não são cópias umas das outras (Lenoir, 2017). Disciplinas escolares são construções específicas do campo educacional, de forma semelhante às disciplinas científicas, possuem finalidades, objetos, termos e modalidades de aplicação próprias (Lenoir, 2015).

3.3. Prática pedagógica interdisciplinar

Como já mencionado, para Fazenda a principal característica da interdisciplinaridade é o aspecto relacional e atitudinal, com foco na ação pessoal:

A atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos; muito menos na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos produto dessas funções; a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo.

(Fazenda, 1999, p. 64)

A atitude interdisciplinar é uma postura pessoal de abertura diante do conhecimento e das ações pedagógicas. Para a autora, é

uma atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não-consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.

(Fazenda, 1999, p. 13-14)

A partir de Fazenda, Costa (2012) afirma que essa atitude é uma postura adotada pelos sujeitos que participam da escola, garantindo a colaboração entre diversos setores e disciplinas. Para o autor, é uma atitude que valoriza a história pessoal e individual e mantém um diálogo com o outro, através de trocas e construção de sentidos. A atitude interdisciplinar permite a revitalização das instituições e das pessoas, oferecendo novas possibilidades (Fazenda, 2011).

Para Fazenda (2006a), um professor bem sucedido é um professor com atitude interdisciplinar. A partir de pesquisas realizadas diretamente com professores, Fazenda assinalou características relevantes de professores que possuem tal atitude:

Os dados desses dois primeiros anos de pesquisa revelaram-me que o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. Esse professor é alguém que está sempre envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos. Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor. Entretanto, defronta-se com sérios obstáculos de ordem institucional no seu cotidiano. Apesar do seu empenho pessoal e do sucesso junto aos alunos, trabalha muito, e seu trabalho acaba por incomodar os que têm a acomodação por propósito. Em todos os professores portadores de uma atitude interdisciplinar encontramos a marca da resistência que os impele a lutar contra a acomodação, embora em vários momentos pensem em desistir da luta. Duas dicotomias marcam suas histórias de vida: luta/resistência e solidão/desejo de encontro.

(Fazenda, 2006a, p. 37)

A prática pedagógica interdisciplinar prevê um professor dotado de tal atitude, protagonista da ação educativa, não como um espectador do currículo mas como um mediador fundamental para o processo de aprendizagem (Souza *et al*, 2022).

Prática pedagógica envolve um fazer dialógico em busca do conhecimento, contextualizado socialmente e com intencionalidade. Franco (2016) caracteriza a prática pedagógica da seguinte forma:

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente.

Para Fernandes (1999, p. 159) prática pedagógica é a

prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Haas (2001) entende que a prática pedagógica tem intencionalidade investigativa, reflexiva e comunicativa do ato de ser professor. Para a autora, a prática pedagógica interdisciplinar está vinculada a objetivos sociais e políticos que são expressos nas ações. As ações educativas quando pautadas na interdisciplinaridade exigem uma mudança de atitude por parte do professor.

A atitude interdisciplinar baseia-se em cinco princípios: coerência, humildade, espera, desapego e respeito (Fazenda, 2011). Esses princípios são interdependentes entre si, não hierarquizados, muitas vezes a presença de um também aponta para a presença de outro. Para Costa (2012), são princípios que permeiam uma prática docente que valoriza a subjetividade como conhecimento científico, com potencial transformador, influenciando cada dimensão do desenvolvimento.

A coerência, para o trabalho interdisciplinar, é a diretriz que norteia o seu trabalho (Giacon, 2001). É uma postura única diante dos fatos (Fazenda, 2011). Para Japiassu e Marcondes (1990, p. 37)

coerência (do lat. *cohaerere*: estar junto, estar unido) Compatibilidade entre elementos de um sistema, constituindo um todo integrado. A teoria da *verdade como coerência, ou teoria coerentista da verdade, sustenta que uma crença, proposição ou juízo são verdadeiros enquanto pertencem a um sistema de crenças, proposições, juízos, compatíveis entre si, preservando portanto a consistência e a integridade do sistema.

A prática pedagógica interdisciplinar prevê a coerência entre teoria e prática. A prática educativa do nosso contexto histórico possui uma forte característica fragmentária, que dissocia o conteúdo das disciplinas e o trabalho dos professores, dissocia teoria da prática, escola da comunidade, administrativo do pedagógico (Severino, 2017). A interdisciplinaridade busca justamente superar essa fragmentação existente, restabelecendo conexões perdidas.

Além disso, o professor interdisciplinar busca coerência entre o que ele é e o que pede aos estudantes, demonstrando sempre a busca por amadurecimento. O professor serve de exemplo a seus estudantes, dando vida a seus ensinamentos, demonstrando de forma coerente sua busca por amadurecimento (Costa, 2012).

Outra característica para o professor coerente é o seu compromisso com a educação. Quanto à sua postura, “competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor, afirmando-a diariamente.” (Fazenda, 2006a, p. 57). É um profissional que se envolve com o seu trabalho, com o projeto em que está envolvido e com as pessoas relacionadas a esse projeto (Fazenda, 1999).

Não significa que ele seja um profissional que esteja preso a agir sempre da mesma forma. A coerência também está

na aceitação dessa mudança, na interpretação positiva que ela pode oferecer, afinal, o homem é um ser em constante transformação e, sendo assim, é preciso que o professor reconheça isso no outro e em si mesmo e assuma a responsabilidade de construir, com o outro, caminhos que levem à boa condução dessa transformação. (Costa, 2012, p. 70)

Coerência é diferente de rigidez pois a prática pedagógica interdisciplinar tem também como princípio o desapego. O desapego está no desprendimento e na abertura ao novo. A prática pedagógica interdisciplinar segue uma metodologia que

exige muito mais dedicação e estudo por parte do professor, que precisa se desprender de crenças acerca de sua profissão, como sejam: (a) o professor deve saber muito mais do que o aluno; (b) o professor deve estar pronto para esclarecer qualquer questão sem titubear; (c) o professor não pode errar, pois ele é a fonte inesgotável de saber; e (d) sem o professor o aluno não consegue caminhar. (Souza *et al*, 2022, p. 20)

A característica de desapego é demonstrada no professor pois ele está sempre em rumo ao novo, mostra-se insatisfeito com o que faz buscando aperfeiçoamento, usa novos métodos e técnicas de forma ponderada, mostra uma abertura constante à mudança e tem o desejo de evoluir (Fazenda, 2006a, 2002).

Não se trata, entretanto, de negar o velho em detrimento do novo. A pesquisa interdisciplinar, assim como a prática pedagógica interdisciplinar parte do que já foi construído (Fazenda, 2001). É a partir da revisão e da reflexão acerca da própria atuação que começa o movimento rumo à mudança, dependendo da forma como as ações são revistas (Fazenda, 2011). Estabelece-se então o diálogo entre o velho e o novo, respeitando o passado, as experiências e a memória como propulsores da mudança (Costa, 2012).

A mudança, entretanto, não surge rapidamente. O professor precisa então exercer sua habilidade de espera. É uma “atitude de espera perante atos não-consumados” (Fazenda, 1999, p. 13). Um projeto interdisciplinar coletivo pressupõe projetos pessoais de vida e ambos são construções lentas (Fazenda, 2006a).

A espera não é um processo de aguardar silenciosamente que as coisas aconteçam. É um processo de espera vigiada. “É o tempo para observar com cuidado, refletir com cautela, ponderar, desvelar ritmos, olhar de múltiplos ângulos.” (Okada e Almeida, 2006, p. 272). O professor precisa aprender a lidar com sua ansiedade, exercitando a paciência, pois a ansiedade natural pode atrapalhar o desenvolvimento do projeto interdisciplinar (Fazenda, 2011).

A espera vigiada também se manifesta na compreensão de que o processo de aprendizagem do estudante leva tempo para se consolidar, e são diferentes para cada indivíduo (Costa, 2012). A espera é parte integrante da educação, “o aluno, a aluna, precisa de tempo, tempo de ESPERA/amadurecimento para introjetar conhecimentos, torná-los seus, fazendo o uso adequado daquilo que se ensinou, tornando-o parte integrante do seu cotidiano e de seus projetos de vida” (Cascino, 2001).

A espera também se faz presente na característica de resiliência dos professores. Trata-se da capacidade das pessoas e dos grupos manterem-se equilibradas mesmo em situações adversas, enfrentando-as com flexibilidade e persistência (Tavares, 2001). Ao mesmo tempo, nos professores com atitude interdisciplinar, está a característica da resistência (Fazenda, 2006a). Muitas vezes, em uma luta inglória, precisam resistir às acomodações institucionais e dos seus pares (Fazenda, 2006a). Esses professores acabam se sentindo abandonados e solitários em sua luta pela educação (Fazenda, 2011), e se deparam com muitos obstáculos em sua trajetória.

Ivani Fazenda descreve os principais obstáculos enfrentados para que se estabeleça um ensino interdisciplinar:

- obstáculos epistemológicos e institucionais - a interdisciplinaridade torna-se possível quando se respeita a verdade e à relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor: nesse sentido, a eliminação das barreiras entre as disciplinas exigiria a quebra da rigidez das estruturas institucionais que, de certa forma, reforçam o capitalismo epistemológico das diferentes ciências;
- obstáculos psicossociológicos e culturais - o desconhecimento do real significado do projeto interdisciplinar, a falta de formação específica, a acomodação à situação estabelecida e o medo de perder prestígio pessoal impedem a montagem de uma equipe especializada que parta em busca de uma linguagem comum;
- obstáculos metodológicos - a instauração de uma metodologia interdisciplinar postularia um questionamento das formas de desenvolvimento do conteúdo das

- disciplinas, em função do tipo de indivíduo que se pretende formar, bem como uma postura uma com respeito à reflexão de todos os elementos indicados;
- obstáculos quanto à formação - na interdisciplinaridade, passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria a uma relação dialógica em que a posição é de construção do conhecimento. É necessário que ao lado de uma formação teórica se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar;
 - obstáculos materiais - para a efetivação da interdisciplinaridade, é primordial um planejamento de espaço e tempo, bem como uma previsão orçamentária adequada. (Fazenda, 1999, p. 33)

A postura do educador que deseja transpor esses obstáculos e efetivar uma mudança de paradigma na sua prática pedagógica deve ser decisiva e coerente (Costa, 2012). Deve-se lembrar que todo projeto de ensino interdisciplinar bem sucedido é precedido por outros projetos bem sucedidos (Fazenda, 2011) e que a solidão nessa empreitada pode dar origem a novas parcerias (Fazenda, 2006a). Sua postura deve então ser paciente sem deixar a esperança e a luta, e é preciso haver humildade para que haja a abertura ao diálogo em busca de parcerias.

A humildade é “o fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade” (Fazenda, 2006a, p. 15). A humildade “é expressa pela consciência de suas qualidades e pelo reconhecimento de suas deficiências” (Costa, 2012, p. 71). Com ela o professor reconhece a fragilidade pessoal ao buscar soluções e produzir conhecimento (Haas, 2011). Com humildade, o professor reconhece sua incompletude e limitação do seu saber, de forma que o impele a buscar conhecimento e continuar sua formação e a ampliar as trocas com outros sujeitos da prática pedagógica (Souza *et al*, 2022).

Costa (2012), com base na teoria de Ivani Fazenda, afirma que a humildade presente no professor a partir de autoavaliação o faz perceber suas lacunas e o motiva a buscar formação para preenchê-las. Essas lacunas existem pois o conhecimento é dinâmico está em constante avanço, portanto o professor deve evoluir com ele. Para isso, é necessário que o professor se porte como um pesquisador e aprendiz, buscando e oferecendo melhores resultados, conforme o autor.

Além de impelir o professor a buscar conhecimento, a humildade também o impele às trocas com o próximo, buscando no outro aquilo que ele não tem e oferecendo aquilo que tem. Com humildade o professor reconhece que o mundo é mais complexo e maior do que sua percepção individual pode conceber (Costa, 2012). A humildade então, valoriza o próximo, a sua experiência subjetiva e seu conhecimento, assim não hierarquiza disciplinas e formas de conhecimento.

As trocas ocorrerão com seus pares docentes e também com os estudantes. Com uma atitude de humildade, os estudantes se sentirão mais confortáveis para expressar-se e buscar o conhecimento. Além disso, poderão se submeter ao exercício da dúvida, pois estarão em um ambiente seguro (Souza *et al*, 2022). A humildade também prevê certa proatividade, pois não tem como pré-requisito que o outro solicite sua contribuição (Costa, 2022). Se o professor percebe que pode contribuir, ele o faz pois compreende a interdependência das relações no processo de aprendizagem.

Essa atitude de abertura para o outro e para o conhecimento permite quebrar as barreiras entre as disciplinas e as rígidas estruturas institucionais. Para isso, o profissional precisa aprender a conviver e a aprender a partir de experiências subjetivas (Galvão e Fazenda, 2014). Não se trata da inexistência de conflitos, mas sim o exercício da humildade e do respeito diante deles (Costa, 2012).

O respeito é o princípio que fundamenta os projetos interdisciplinares, considerando-se que a interdisciplinaridade é o encontro de indivíduos (Fazenda, 2006a). Nesse processo de encontro, evidenciam-se as identidades. A identidade pode ser individual ou coletiva, e se origina/fortalece a partir dos cinco princípios da atitude interdisciplinar (Guioti, 2001). A dimensão da interdisciplinaridade é captada pela confluência das diversas identidades e é necessário respeitar a individualidade de cada um (Fazenda, 2011).

Quando diversas individualidades se encontram, podem surgir conflitos. Ao surgirem os conflitos, o projeto interdisciplinar pode ser enfraquecido e desestabilizado ou pode gerar amadurecimento, caso haja o respeito, nos indivíduos que participam dele (Costa, 2012).

Para Costa (2012), a humildade transforma-se em respeito ao reconhecer o outro e valorizá-lo. Junto à afetividade, o respeito dá origem à parceria (Justina, 2001). A parceria é um fundamento da interdisciplinaridade, a categoria mestra dos trabalhos interdisciplinares (Fazenda, 2006a). O trabalho interdisciplinar é um espaço de compartilhamento de falas, lugares, presenças e ausências (*op. cit.*), de parceria. Na sala de aula interdisciplinar, todos são parceiros do processo de aprendizagem (Fazenda, 1999). É na parceria que se consolidam as intersubjetividades, os encontros necessários à educação (Fazenda, 2006a).

Para que a parceria se estabeleça, é fundamental que haja o diálogo. O pressuposto básico para a prática interdisciplinar é a comunicação que se concretiza de forma dialógica (Fazenda, 2006a). A falta de diálogo é uma das principais dificuldades que os grupos de trabalho interdisciplinar podem enfrentar, pela falta de prática de escuta, fala e síntese que ele propõe (Fazenda, 1999). O diálogo é facilitado pela humildade, pela disposição à troca de conhecimento (Haas, 2011). Ele deve existir principalmente na relação entre o grupo docente,

a instituição, a família e o estudante (Souza *et al*, 2022), superando a separação que existe entre os saberes e os indivíduos.

A interdisciplinaridade escolar busca estabelecer diálogos e conexões que superem a fragmentação do conhecimento. Essas conexões não são apenas entre as disciplinas, mas sim encontros entre diferentes indivíduos. Esses encontros dentro da prática pedagógica promovem uma visão integral do ser humano em suas diversas dimensões, com foco no sujeito que participa da ação interdisciplinar. Sendo a interdisciplinaridade escolar uma esfera especial do estudo da interdisciplinaridade, essencial para a educação integral, daremos mais atenção à temática no próximo tópico.

3.4. Interdisciplinaridade e Educação

Conforme Morin (2011), há uma inadequação existente no sistema de ensino contemporâneo, que promove conhecimentos que servem apenas como ferramentas técnicas. Esses conhecimentos por serem fragmentados e separados não fornecem a capacidade para responder às demandas e desafios globais. De maneira sucinta, a proposta de Morin para a educação trata-se em ensinar conteúdos relevantes para que o estudante seja capaz de aprender a viver diante da realidade, apto para lidar com os desafios planetários. Além disso, Morin (2011, 2013) considera que o conhecimento e a realidade não são fragmentados, mudando de um paradigma simplificador para um paradigma complexo, que compreende a relação indissociável entre as partes e o todo.

Florentino e Rodrigues (2015) afirmam que a interdisciplinaridade, frente à necessidade de compreensão das relações entre as diferentes disciplinas do conhecimento que apresenta-se fragmentado, mostra-se mais como uma demanda epistemológica do que uma demanda política. Essa afirmação nos leva a refletir por exemplo na diretriz da BNCC de que os sistemas de ensino são responsáveis pela organização interdisciplinar. Porém, se o currículo não for concebido nesse sentido e se os agentes da educação não tiverem uma atitude diferenciada frente ao conhecimento, tal diretriz torna-se pouco relevante e efetiva.

Os mesmos autores afirmam que a nossa realidade escolar está formando estudantes para um mundo que já não existe mais, pautado numa concepção de educação obsoleta, ao invés de preparar para um mundo que estamos por viver. Ao longo do trabalho elaborado por eles, discutem a questão acerca da formação de docentes de forma que o professor aprenda a educar e a educar-se para a complexidade, superando a fragmentação do conhecimento.

Pires (1998), indica que a interdisciplinaridade permite a integração da teoria e prática, permitindo uma formação integral dos estudantes. Ela compara a fragmentação dos conhecimentos na escola com a organização do trabalho industrial, promovendo a formação de indivíduos alienados, divididos e desumanizados. Para ela, a multidisciplinaridade reflete a multifuncionalidade exigida dos trabalhadores pós-industriais, mas ainda é insuficiente para superar a fragmentação do conhecimento. As disciplinas escolares são para a autora um recorte metodológico necessário para aprofundar os conhecimentos sobre determinado tema porém inábeis para a formação integral. A interdisciplinaridade é então uma resposta mais adequada e que garante a historicidade do processo de aprendizagem e é um importante eixo de organização curricular.

Colla (2019) ao tratar da temática, articula as ideias de Kant, Morin e Maturana a fim de refletir sobre a relação entre ética e educação, pensando uma educação dirigida pela interdisciplinaridade e pela transdisciplinaridade. Para o autor, o isolamento do saber em disciplinas não integradas no currículo escolar dificulta uma educação voltada para a ética pois é necessário que os indivíduos saibam dialogar com diferentes perspectivas e estabelecer relações entre elas. Comentando uma poesia de Antônio Machado e uma paráfrase que Morin faz dela, o autor coloca a importância do saber integrado:

Inspirado pela beleza desses versos e pela reflexão de Morin (2003b), tendo a pensar que o caminho do conhecimento complexo – e, a meu ver, o caminho da educação na contemporaneidade – está justamente nesse diálogo de saberes, diálogo que se vai tramando ao dialogar e creio que a educação é a instância privilegiada para a intermediação entre esses saberes e a própria arena na qual estes podem ser colocados em diálogo desde a base da formação humana. (Colla, 2019, p. 1333)

Rebouças, Marques e Badiru (2015) também ressaltam a implicação de uma educação interdisciplinar sobre questões éticas. O saber é, para os autores, um posicionamento no mundo e, portanto, implica em uma dimensão ética. No artigo, os autores expressam as principais ideias de Morin investigando sua correlação com a educação e com a interdisciplinaridade. Segundo eles, para Morin a educação não se limitaria à transmissão de conhecimentos, mas os mesmos devem ser articulados para além de uma perspectiva disciplinar e encarados sob o paradigma da complexidade, indo para além da educação formal.

Além disso, Silva, Cusati e Guerra (2018) sustentam que a prática pedagógica do professor deve ser reflexiva, deve articular corretamente diversas disciplinas, rompendo com suas barreiras e deve elaborar projetos que abordem temáticas sociais. Para isso, a formação de professores deve estar atenta a promover vivências diversificadas. Deve-se também

promover diálogos entre a academia, a escola e a comunidade a fim de superar a dicotomia teoria/prática. Os autores também evidenciam que a discussão acerca da temática interdisciplinar e transdisciplinar é pertinente aos dias de hoje, na tentativa de compreender os desafios educacionais globais.

Essa pertinência tem se mostrado presente na literatura científica através do estudo de contextos específicos de trabalho com metodologia interdisciplinar. De forma geral, metodologias e propostas inter e transdisciplinares têm se revelado promissoras na forma de tratar o conhecimento nas escolas.

Em um trabalho realizado com crianças na então 1ª série do Ensino Fundamental, Oliveira e Senapeschi (2001) evidenciaram que os professores tinham interesse em realizar trabalho interdisciplinar, porém não sabiam como fazê-lo. Os professores também tinham dificuldade de pensar interdisciplinarmente, além de não se sentirem capazes de realizar trabalhos temáticos em conjunto. Foi realizada uma intervenção que promoveu um trabalho interdisciplinar e transversal elaborado considerando um contexto cultural amplo em uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho “configurou-se numa prática de organização do trabalho escolar que conseguiu fazer face à fragmentação, à alienação e ao individualismo do currículo” (Oliveira e Senapeschi, 2001, p. 114).

Outros professores de ensino fundamental demonstraram em suas falas em trabalho conduzido por Souza *et al* (2022) que o trabalho interdisciplinar tem sido um caminho para uma prática pedagógica para a formação integral dos estudantes e para uma educação que promova mudança no mundo. Essa pesquisa foi conduzida em uma escola com uma proposta político-pedagógica e currículo organizados em projetos interdisciplinares, e tinha por objetivo compreender o que os professores dessa escola pensavam sobre a interdisciplinaridade e como organizavam suas práticas. Outros resultados relevantes dessa pesquisa foram que os professores consideram a interdisciplinaridade como pontes entre as diversas disciplinas de conhecimento e também mantém o hábito de questionar as próprias práticas e manter diálogo com a comunidade escolar a fim de explanar sobre o que está sendo feito. Além disso, a atitude interdisciplinar dos professores torna a prática pedagógica centrada no aluno, alterando a forma tradicional de ensino e promovendo a autonomia dos estudantes.

Algumas metodologias de trabalho favorecem a prática interdisciplinar. Pitano e Polesello (2024) ao investigar a implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata - RS, evidenciaram que a Pedagogia de Projetos reforça o trabalho interdisciplinar por tratar de assuntos do cotidiano de forma contextualizada, o que permite

que se estabeleça pontes entre as distintas formas de conhecimento. A atuação interdisciplinar, de acordo com as professoras participantes, facilitou o desenvolvimento das habilidades por parte dos estudantes. Ela também reforça a troca entre os sujeitos da educação e permite adquirir conhecimentos para além das disciplinas escolares. Também ficou evidente que o caminho trilhado pelos professores não ocorreu sem desafios e que é necessário fomentar a formação continuada de professores.

Flugseder, Andrade e Ribeiro (2021) através de revisão bibliográfica de artigos publicados no ano de 2020 sobre *Interdisciplinaridade e Educação*, evidenciaram que de forma geral, os artigos afirmam que a interdisciplinaridade contribui com a formação integral e com a integração do conhecimento. Além disso, os artigos analisados abordaram tópicos diversos entre si: a interdisciplinaridade contribui para a formação crítica e autonomia, ela altera a prática docente, integra os conhecimentos gerando transformação da realidade, supera os dualismos teoria/prática e conhecimento/realidade, promove o diálogo entre as disciplinas, aproxima as disciplinas e reformula as estruturas pedagógicas.

Lima, Cassimiro e Rabelo (2020) realizaram uma revisão bibliográfica de artigos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES e no Google Acadêmico com o tema “interdisciplinaridade e educação infantil”. A pesquisa resultou em 7 artigos publicados no período de 2008 a 2018. As autoras destacaram que a maior parte dos trabalhos de temática interdisciplinar eram referentes às etapas do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, a questão interdisciplinar mostrou-se muitas vezes tratada de maneira equivocada, sem conexão com seu sentido real. Ficou eminente a participação da Educação Física e da Educação Ambiental no trabalho interdisciplinar realizado no âmbito da Educação Infantil.

O currículo da Educação Infantil (tanto na BNCC quanto no Currículo em Movimento do DF) não está construído separando os conteúdos por disciplinas mas sim por Campos de Experiência o que já aponta para uma superação de paradigma fragmentado e reducionista. Assim, a interdisciplinaridade na prática pedagógica dessa etapa de ensino está diretamente conectada aos agentes envolvidos na ação pedagógica. Há a necessidade de uma atitude interdisciplinar dos educadores e demais envolvidos com a Educação Infantil, principalmente tendo em vista que professores de diversas áreas do conhecimento podem contribuir para o fortalecimento da inter e transdisciplinaridade nessa etapa. Dessa forma, a Educação Física merece e tem tido um destaque especial no trabalho interdisciplinar na Educação Infantil, se apresentando como uma das principais articuladoras desse processo.

3.5. Interdisciplinaridade e Educação Física

Ao analisar teses e dissertações publicadas de 2017 até 2021, Carvalho, M. *et al* (2023) investigaram a abordagem dos Temas Transversais na educação básica. A proposta de temas transversais segue a perspectiva da transversalidade e interdisciplinaridade. Os mesmos identificaram que a maior parte das produções acadêmicas *stricto sensu* do recorte temporal analisado estavam relacionadas ao ensino de Ciências e Matemática (35%), seguido por Educação, Ensino, Biologia Geral, Ciências Ambientais, Ensino Profissionalizante e Saúde e Biológicas. Ficou evidenciada no estudo a necessidade de se progredir nas reflexões acerca de Temas Transversais e sobre o ensino sob a perspectiva da interdisciplinaridade. Essa pesquisa levou ao questionamento sobre onde estão então os estudos sobre Interdisciplinaridade e EF e sob qual perspectiva estão sendo classificados.

A EF tem grande potencial para a prática pedagógica interdisciplinar tendo em vista a natureza do campo de conhecimento que é permeado por tantas disciplinas científicas e áreas do conhecimento. A EF na escola possibilita e fomenta diversas metodologias e propostas educacionais que permitam o diálogo disciplinar.

Uma breve pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES utilizando os termos "Interdisciplinaridade" e "Educação Física" resultou em 114 publicações. Com vistas a procurar pelos estudos mais recentes, foi aplicado o filtro de tempo buscando por artigos publicados de 2019 a 2023, o que resultou em 51 artigos. Além disso, foram selecionadas apenas publicações acerca do contexto educacional brasileiro. Como recorte, foram selecionadas apenas as publicações em português, de acesso aberto e gratuito, que estivessem diretamente relacionadas à educação básica, que tratassem especificamente da temática interdisciplinar e metodologias associadas e da EF. Após esses refinamentos, retirada de itens repetidos e aplicação dos critérios de seleção, permaneceram 16 artigos. É importante salientar que não foi encontrado com esse recorte nenhum artigo que relacionasse a Interdisciplinaridade com Educação Física e AEE simultaneamente.

Dentro dessa pesquisa, o artigo de Faria e Gomes (2020) se propõe em um ensaio a traçar um diálogo entre EF e Tecnologias da Informação e Comunicação. Nesse ensaio, os autores defendem que a EF é influenciada por diversas áreas do conhecimento, portanto é necessário um olhar interdisciplinar. Além disso, argumenta que as práticas corporais devem ser tratadas de maneira transversal, dada sua natureza cultural. Por fim, os autores apresentam as Tecnologias da Informação e Comunicação como ferramentas importantes para o trabalho da EF num contexto interdisciplinar e transversal.

No segmento do Ensino Médio, foram encontrados 6 artigos que tratam sobre Interdisciplinaridade e Educação Física. Os artigos encontrados tratam-se de relatos de experiência e propostas metodológicas para o trabalho interdisciplinar da EF com outras disciplinas do currículo dessa etapa (Lima *et al*, 2023; Gonçalves *et al*, 2019; Bravalheri, 2020; Porretti *et al*, 2020; Yamaguchi, Silva; 2020; Quaresma e Faber, 2024). Os principais resultados das pesquisas apontaram que o trabalho interdisciplinar constitui um leque de possibilidades, possibilitou aproximação da teoria e prática, apresentou vantagens em relação às metodologias tradicionais, viabilizou o protagonismo estudantil, promoveu aprendizagem mais significativa, gerou mais interesse e contribuiu para a formação de cidadãos conscientes. Os estudos também apontaram a necessidade de outras pesquisas acerca do trabalho interdisciplinar que dialoguem com seus resultados.

No segmento do Ensino Fundamental, foram encontrados 4 artigos dentro do recorte proposto. Tratam-se de relatos de experiência (Lemke *et al*, 2021; Vieira-Souza, Freitas Júnior, 2023; Pereira, 2022) e estudo de caso (Costa e Monteiro, 2019) de situações onde a EF participou de propostas interdisciplinares. As conclusões mais importantes das pesquisas mostram possibilidades de articulação entre as diferentes linguagens a partir da EF e a tematização de conteúdos emergentes. Destaca-se também a relação entre interdisciplinaridade e políticas públicas, principalmente, no tangente à formação de professores. Há também uma notoriedade para as práticas pedagógicas de alguns professores envolvidos, onde estiveram presentes ações intrépidas, reflexivas, investigativas e a construção de novas relações.

Houve um artigo que não especificou a etapa da educação básica de qual se tratava (Zambelli, 2019). Nesse trabalho, o autor se propôs a analisar a inserção da Educação Física em duas escolas de Campinas onde foi implantada a Educação em Tempo Integral. Através de entrevistas com professores de EF dessas escolas, pôde-se avaliar as temáticas de jornada de trabalho, estrutura de trabalho, matriz curricular, planejamento e interdisciplinaridade.

Na etapa da Educação Infantil foram encontrados 4 artigos que serão aqui descritos individualmente devido à proximidade com este trabalho.

Soares *et al* (2019) realizaram uma pesquisa documental dos principais documentos legais publicados até 2013 que orientavam a Educação Infantil, identificando interfaces entre movimento e o trabalho do professor de EF a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Os autores destacam que o movimento, conteúdo principal da EF, é um eixo articulador de outras formas de conhecimento tendo em vista a sua relevância para a criança pequena. Nesse sentido, os autores realçam as possibilidades de trabalho do professor de EF dentro da EI em

parceria com toda a equipe pedagógica, atuando inclusive com aconselhamento, supervisão do planejamento escolar e formação continuada. Para isso, os autores afirmam a necessidade de investigações acerca da formação dos professores e a possível ampliação do estudo abrangendo outras documentações.

Borré e Riverdito (2020) realizaram uma revisão sistemática com vistas a “identificar estratégias metodológicas que corroboram com a qualidade da prática pedagógica no ensino da Educação Física na Educação Infantil” (*op. cit.*, p. 95). A pesquisa foi realizada em três bases de dados: Scielo, LILACS e Google Acadêmico e abrangeu artigos publicados de 1990 a 2016. Os autores optaram por artigos de relatos de experiência, estudo de caso, estudo com o cotidiano e pesquisa-ação. A busca resultou na seleção de doze artigos. Dividiu-se os dados em seis categorias: interdisciplinaridade, autonomia, relações interpessoais, diálogo, motivação e jogo simbólico. Com relação ao trabalho interdisciplinar, este deu-se através de projetos pedagógicos articulados com toda a comunidade escolar. Os autores indicaram a necessidade da investigação por parte dos professores dos seus próprios contextos, como uma forma de solução para os desafios relacionados à EF e à EI.

Brostolin e Moraes (2020) conduziram uma pesquisa nos Centros de Educação Infantil de uma cidade de Mato Grosso do Sul com vistas a “compreender se ocorre a prática pedagógica interdisciplinar entre os professores de Educação Física e pedagogos” dessas instituições (*op. cit.* p. 1). O estudo foi realizado em duas etapas, tendo como ênfase do artigo a segunda etapa onde foi realizado Grupo Focal com 10 professores de EF. A participação dos professores evidenciou que a EF não é considerada parte da EI por se tratar de uma disciplina de conhecimento especializado, apesar de estar inserida nesta etapa escolar. Devido a essa perspectiva adotada, o planejamento conjunto e diálogo com os pedagogos foi dificultado, gerando a fragmentação do conhecimento e das práticas docentes. Apesar disso, os professores entendem a necessidade do trabalho interdisciplinar e evidenciaram que o principal desafio para realizá-lo é a falta de condições objetivas de trabalho que o viabilizem, com destaque para horário inadequado para o planejamento conjunto. Apesar dos dados obtidos ressaltarem que a formação continuada não é garantia para a prática pedagógica interdisciplinar, elas permitem a ampliação da visão dos professores e deve-se concentrar na formação inicial dos professores para melhor qualidade das práticas.

Lino e Wiggers (2021) desenvolveram uma investigação acerca do trabalho interdisciplinar dentro de uma escola de EI do DF. Foi elaborada uma proposta pedagógica de trabalho entre professores pedagogos (de Atividades) e uma professora de EF, por meio de grupo de formação que ocorreu ao longo de 7 encontros. O objetivo do artigo foi descrever e

analisar essa proposta pedagógica interdisciplinar. Essa pesquisa teve um caráter colaborativo muito presente, pois os 20 professores participantes atuaram em todo o processo e as autoras deram destaque ao protagonismo deles na pesquisa. A proposta utilizou a literatura infantil como recurso pedagógico. A leitura do livro era realizada pela professora de EF, que tinha contato com todas as turmas. As demais ações pedagógicas eram articuladas a partir da leitura da história, o que fomentou o diálogo entre os professores. As autoras salientam que o professor de EF quando inserido na EI, torna-se parte dela e torna-se um professor de EI como os seus pares. A EF como parte da escola deve fazer parte de seu projeto político-pedagógico. Foi significativa a contribuição dos profissionais através do diálogo entre os pares, apontando como facilitador do processo de aprendizagem das crianças.

Dado o exposto, a prática pedagógica interdisciplinar por meio da EF apresenta muitas vantagens que têm sido apresentadas na literatura. Entretanto, existem ainda muitos desafios que necessitam ainda ser superados e investigados. Tendo explorado o panorama histórico do estudo da Interdisciplinaridade, delineado os principais conceitos, perspectivas e teorias que fundamentam este estudo, e apresentado o que tem sido abordado na literatura científica sobre o tema, passamos agora a detalhar os métodos e procedimentos adotados para a condução desta pesquisa no próximo capítulo.

4. CAPÍTULO 2: PERCURSO INVESTIGATIVO

4.1. Universo de pesquisa: O Centro de Educação Infantil 4 de Taguatinga

A pesquisa foi realizada no Centro de Educação Infantil 04 de Taguatinga (CEI 04)¹. O CEI 04 de Taguatinga, localiza-se na CNA 01/025, Área especial, Praça do DI, Taguatinga Norte. Essa unidade escolar foi escolhida para este estudo de caso por ser uma unidade regular de ensino que possui o atendimento em Educação Precoce, pelo tempo que atua com a EP e também por ser a maior unidade escolar que oferece o atendimento em Taguatinga, aumentando assim a quantidade de participantes possíveis.

Atualmente a escola atende 14 turmas de Educação Precoce; 4 turmas de Classe especial TEA, 7 turmas de 1º Período e 7 turmas de 2º período, distribuídas em 2 turnos: matutino e vespertino. Na equipe docente da Educação Precoce atuam uma coordenadora,

¹ Esta é a unidade escolar de atuação da pesquisadora.

uma professora readaptada que realiza auxílio à coordenação, 14 professores de Atividades (pedagogos) e 14 professores de Educação Física.

Esta unidade educacional iniciou sua trajetória em 1968, à época como Escola Classe 23 de Taguatinga. A partir de 2004 passou a receber crianças a partir de 4 anos de idade, em 2005 tornou-se o Centro de Educação Infantil 04 de Taguatinga. Em fevereiro de 2006, passou a abrigar a Educação Precoce de Taguatinga, que até então funcionava no Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga. Nos anos de 2007 a 2008 a comunidade escolar procurou parcerias para que fosse construída uma piscina para atendimento às crianças da EP em meio aquático. Ao longo dos anos seguintes, através de parcerias públicas, privadas e com toda a comunidade escolar, a escola aprimorou sua estrutura física para atender mais adequadamente às crianças, disponibilizando a elas um espaço democrático, lúdico e belo a fim de promovê-las no seu processo de aprendizagem.

A escola possui sete salas de aula para a Educação Infantil (primeiro e segundo período), uma sala destinada à Classe Especial - TEA, uma sala para o Serviço de Orientação Educacional, uma sala para a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, uma Sala de Recursos Generalista, dois banheiros infantis, um banheiro adaptado.

A escola recebeu em 2024, ano da coleta de dados deste trabalho, 289 crianças nas classes regulares de Educação Infantil e 8 crianças na Classe Especial. No AEE da escola, a Sala de Recursos Generalista atendeu, em 2024, 28 crianças do primeiro e segundo períodos. A EP atendeu no ano de coleta de dados um total de 216 crianças que poderiam ou não estar matriculadas em creches, tendo em vista que fazem parte de uma faixa etária onde a escolarização não é obrigatória segundo a LDBEN (Brasil, 1996) e principalmente porque não há oferta suficiente de vagas em creches públicas.

Na área externa, a escola possui um pátio decorado por artistas brasileiros que através dos desenhos no chão estimulam diversas brincadeiras. A escola possui também um pátio coberto, onde as crianças costumam brincar no horário de recreio e participar do momento da “entradinha”. Pelo pátio também é possível acessar o Parque Infantil Elmo Serejo Farias, um parquinho público cercado e com vigilância, do qual a escola pode usufruir quando considerar apropriado. Nesse parque também acontecem as aulas do Centro de Iniciação Desportiva de Futsal que tem sua lotação nesta unidade escolar. Na escola, ao lado do pátio coberto, há a biblioteca infantil, com espaço para leitura, contação de histórias e disponibilização de fantasias. Há também uma casinha com rélias (móveis, comidinhas, panelinhas, bonecas, etc) e outros brinquedos, além de bicicletas e triciclos. A escola também possui um amplo parquinho de areia, com brinquedos diversos de parque e brinquedos de

areia (pá, balde, moldes, etc). Ainda na área externa, a escola possui uma pracinha ao redor de uma árvore de Flamboyant onde são desenvolvidas diversas atividades pedagógicas. Também possui uma quadra coberta, com pequena arquibancada, que é utilizada pelas crianças principalmente durante as aulas do PECM. A escola tem desenvolvido um projeto de horta, com alguns canteiros plantados.

Fotografia 1 - Pátio Externo do CEI 04



Fonte: Página do Instagram dos artistas Minoru e Samurai²

Fotografia 2 - Flamboyant do CEI 04



Fonte: Página do Instagram do CEI 04³

Pela área externa também se faz o acesso à piscina da instituição. Na área da piscina há dois vestiários para professores, dois vestiários para as crianças, todos com banheiro e chuveiros. Há local para a espera dos responsáveis das crianças que acompanham o atendimento da EP. Há diversos brinquedos, bolinhas coloridas, boias, escorregadores para uso na piscina, tatames, flutuadores, etc. A piscina possui uma área bem rasa, chamada pelos professores de “prainha”. O restante da piscina tem uma profundidade que aumenta progressivamente. A piscina é utilizada por todas as crianças da escola. Quando são atendidas pela EP, são acompanhadas por seu professor de Educação Física da EP. Quando são crianças do ensino regular ou Classe Especial, são acompanhadas pelo professor de Educação Física do PECM.

A EP também conta com quatro salas de aula: uma sala destinada para atendimento individualizado, uma sala de aula para atendimento em turminhas/agrupamento, uma sala de aula para uso dos bebês, uma sala de aula chamada pelos docentes de “sala de psicomotricidade”. Nas salas de atendimento individualizado e em agrupamento, são disponibilizados diversos brinquedos adequados para a faixa etária. Essas salas também

² Disponível em: https://www.instagram.com/p/C4qmMoLpO-U/?img_index=1. Acesso em 30 abr. 2024.

³ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C4bzLnoptAn/>. Acesso em 30 abr. 2024.

contam com espelhos, tatames, armários, mesas, cadeiras regulares e cadeiras adaptadas. Na sala de atendimento aos bebês, há armários, brinquedos para a faixa etária, materiais espumados, tatames, espelhos, materiais para brincadeiras sensoriais, bola suíça. Na sala chamada de “sala de psicomotricidade”, há tatames, espelhos, armários, um móvel grande de madeira que pode ser escalado com rampa, escadas, escada de corda, triângulo articulado pikler, escorregador pequeno, bolas de diversos tamanhos, brinquedos e materiais variados. O atendimento nessa sala geralmente é realizado pelos professores de Educação Física.

Fotografia 3 - Sala de Psicomotricidade



Fonte: arquivo pessoal cedido pela professora Caroline Cerqueira Gonzaga

Fotografia 4 - Sala de atendimento a bebês



Fonte: arquivo pessoal cedido pela professora Caroline Cerqueira Gonzaga

Outras estruturas presentes na escola são a sala dos professores, dois banheiros para os colaboradores, uma sala para as coordenadoras, duas salas para a direção (uma com estações de trabalho e uma para pequenas reuniões), uma cozinha, uma secretaria, um depósito almoxarifado, um depósito de EF, um depósito de alimentos, uma sala e uma copa para os auxiliares de serviços gerais, uma copa para demais colaboradores, estacionamento. Na entrada da escola, há uma área coberta onde os pais e responsáveis aguardam o atendimento das crianças na EP, com cadeiras e uma mesa.

Os professores têm a liberdade de atender nos diversos espaços da escola e nas salas destinadas a atendimentos específicos. Os espaços são compartilhados, portanto mais de um professor atende simultaneamente no mesmo espaço. As duplas de professores (Atividades + EF) também têm a liberdade de atenderem em conjunto no ambiente em que escolherem.

4.2. Participantes

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram professores de Atividades e professores de Educação Física que atuaram por no mínimo um mês com regência em 2024 na EP do CEI 04 de Taguatinga e que estavam presentes na escola no período da coleta de dados (setembro a novembro de 2024). Corresponderam a esses critérios um total de 33 professores, devido à rotatividade de professores ocasionada por licenças médicas para tratamento de saúde (14 professores de cada disciplina por turma, totalizando 28 + 5 professores substitutos). Participaram efetivamente desta pesquisa 28 professores, 13 de Atividades e 15 de Educação Física, de 13 das 14 turmas de Educação Precoce desta unidade escolar.

O contato inicial com a equipe gestora foi realizado apresentando a proposta de pesquisa para ser concedida a autorização. A proposta de pesquisa foi apresentada aos demais sujeitos em reunião coletiva com a equipe docente, onde foram esclarecidas possíveis dúvidas quanto ao processo de investigação.

Apenas foram coletados os dados dos participantes que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A equipe gestora consentiu e assinou o Termo de Concordância da Instituição Coparticipante, juntamente enviado com a carta de apresentação. A SEDF concedeu a Autorização Definitiva de Pesquisa. Foram excluídos da pesquisa os sujeitos que não desejaram e não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou que não correspondiam aos critérios de seleção.

4.3. Estratégia de pesquisa: método, abordagem e instrumentos

Esta pesquisa foi elaborada dentro da perspectiva da Pesquisa Pedagógica de Lankshear e Knobel (2008). Para os autores, a Pesquisa Pedagógica busca o impacto fundamental na sala de aula, porém não se restringe à observação e pesquisa apenas dela, sendo que outros objetos de estudo correlacionados também ampliam a reflexão dos mesmos sobre o próprio trabalho. Em vista disso, ainda que esta pesquisa não investigue apenas metodologias específicas do trabalho em sala de aula, também se inclui dentro da perspectiva de estudo dos autores acima mencionados.

O problema de pesquisa aqui apresentado necessitou ser explorado com profundidade, de forma detalhada e buscando compreender o contexto dos participantes. Tais características de uma investigação para Creswell (2014) tornam a pesquisa qualitativa a conduta mais adequada, que se justifica para esta pesquisa. Nesse sentido, Creswell é outro autor que é utilizado como referência para esta investigação. A pesquisa qualitativa define-se por uma

modalidade de pesquisa “que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação” (Strauss e Corbin, 2008, p. 23).

A fim de compreender a temática dentro de seu contexto e assim investigar a atuação do professor de Educação Física na prática pedagógica interdisciplinar da Educação Precoce, elegeu-se para esta pesquisa a abordagem de estudo de caso. Um estudo de caso é para Creswell (2014, p. 86)

[...] uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um *caso*) ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo *múltiplas fontes de informação* (p. ex., observações, entrevistas, material audiovisual e documentos e relatórios) e relata uma *descrição do caso* e *temas do caso*. [grifos do autor]

Especificamente, esta pesquisa caracteriza-se por um *estudo de caso instrumental* (Stake, 1995), onde busca-se compreender uma questão específica (aqui a atuação do professor de EF na prática pedagógica interdisciplinar da EP) e para tal é selecionado um caso (o caso de uma escola de Educação Infantil em Taguatinga) para compreender a questão. Buscamos construir uma compreensão detalhada da *interdisciplinaridade* a partir da análise do caso aqui proposto.

Para a compreensão profunda de um estudo de caso foram coletados dados de diversas fontes, pois apenas uma seria insuficiente para a explicação do fenômeno (Creswell, 2014). Yin (2009) recomenda que se colete informações a partir de documentos, registros de arquivo, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos. Gil (2021) também orienta que o estudo de caso demanda que se utilize de múltiplos instrumentos de coleta para detalhamento do fenômeno que se pretende estudar, e exemplifica com os seguintes: entrevistas, observação simples ou participante e análise de documentos. Buscando responder à principal questão norteadora, os instrumentos de coleta de dados selecionados foram a leitura integral dos documentos norteadores da EP e entrevistas semi-estruturadas.

Para atingir o objetivo de *explorar as características pedagógicas, organizacionais e interdisciplinares da Educação Precoce a partir das diretrizes presentes na documentação que fundamentam a sua prática*, foi realizada a leitura na íntegra dos documentos que norteiam a EP. Foram consideradas fontes para a coleta de dados os documentos que norteiam a EP: a Orientação Pedagógica do Ensino Especial (Distrito Federal, 2010), Orientação Pedagógica da Educação Precoce (OPEP) (Distrito Federal, 2005), o Currículo Em Movimento Da Educação Básica: Educação Especial (CMEE) (Distrito Federal, 2014a), a

Resolução 3 de 19/12/2023 do Conselho de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2023), o Currículo Em Movimento Da Educação Básica: Pressupostos Teóricos (CMPT) (Distrito Federal, 2014b), Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (CMEI) (Distrito Federal, 2018), a Portaria nº 1.305 21 de dezembro de 2023 (estabelece a estratégia de matrículas de 2024) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar. Estes foram os documentos vigentes no ano de 2024, ano da coleta de dados desta pesquisa.

Além disso, foram analisados também documentos pedagógicos da EP utilizados como instrumentos de avaliação e planejamento: a Ficha de Acompanhamento Evolutivo da Criança de Zero a Três Anos⁴, Ficha de Avaliação Funcional - Educação Física⁵, o Plano Interventivo Individual Bimestral - PIBI⁶ (PIBI), a Avaliação Pedagógica do Estudante - Programa de Educação Precoce⁷, o Relatório Descritivo Semestral de Acompanhamento do Estudante⁸, o Registro de Observações⁹, o Formulário de Estudo de Caso, Roteiro para Entrevistas com as famílias e o Roteiro para Elaboração do Relatório.

Para atingir o objetivo de *analisar a percepção dos professores de Atividades e de Educação Física da Educação Precoce acerca da prática pedagógica interdisciplinar, com ênfase na participação do professor de Educação Física* foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas foram realizadas com os professores de Atividades e professores de Educação Física que atuaram por no mínimo um mês com regência em 2024 na EP do CEI 04 de Taguatinga e que estavam presentes na escola no período da coleta de dados (setembro a novembro de 2024). Informações complementares foram solicitadas aos professores e à equipe gestora através de mensagens de texto pelo aplicativo de mensagens WhatsApp®.

As entrevistas foram semi-estruturadas¹⁰, com perguntas norteadoras, abertas, gerais e focadas na compreensão da prática pedagógica na EP. As entrevistas foram realizadas no

⁴ Disponível pelo link http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Ficha_Evolutiva_PEP_.pdf. Acesso em 14 de Março de 2025.

⁵ Disponível pelo link https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Ficha_de_Avaliacao_Funcional_Educacao_Fisica_PEP.pdf. Acesso em 14 de março de 2025.

⁶ Disponível pelo link https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/PIBI_PEP.pdf Acesso em 14 de março de 2025

⁷ Disponível pelo link https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Avaliacao-Pedagogica-do-Estudante_PEP.pdf . acesso em 14 de Março de 2025.

⁸ Disponível pelo link https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Avaliacao-Pedagogica-do-Estudante_PEP.pdf . Acesso em 14 de Março de 2025.

⁹ Disponível pelo link https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Registro_de_Observacoes_PEP.pdf . Acesso em 16 de Março de 2025.

¹⁰ O roteiro de entrevistas pode ser visto no Apêndice A.

ambiente da escola em horário de coordenação pedagógica ou em horários sem atendimento resultantes da ausência da criança à aula. Foram conduzidas individualmente, um professor por vez. Foi utilizado um protocolo de entrevista, que serviu para registro escrito de alguns dados e norteamento das perguntas. As entrevistas foram gravadas com aparelho celular. Posteriormente foram transcritas utilizando o software de transcrição Transkriptor®. Após isso, foi feita a correção dos erros de transcrição do software.

4.4. Análise dos dados

Foram analisados os dados oriundos dos documentos e entrevistas semi-estruturadas. Após a transcrição das entrevistas, obteve-se dados por escrito. Cada participante entrevistado foi identificado por um código, a fim de preservar a sua identidade. Os professores de Atividades foram identificados com a letra A mais um número. Os professores de Educação Física foram identificados pelas letras EF mais um número. Ao longo da entrevista, quando mencionados os nomes de colegas, os nomes foram trocados por codinomes.

Foi realizada a análise de categorias segundo Lankshear e Knobel (2008). Segundo os autores, envolve desenvolver e aplicar códigos ao texto. Os autores consideram que a análise de categorias refere-se à “organização sistemática dos dados em agrupamentos iguais, similares ou homogêneos” (Rose e Sullivan *apud* Lankshear e Knobel, 2008, p.226) com um processo interativo. Conforme os autores, a análise de categorias,

pretende, em primeira instância, identificar relações semânticas e de outros tipos entre os itens dos dados e depois identificar relações lógicas entre as categorias de itens, a fim de aprimorar o número de categorias a serem usadas quando o estudo for dirigido. (Lankshear e Knobel, 2008, p. 226).

A aplicação dos códigos foi realizada de maneira dedutiva, com aplicação de códigos prévios iniciais, acerca de temas relevantes e conceitos oriundos da literatura. Os códigos aplicados se tornaram categorias de análise. No caso desta pesquisa, a análise das categorias se iniciou a partir do que se desejava compreender acerca do funcionamento da Educação Precoce e a partir da produção científica de Ivani Fazenda. As categorias preestabelecidas correspondem aos cinco obstáculos para o ensino interdisciplinar identificados por Fazenda (1999). Entretanto, considerando que não partimos do pressuposto que esses obstáculos existem na prática pedagógica interdisciplinar, o termo “obstáculos” foi substituído pelo termo “condições”. Sendo assim, as categorias relacionadas às condições para a educação interdisciplinar foram: condições institucionais e epistemológicas, condições quanto à

formação, condições metodológicas, condições psicossociológicas e culturais e condições materiais. Ao longo da análise percebemos a necessidade de unir duas categorias: condições metodológicas e condições psicossociológicas e culturais.

Os códigos foram aplicados aos textos oriundos da coleta de dados (documentos e transcrições das entrevistas). Lankshear e Knobel (2008) orientam que os códigos sejam aperfeiçoados a partir da coleta de dados e há a possibilidade de surgirem outras categorias, códigos, ou subcódigos.

Foi utilizado o software ATLAS.ti para a aplicação dos códigos e organizações. Após a leitura inicial dos textos, trechos considerados relevantes foram grifados utilizando o software de análise. Com isso, foram aplicados os códigos referentes a cada categoria, como etiquetas em cada trecho. Após essa etapa, os trechos codificados foram comparados entre si e divididos em subcódigos, que surgiram a partir do agrupamento de dados com informações similares, dentro de um mesmo código. A partir desse reagrupamento temático, o software dispôs os trechos dos subcódigos na mesma tela. Com isso, as relações entre os trechos foram analisadas e discutidas com os escritos de Ivani Fazenda e com demais produções científicas acerca das temáticas abordadas.

4.5. Questões éticas

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília, sob o título “CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE DO DISTRITO FEDERAL” e aprovado sob o CAEE 79469224.3.0000.5540.

4.6. Recurso Educacional

Após a coleta, análise e discussão dos dados foi elaborado como recurso educacional¹¹ uma oficina de formação continuada, com o objetivo de qualificar professores da Educação Precoce para atuarem numa perspectiva interdisciplinar, com maior eficácia e sensibilidade pedagógica frente às demandas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

¹¹ O recurso educacional pode ser conferido no Apêndice C.

Essa ação de formação será realizada na unidade escolar que participou desta pesquisa, em dois momentos distintos no mesmo dia: o primeiro, a exposição dialogada da temática que fundamenta o planejamento interdisciplinar e o segundo, a troca de experiências entre os participantes, valorizando saberes da prática docente e promovendo reflexões críticas à luz da teoria.

5. CAPÍTULO 3: CONDIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO PRECOCE - SEDF

Tendo percorrido o percurso metodológico de pesquisa aqui apresentado, as documentações norteadoras analisadas foram caracterizadas da seguinte forma:

Quadro 02: Documentos norteadores da Educação Precoce

| Documento | Finalidade | Ano |
|--|--|------------|
| Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 2024 | Oferecer orientações operacionais de ingresso e remanejamento dos estudantes na Rede Pública de Ensino | 2024 |
| Resolução 3 de 19/12/2023 do Conselho de Educação do Distrito Federal | Estabelecer normas e diretrizes para a Educação Especial no sistema de ensino do Distrito Federal. | 2023 |
| Projeto Político Pedagógico do CEI 04 | Orientar a partir de uma construção coletiva o trabalho pedagógico desta instituição escolar | 2023 |
| Caderno do Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil | Oferecer aspectos curriculares que norteiam e subsidiam as ações das instituições de Educação Infantil do DF | 2018 |
| Caderno do Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos | Estabelecer os pressupostos teóricos nos quais se baseia o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal | 2014 |
| Caderno do Currículo Em Movimento Da Educação Básica: Educação Especial | Oferecer aspectos curriculares que norteiam e subsidiam as ações da Educação Especial | 2014 |
| Orientação Pedagógica do Ensino Especial | Organizar e dar diretrizes quanto ao atendimento da Educação Especial do DF | 2010 |

| | | |
|---|--|------|
| Orientação Pedagógica da Educação Precoce | Estabelecer as diretrizes que norteiam especificamente o trabalho da Educação Precoce, com o foco de estabelecer os principais aspectos desse trabalho | 2005 |
|---|--|------|

Fonte: elaboração própria

As documentações pedagógicas utilizadas na Educação Precoce que foram analisadas possuem as seguintes características:

Quadro 03: Documentações Pedagógicas utilizadas pela Educação Precoce

| Documento | Finalidade | Competência de registro |
|--|--|--|
| Ficha de Acompanhamento Evolutivo da Criança de Zero a Três Anos | Registrar o processo de desenvolvimento evolutivo da criança | Professor de Atividades |
| Ficha de Avaliação Funcional - Educação Física | Registrar o processo de desenvolvimento psicomotor da criança | Professor de Educação Física |
| Plano Interventivo Individual Bimestral - PIBI | Registrar avaliação diagnóstica (sondagem) e planejamento de ações educacionais | Professor de Atividades e Professor de Educação Física |
| Avaliação Pedagógica do Estudante - Programa de Educação Precoce | Registrar informações relevantes para o desenvolvimento integral da criança no momento de matrícula | Coordenador e professores que fizerem a entrevista inicial |
| Relatório Descritivo Semestral de Acompanhamento do Estudante | Registrar informações acerca do processo de aprendizagem da criança ao longo do seu período de atendimento | Professor de Atividades e Professor de Educação Física |
| Registro de Observações | Registrar informações gerais relevantes para o atendimento | Professor de Atividades e Professor de Educação Física |
| Formulário de Estudo de Caso | Registrar informações pedagógicas e solicitação de encaminhamentos para o ano seguinte dos estudantes de terminalidade da Educação Precoce | Professor de Atividades e Professor de Educação Física |
| Roteiro para Entrevistas | Nortear a entrevista inicial e a elaboração da Avaliação Pedagógica do Estudante | - |
| Roteiro de relatório | Nortear a elaboração do Relatório Descritivo Semestral de Acompanhamento do Estudante | - |

| | | |
|--|---------------------------|--|
| | por parte dos professores | |
|--|---------------------------|--|

Fonte: elaboração própria

Quanto aos professores participantes das entrevistas, ao longo deste texto serão identificados com um código: A+número (para os professores de Atividades) e EF+número (para os professores de Educação Física). Quando citados pelos entrevistados, os nomes reais foram substituídos por um nome fictício.

Os quadros a seguir mostram o perfil dos participantes¹², com relação à disciplina escolar em que atuam, tipo de vínculo empregatício (servidor efetivo ou no regime de contrato temporário), tempo de atuação na educação, tempo de atuação exclusiva na Educação Especial (EE), tempo de atuação na EP e formação:

Quadro 04: perfil dos participantes - Disciplina escolar de Atividades

| Tipo de vínculo | Tempo de atuação na Educação | Tempo de atuação exclusiva na EE | Tempo de atuação na EP | Formação superior inicial | Outras graduações | Pós-graduação |
|-----------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------|---------------------------|---|---------------------|
| Temporário | 9 anos | 3 anos | 1º ano | Física | Pedagogia | Especialização |
| Efetivo | 9 anos | 1 ano | 1º ano | Pedagogia | Não possui | Especialização |
| Efetivo | 7 anos | 2 anos | 2 anos | Biologia | Pedagogia | Especialização |
| Temporário | 42 anos | 3 anos | 3 anos | Pedagogia | Não possui | Mestrado |
| Efetivo | 30 anos | 6 anos | 6 anos | Pedagogia | Não possui | Especialização |
| Efetivo | 26 anos | 1 anos | 1º ano | Agronomia | Pedagogia e Biologia | Especialização |
| Efetivo | 22 anos | 19 anos | 14 anos | Pedagogia | Não possui | Especialização |
| Efetivo | 22 anos | 10 anos | 6 anos | Filosofia | Educação Física, Pedagogia e Fisioterapia | Mestrado incompleto |
| Efetivo | 20 anos | 11 anos | 4 anos | Pedagogia | Cursando Terapia Ocupacional | Especialização |
| Efetivo | 14 anos | 4 anos | 4 anos | Pedagogia | Não possui | Especialização |
| Efetivo | 12 anos | 8 anos | 5 anos | Pedagogia | Não possui | Especialização |

¹² Os quadros omitem o código dos professores entrevistados, a fim de evitar que sejam identificados por inferência.

| | | | | | | |
|---------|---------|--------|--------|-----------|--|----------------|
| Efetivo | 11 anos | 1 ano | 1º ano | Pedagogia | Psicologia e Cursando Educação Física | Especialização |
| Efetivo | 11 anos | 4 anos | 4 anos | História | Pedagogia | Especialização |

Fonte: elaboração própria

Quadro 05: perfil dos participantes - Disciplina escolar de Educação Física

| Tipo de vínculo | Tempo de atuação na Educação | Tempo de atuação exclusiva na EE | Tempo de atuação na EP | Formação superior inicial | Outras graduações | Pós-graduação |
|-----------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------|---------------------------|---------------------|----------------|
| Temporário | 8 anos | 1º ano | 1º ano | Educação Física | Não possui | Não possui |
| Temporário | 5 anos | 3 anos | 3 anos | Educação Física | Não possui | Especialização |
| Temporário | 5 anos | 1º ano | 1º ano | Educação Física | Não possui | Especialização |
| Temporário | 3 anos | 1 ano | 1º ano | Educação Física | Não possui | Não possui |
| Temporário | 1º ano | 1º ano | 1º ano | Educação Física | Cursando Pedagogia | Não possui |
| Efetivo | 6 anos | 1,5 ano | 1,5 ano | Educação Física | Pedagogia | Especialização |
| Efetivo | 29 anos | 24 anos | 22 anos | Educação Física | Não possui | Especialização |
| Efetivo | 27 anos | 20 anos | 10 anos | Educação Física | Cursando Psicologia | Pós-Doutorado |
| Efetivo | 26 anos | 15 anos | 5 anos | Educação Física | Não possui | Especialização |
| Efetivo | 25 anos | 14 anos | 10 anos | Educação Física | Não possui | Especialização |
| Efetivo | 24 anos | 18 anos | 18 anos | Educação Física | Não possui | Especialização |
| Efetivo | 22 anos | 15 anos | 11 anos | Educação Física | Não possui | Especialização |
| Efetivo | 1º ano | 1º ano | 1º ano | Educação Física | Não possui | Especialização |
| Efetivo | 19 anos | 19 anos | 16 anos | Educação Física | Não possui | Especialização |
| Efetivo | 14 anos | 10 anos | 5 anos | Fisioterapia | Biologia, Educação | Especialização |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|-----------------------|--|
| | | | | | Física e Pedagogia | |
|--|--|--|--|--|-----------------------|--|

Fonte: elaboração própria

O encontro com as documentações que norteiam a Educação Precoce e com as entrevistas realizadas com os professores suscitou as reflexões que serão apresentadas neste capítulo. Os resultados obtidos pela coleta e análise dos dados escritos (documentos e entrevistas) serão postos em diálogo com a teoria de Ivani Fazenda e com outras produções científicas acerca das temáticas abordadas.

Este capítulo está organizada conforme as cinco categorias de análise que foram adotadas a partir da construção teórica de Ivani Fazenda. Conforme mencionado anteriormente, a autora identifica cinco dimensões de obstáculos para o ensino interdisciplinar, que aqui trataremos como condições para o ensino interdisciplinar. Essas dimensões/categorias não são estanques e separadas, elas influenciam umas às outras retroativamente, tornando às vezes a distinção entre elas um pouco cinzenta. Cada tópico deste capítulo trata acerca de uma das categorias discutidas.

5.1 Condições institucionais e epistemológicas

As condições institucionais e epistemológicas adotadas pela instituição escolar podem promover ou impossibilitar a prática pedagógica interdisciplinar. Para Fazenda (1999), a rigidez institucional reforça a construção de barreiras entre as disciplinas. Significa dizer que as estruturas educacionais como estão tradicionalmente concebidas interferem na forma que os professores estabelecem o diálogo entre as diferentes disciplinas. Na Educação Precoce, a disciplina é representada pelo próprio professor, de Atividades ou de Educação Física, tendo em vista que não há divisão no conteúdo curricular da Educação Infantil por disciplinas escolares, mas sim por Campos de Experiência. O mesmo que representa sua disciplina de conhecimento também é o ator responsável por estabelecer as pontes da interdisciplinaridade.

Dado o exposto, cabe agora avaliar as condições institucionais e epistemológicas que envolvem a Educação Precoce, situando-a como um Atendimento Educacional Especializado parte da Educação Especial, transversal à Educação Infantil, etapa pertencente à Educação Básica.

5.1.1 Paradigma educacional e questões curriculares

Nos textos analisados, o primeiro tema que emerge dentro da categoria das condições institucionais e epistemológicas está relacionado ao paradigma educacional presente na instituição à qual a Educação Precoce pertence.

Para Kuhn (1998), um paradigma é uma estrutura mental compartilhada entre membros de uma comunidade científica pelo qual enxergam e interpretam a realidade. Morin amplia a noção de paradigma, para ele, um paradigma define a estrutura do pensamento que organiza os fenômenos experimentados, suas categorias mestras, conceitos fundamentais e formulações lógicas, sendo essa estrutura uma construção coletiva (Morin, 2015). Um paradigma está registrado nos indivíduos através da cultura e determina suas formas de apreender o conhecimento (João e Brito, 2004). Aplicada à realidade da nossa pesquisa, o paradigma educacional é a forma com a qual se compreende a educação e quais são os conceitos fundamentais que influenciam a forma como a educação será enxergada/interpretada.

A escola, sendo ela uma instituição inserida em um determinado contexto social e histórico, está subordinada a uma estrutura de pensamento desse mesmo contexto. Como já mencionado anteriormente, para Morin o paradigma hegemônico é o Grande Paradigma do Ocidente. Dessa forma, a educação também é hegemonicamente compreendida a partir desse mesmo paradigma, que é fragmentador e simplificador da realidade. Isso influencia a prática pedagógica, tendo em vista que os paradigmas sendo estruturas mentais registradas através da cultura, concretizam-se através das ações individuais e coletivas (Pinho e Sousa, 2016). Nesse sentido, a adoção de um paradigma que supera essa visão fragmentada torna-se uma condição institucional essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares na Educação Precoce.

O caderno do CMPT (Distrito Federal, 2014b) é o documento que apresenta as bases teóricas de todo o currículo da Educação Básica do Distrito Federal, independente da etapa ou modalidade de ensino. Esse documento aponta para a superação de um paradigma simplificador e separador do conhecimento da realidade, como demonstrado nos trechos a seguir:

Na perspectiva de Currículo em movimento, precisamos estar dispostos a questionar nossos saberes e nossas práticas pedagógicas; a discutir a função social da escola e o aligeiramento dos saberes; **a romper com a concepção conservadora de ciência e currículo e de fragmentação do conhecimento**; a reinventar-nos, compreendendo que a educação é construção coletiva. (Distrito Federal, 2014b, p. 19) [grifo nosso]

Em resposta ao paradigma simplificador (MORIN, 1996), compreende-se a indissociabilidade entre a Educação em Direitos Humanos e a concepção de Educação Integral [...] (Distrito Federal, 2014b, p. 59) [grifo nosso]

Para tal, o percurso pedagógico previsto no projeto político-pedagógico da escola precisa buscar o enfoque **holístico, sistêmico**, democrático e participativo, diante de **um entendimento do ser humano em sua integralidade e complexidade**, bem como as concepções didáticas do processo de ensino (Distrito Federal, 2014b, p. 63) [grifo nosso]

Além de promover essa superação, o documento adota uma postura com relação ao conhecimento: ele não é fragmentado, não pode ser compartimentado em disciplinas, não pode ser tratado de maneira rígida, não têm origem apenas no conhecimento científico, é integrado e articulado, diferentes conhecimentos devem ser tratados de forma dialética (Distrito Federal, 2014b).

Ao buscar superar o paradigma simplificador, o Currículo também adota uma postura com relação ao próprio ser humano e ao seu desenvolvimento: “O homem não é um ser fragmentado, um ‘Frankenstein’ dividido e depois juntado em partes.” (Distrito Federal, 2014b, p. 24). De igual modo, registra que “nessa perspectiva, o ser em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença.” (Distrito Federal, 2014b, p. 10). Dessa forma, superando a ideia de que o todo é a junção das partes, a grande premissa do Currículo do Distrito Federal é fomentar a Educação Integral para todos os estudantes da rede pública de ensino:

Nesse contexto, a SEEDF propõe um Currículo com a expectativa de que, a partir dele, possamos instituir um movimento educativo voltado à formação integral dos indivíduos, em que o ser é visto não só como portador de conhecimento para a indústria e o capital, mas como ser consciente de sua cidadania e de sua responsabilidade com sua vida e a do outro. (Distrito Federal, 2014b, p. 76)

O caderno de Pressupostos Teóricos compreende a Educação Integral da seguinte forma:

Integralidade deve ser entendida a partir da formação integral de crianças, adolescentes e jovens, buscando dar a devida atenção para todas as dimensões humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais (Distrito Federal, 2014b, p. 28)

Seguindo as diretrizes dos Pressupostos Teóricos e de outras legislações educacionais, o CMEI (Distrito Federal, 2018), também assume a perspectiva da educação integral que busca o desenvolvimento de todas as dimensões da criança:

A Educação Infantil não é assistencial, tampouco preparatória, pois trata-se de uma etapa da Educação Básica que abarca os direitos de aprendizagem voltados às reais e atuais necessidades e interesses das crianças, no sentido de proporcionar seu desenvolvimento integral (Distrito Federal, 2018, p. 20)

Segundo o artigo 29 da LDB, a Educação Infantil tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade (Distrito Federal, 2018, p. 20)

Em seu artigo 8o, as DCNEI ressaltam que o objetivo principal da primeira etapa da Educação Básica é colaborar para o desenvolvimento integral das crianças ao garantir aprendizagens [...] (Distrito Federal, 2018, p. 20)

O currículo é um dos meios que fortalece ou enfraquece uma perspectiva de educação integral e não fragmentada (Motinho, 2021). Os currículos dos estados brasileiros estão subordinados a uma perspectiva nacional de educação, estabelecida nos documentos norteadores e legislações. O paradigma da educação integral no Brasil tem se mostrado presente em suas políticas educacionais e fundamentado em quatro preceitos, sendo um deles a busca pela formação humana integral (Santos, V., 2022).

Considerando que a concretização do Currículo se dá com os Projetos Político-Pedagógicos das escolas (Distrito Federal, 2014b), o PPP do CEI 04 permanece coerente ao que preconiza o Currículo, mencionando diversas vezes ao longo do seu texto a questão da Educação Integral, desenvolvimento integral e o indivíduo como ser de múltiplas dimensões. Essa escola assume como objetivo fomentar o desenvolvimento integral das crianças que frequentam a instituição:

No CEI 04 DE TAGUATINGA nossa missão é **ofertar uma Educação Infantil pública em sua perspectiva integral e inclusiva**, oportunizando experiências lúdicas e significativas que favoreçam o desenvolvimento e as aprendizagens das nossas crianças **em suas múltiplas dimensões**, primando pela qualidade social, tornando-se uma escola alegre, encantadora e ativa com, na e para a comunidade. (PPP do CEI 04, p. 16) [grifo nosso]

Ancorados nesses documentos [...] **confirmamos que a escola pública de qualidade social tem como função promover a formação integral do indivíduo, que abrange o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico.** (PPP do CEI 04, p. 16) [grifo nosso]

[...] função social da escola pública de qualidade social é garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, **que promova o desenvolvimento integral** dos indivíduos e contribua para a transformação social. (PPP do CEI 04, p. 17) [grifo nosso]

Princípio da formação integral e desenvolvimento humano: Em conjunto com a LDB, este princípio busca promover o desenvolvimento pleno das crianças em todas as suas dimensões: [...] A Pedagogia Histórico-Crítica também valoriza uma **educação integral**, [...]. (PPP do CEI 04, p. 17) [grifo nosso]

Ao integrar esses princípios no PPP, buscamos **promover uma abordagem educacional holística, que reconhece a complexidade da experiência humana** e busca criar condições para o desenvolvimento pleno e emancipatório da nossa comunidade educativa. (PPP do CEI 04, p. 18) [grifo nosso]

Objetivos gerais: Proporcionar uma educação infantil pública de qualidade social, [...] **garantindo-lhe seu desenvolvimento integral**, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. **Promover o desenvolvimento global e integral da criança**, [...] (PPP do CEI 04, p. 21) [grifo nosso]

O ponto de partida para a Educação Especial é o currículo da etapa ao qual está vinculado, tendo em vista que a Educação Especial é transversal à etapa de ensino (Distrito Federal, 2014a). Dessa forma, a Educação Precoce também segue as diretrizes do CMEI e as diretrizes presentes no PPP da escola ao qual faz parte, neste caso, o PPP do CEI 04. Por sua vez, a OPEP (Distrito Federal, 2005), similarmente, especifica que o AEE realizado na Precoce é um atendimento que busca o desenvolvimento integral da criança:

Objetivo Geral [da Educação Precoce]: Promover o desenvolvimento das potencialidades da criança de 0 a 3 anos no que se refere aos seus aspectos físicos, cognitivos, psico-afetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas, assim como orientação, apoio e suporte à família e ao processo verdadeiramente inclusivo fundada na dimensão humana. (Distrito Federal, 2005, p. 5)

Corresponde a visão integral do desenvolvimento na qual o aluno é considerado uma pessoa autônoma inserida num determinado contexto sócio-histórico e cultural, levando em consideração os aspectos das ações mediadoras nas interações entre as crianças, professores e seus familiares. (Distrito Federal, 2005, p. 3)

Essa perspectiva é manifestada também nos instrumentos utilizados para avaliação e planejamento da Educação Precoce. Um desses instrumentos, a Avaliação pedagógica, é uma avaliação que é realizada quando a criança inicia na Educação Precoce. Ela é realizada a partir de uma entrevista realizada com a família da criança, seguindo um roteiro onde são levantados dados acerca da saúde materna, das relações familiares, do processo de gestação, do parto, dados de saúde e do desenvolvimento geral da criança. A forma como ela é realizada

traz um olhar para o desenvolvimento integral da criança, considerando que ela é um ser multidimensional, inserido em um contexto e que diversos fatores influenciam seu desenvolvimento.

Outro instrumento de avaliação e planejamento, o PIBI da Educação Precoce, é um instrumento utilizado pelos professores para registrar aspectos verificados em uma avaliação diagnóstica, seguido do registro do planejamento das intervenções que serão realizadas ao longo de dois bimestres pelas duas disciplinas (Atividades e Educação Física) e por fim, registro dos resultados obtidos com a intervenção. A avaliação diagnóstica é chamada de “sondagem do desenvolvimento do estudante” e apresenta um quadro que deve ser preenchido pelos professores acerca de cinco áreas do desenvolvimento: motor, cognitivo, sócio-emocional, linguagem e atividades de vida autônoma (AVAs). A forma como é concebida a avaliação diagnóstica nos permite inferir que há por parte da Educação Precoce um olhar multidimensional do desenvolvimento infantil, como observamos no recorte a seguir:

Figura 5: seção da avaliação diagnóstica presente no Plano Interventivo Individual Bimestral da EP

| SONDAGEM DO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE (Registrar as fragilidades e pontos fortes do estudante para elaboração das atividades de intervenção pedagógica) | |
|--|---|
| <p>MOTOR (Marco motor, funções psicomotoras: esquema corporal, equilíbrio, coordenação visomotora, coordenação dinâmica geral, motricidade fina, estruturação espaço-temporal, lateralidade, ritmo dentre outros aspectos relacionados ao desenvolvimento motor).</p> | <p>COGNITIVO (Percepção, raciocínio lógico, organização de pensamento, compreensão de ideias, conhecimento de mundo, aprendizagem virtual, imaginação, dentre outros aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo)</p> |
| <p>LINGUAGEM (Formas de comunicação e interação - capacidade de comunicação, linguagem receptiva e expressiva)</p> | <p>SÓCIO-EMOCIONAL (Interação, habilidades interpessoais, autoestima, autonomia, regras de conduta, comportamento adaptativo e relações socioafetivas)</p> |
| <p>AVAs (Cuidados pessoais, atividades instrumentais de vida, habilidades ocupacionais, segurança do ambiente, qualidade de vida)</p> | |

Fonte: Plano Interventivo Individual Bimestral da Educação Precoce (PIBI)

O Relatório Descritivo Semestral de Acompanhamento do Estudante da Precoce é um instrumento avaliativo que registra informações acerca da criança ao longo do seu período de atendimento na Precoce, sendo colocados os principais aspectos de seu desenvolvimento. A antiga Diretoria de Educação Inclusiva e atendimentos Educacionais Especializados elaborou um roteiro para nortear o preenchimento por parte dos professores. Novamente o roteiro traz aspectos do desenvolvimento dentro de cinco áreas: motor, cognitivo, linguagem, sócio-afetivo e atividades de vida autônoma, também apontando para uma postura que concebe a criança como um indivíduo multidimensional. Ao final do relatório, a dupla de professores deve conferir um encaminhamento para a criança: se ainda for atendido pela Precoce, a dupla deve indicar se a criança será atendida individualmente ou em agrupamento e em quantos horários deverá ser atendida. Se a criança for conluente da Educação Precoce, a

dupla de professores deverá indicar como a criança deverá ser atendida no ano seguinte, se é no ensino regular (classe comum, classe comum reduzida, integração inversa) ou ensino especial (classe especial ou atendida no Centro de Ensino Especial). Esse fechamento é feito da seguinte forma:

-Fechamento (Alunos que permanecerão na Educação Precoce) “De acordo com as avaliações e observações da equipe da Educação Precoce e equipe de apoio à aprendizagem sugere-se que o aluno seja atendido em turmas de quantos horários, permaneça em atendimento individual ou turmas/ agrupamento no ano de _____ **para favorecer o seu desenvolvimento global**”.

-Fechamento (Alunos que sairão da Precoce) “De acordo com as avaliações e observações da equipe do da Educação Precoce e equipe de apoio à aprendizagem sugere-se que o aluno seja inserido na (educação infantil, integração inversa / turma de DMU/ CEE / CLASSE ESPECIAL) no ano de _____ **para favorecer o seu desenvolvimento global**”. (Roteiro de preenchimento do Relatório Descritivo Semestral de Acompanhamento do Estudante da Precoce) [grifo nosso]

Identificamos que nos documentos de avaliação e planejamento da Educação Precoce há a consciência de que o ser humano é multidimensional, com diversos aspectos acerca de sua existência e desenvolvimento. Entretanto, apenas considerar essas facetas presentes nos documentos acima, não garante que haja uma perspectiva que supera a fragmentação do conhecimento e do ser humano. Para que haja a Educação Integral, o uso desses documentos deve ser subordinado ao que preconiza o Currículo, considerando que a Educação Integral olha para o ser humano em processo de aprendizagem como um ser global que não pode ser dividido em partes, que suas diversas dimensões interagem entre si, assim como as diversas formas de conhecimento são interligadas.

Para a questão da Interdisciplinaridade, compreender que assim como a realidade o ser humano não pode ser apreendido de forma fragmentada, permite que diversas disciplinas científicas e escolares dialoguem entre si em favor do desenvolvimento integral. No caso da EP, o diálogo entre as disciplinas de Atividades e Educação Física fomenta a Educação Integral. Essas relações entre as áreas de conhecimento promovem a Educação Integral: “A Educação Integral depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções.” (Distrito Federal, 2014b, p. 28). O PPP do CEI 04 considera que a interdisciplinaridade, efetivada através de projetos, é uma das formas de manifestação da Educação Integral:

Na prática, a educação integral se manifesta através de currículos flexíveis, projetos interdisciplinares, atividades extracurriculares, e um ambiente escolar acolhedor e participativo. A escola deve ser um espaço de convivência democrática, onde o aluno possa desenvolver competências e habilidades que vão além do

desenvolvimento cognitivo, incluindo aspectos emocionais, sociais, culturais e físicos. (PPP do CEI 04, p. 27)

Para Fazenda (1999), a interdisciplinaridade não garante uma boa educação ou a unificação de todo o conhecimento, mas é um meio que promove a reflexão crítica a fim de atingir uma educação integral. A interdisciplinaridade, para a autora, critica a educação fragmentada, que desconecta a teoria da prática, o conhecimento da vida (Fazenda, 2011).

Para Barros (2015) a interdisciplinaridade é um pressuposto fundamental para que se atinja a educação integral na escola contemporânea. Para Gattás e Furegato (2006), a interdisciplinaridade é uma articulação entre pessoas e conhecimentos, promovendo a percepção integral acerca do ser humano. Outros teóricos como Morin (2011), D'Ambrosio (1997) e Santomé (1998) também apontam que o diálogo estabelecido entre as disciplinas através da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade viabilizam a formação integral.

Conscientes disso, a Interdisciplinaridade é apontada como um dos princípios do Currículo do Distrito Federal:

Dentro da perspectiva de Currículo Integrado, os princípios orientadores são: teoria e prática, **interdisciplinaridade**, contextualização, flexibilização. Esses princípios são centrais nos enfoques teóricos e práticas pedagógicas no tratamento de conteúdos curriculares, em articulação a múltiplos saberes que circulam no espaço social e escolar. (Distrito Federal, 2014b, p. 66) [grifo nosso]

A **interdisciplinaridade** e a contextualização são nucleares para a efetivação de um currículo integrado. A interdisciplinaridade favorece a abordagem de um mesmo tema em diferentes disciplinas/componentes curriculares e, a partir da compreensão das partes que ligam as diferentes áreas do conhecimento/componentes curriculares, ultrapassa a fragmentação do conhecimento e do pensamento. (Distrito Federal, 2014b, p. 68) [grifo nosso]

Para tal, o percurso pedagógico previsto no projeto político-pedagógico da escola precisa buscar o enfoque holístico, sistêmico, democrático e participativo, diante de um entendimento do ser humano em sua integralidade e complexidade, bem como as concepções didáticas do processo de ensino aprendizagem devem buscar a **interdisciplinaridade**, em caráter processual, cíclico e contínuo. (Distrito Federal, 2014b, p. 63-64) [grifo nosso]

Embora o Currículo da Educação Infantil mencione apenas uma vez a palavra “interdisciplinaridade”, devemos salientar que como base conceitual há o caderno de Pressupostos Teóricos, que enfatiza o uso da interdisciplinaridade para que se efetue a Educação Integral. Ainda assim, o CMEI torna a trazer a interdisciplinaridade como um de seus princípios:

Os princípios orientadores de um currículo que se propõe a ser integrado unicidade teoria-prática, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização apresentam

grandes possibilidades de serem incorporados ao dia a dia das instituições que ofertam Educação Infantil, favorecendo uma organização temporal que respeite o ciclo de aprendizagens dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas. (Distrito Federal, 2018, p. 56)

O PPP do CEI 04 também rememora os princípios adotados pelo Currículo, aliando-a outros aspectos que considera relevantes:

Já o Currículo em Movimento da SEEDF busca uma educação integral, que vai além da transmissão de conhecimentos formais, abrangendo também a formação ética, estética e política dos estudantes. Este currículo valoriza a **interdisciplinaridade**, o protagonismo estudantil e a participação comunitária, fomentando um ensino que esteja conectado com a realidade social e cultural dos alunos. (PPP do CEI 04, p. 16) [grifo nosso]

Esse reconhecimento da interdisciplinaridade como um princípio da educação do Distrito Federal é crucial para incentivar a prática pedagógica interdisciplinar na EP. A OPEP também prevê uma atuação interdisciplinar:

O trabalho de educação precoce abrange diferentes áreas do conhecimento, exigindo uma equipe interdisciplinar. No programa realizado mediante ação transdisciplinar, os diferentes conhecimentos são integrados num plano de ação conjunto, discutido e elaborado por toda a equipe. (Distrito Federal, 2005, p. 12)

Dessa forma, podemos inferir que no campo curricular há a promoção da interdisciplinaridade como um princípio para atingir a Educação Integral, paradigma educacional adotado para a Educação Básica do Distrito Federal. Para Fazenda (2017), a prática da interdisciplinaridade necessita de um projeto educacional que tenha sua intencionalidade bem definida.

Um outro aspecto encontrado nas documentações que favorece a Educação Integral e portanto, a interdisciplinaridade, é a forma com que o Currículo se porta com relação à infância. A criança é um indivíduo dotado de direitos, multidimensional, em processo de humanização e apropriação da cultura, um ser social, com necessidades, opiniões e desejos próprios.

Com o tempo, começa a ganhar corpo um ideário sobre a infância que atribui à criança o status de sujeito de direitos, estendendo-se na elaboração de documentos celebrados internacionalmente, entre os quais, a Declaração de Genebra (1924), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989). (Distrito Federal, 2018, p. 19)

As bases teóricas deste Currículo [...] consideram as crianças, no contexto das práticas educativas, como sujeitos de direito, que têm necessidades próprias, que

manifestam opiniões e desejos de acordo com seu contexto social e sua história de vida. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 22)

Portanto, este currículo ressalta que a criança é um ser em constituição e em processo de humanização, como esclarece Vigotski (2012a), pois, ao apropriar-se da cultura acumulada ao longo da história, a criança (re)nasce como ser social (Distrito Federal, 2018, p. 23)

A criança passa a ser considerada sujeito de direitos, fruto da mobilização da sociedade civil organizada, do movimento de mulheres e de pesquisadoras e pesquisadores da educação, em especial da Educação Infantil, que, por meio de intensas lutas e discussões sobre a necessidade da educação formal, culminou com os avanços registrados na CF de 1988, que passa a considerar a criança como sujeito de direitos: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à dignidade, ao respeito, à liberdade, às convivências familiar e comunitária. (Distrito Federal, 2018, p. 19)

Conseqüentemente, a educação voltada para o período da infância considerará as necessidades específicas dessa etapa da vida, não mais considerando-a como um pequeno adulto ou apenas como uma fase em que o indivíduo está se preparando para algo. Além disso, a Educação Infantil migra de uma visão assistencialista para uma perspectiva educacional, com vistas a fomentar o processo de desenvolvimento e aprendizagem desse ser único. Dessa forma: “Nesse sentido, a Educação Infantil volta-se como expressão dos direitos humanos, com foco na dignidade e no direito de aprendizagem das crianças.” (Distrito Federal, 2018, p. 18). O CMEI também afirma que:

A Educação Infantil não é assistencial, tampouco preparatória, pois trata-se de uma etapa da Educação Básica que abarca os direitos de aprendizagem voltados às reais e atuais necessidades e interesses das crianças, no sentido de proporcionar seu desenvolvimento integral (Distrito Federal, 2018, p. 20)

Considerando o exposto, o papel da Educação Infantil é de constituir-se como uma etapa da Educação Básica que percebe as possibilidades de desenvolvimento da criança e que propicia meios para contribuir nesse processo. (Distrito Federal, 2018, p. 26)

A Educação Infantil passa a ser um dever do Estado e direito da criança, concretizado a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente e da LDBEN (Distrito Federal, 2018). Ela é ofertada nos estabelecimentos escolares e organizada considerando a faixa etária da criança, de forma flexível respeitando as individualidades de cada uma:

A Educação Infantil organiza-se em dois momentos, denominados Creche e Pré Escola. Tais denominações são controversas. A história da Educação Infantil no Brasil tem se pautado numa luta entre superar o assistencialismo, por muito tempo associado à creche, e a preparação para o Ensino Fundamental, também, por algum tempo, ligada à pré-escola. Dessa forma, quando se fala em Creche e Pré-escola, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil não se vincula a

nenhuma dessas concepções; trata-se, na verdade, da organização da primeira etapa da Educação Básica. (Distrito Federal, 2018, p. 19)

Uma nova organização dentro dessa já estabelecida na legislação brasileira foi apresentada pela BNCC: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), compreendendo esses três períodos singulares da infância em suas especificidades e necessidades para cada momento do desenvolvimento, sem a pretensão de enturmação seriada, que tem como critério as idades estanques. Entende-se essa forma de organização como constituinte da unidade da Educação Infantil – Primeiro Ciclo, segundo a organização da Educação Básica da SEEDF. (Distrito Federal, 2018, p. 20)

Nesse sentido, a BNCC acrescenta: “esses grupos etários não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser considerados na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 40). (Distrito Federal, 2018, p. 25)

Conforme já mencionado, as crianças são organizadas considerando as especificidades da periodização da infância, porém, como o Currículo tem por base a Psicologia Histórico-Cultural, essa organização não é rígida, permitindo a fluidez. (Distrito Federal, 2018, p. 57)

A partir desses trechos ressaltados aqui, podemos perceber algumas temáticas: a percepção da criança como um sujeito social, dotado de direitos e individualidade, um ser integral em desenvolvimento, que está numa etapa da educação pensada especificamente para ela, organizada a partir de suas especificidades etárias, não como uma etapa preparatória. Essas temáticas contribuem para que a Educação Infantil se pautem na perspectiva da Educação Integral e dessa forma, favoreçam a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade na EI, para além de questões curriculares, se faz através da figura de professores que colocam em diálogo seus conhecimentos advindos das suas disciplinas de origem. No caso da Educação Precoce, os professores de Atividades e de Educação Física trazem um olhar técnico específico que é enriquecido pelas relações dialógicas. Os Pressupostos Teóricos também trazem essa expectativa quanto à atuação do professor dentro dos parâmetros da interdisciplinaridade: “Para garantir que a interdisciplinaridade se efetive em sala de aula, necessário se faz que os professores dialoguem, rompendo com a solidão profissional característica das relações sociais e profissionais na modernidade.” (Distrito Federal, 2014b, p. 69).

Especificamente com relação à Educação Infantil, a interdisciplinaridade se dá dessa forma, a partir da prática pedagógica, porque o Currículo não é organizado a partir de disciplinas escolares com tradicionalmente concebidas, mas sim a partir de campos de experiência¹³. A configuração curricular realizada dessa maneira enaltece as experiências e

¹³ Os campos de experiência são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

demandas infantis como suficientes para o processo educativo (Lopes, 2022). Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os campos de experiência se estabelecem

nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (Brasil, 2010, p. 14).

Para Fochi (2020), o trabalho a partir dos campos de experiência subverte a lógica disciplinar, permitindo uma perspectiva complexa. Também permite que os professores vejam com mais clareza as inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento, e assim possam ter uma compreensão mais complexa delas (Barbosa e Richter, 2015). Dessa maneira, a interdisciplinaridade torna-se um princípio intrínseco.

Adotar como premissa os campos de experiência também promove a Educação Integral, como o próprio CMEI afirma: “O que se quer é que tal organização curricular por campos de experiência contribua para um desenvolvimento coletivo e abrangente das crianças.” (Distrito Federal, 2018, p. 62). E novamente ressalta: “Desse modo, a organização curricular por meio dos campos de experiência propicia um novo olhar em relação à criança e exige considerar que as aprendizagens e o desenvolvimento sejam propiciados por uma multiplicidade de linguagens.” (Distrito Federal, 2018, p. 61)

A interdisciplinaridade na Educação Precoce também é favorecida a partir da adoção de uma educação inclusiva para a Educação Especial. A perspectiva inclusiva se alinha com a busca por uma educação integral e ambas se beneficiam de uma abordagem interdisciplinar.

A Educação Especial está marcada pela forma como foi tratada a pessoa com deficiência ao longo dos tempos. Na Antiguidade, a pessoa com deficiência era tratada de forma excludente, passando a ser tratada de forma caritativa na Idade Média (Pertile e Mori, 2021). Com a disseminação das instituições escolares, há o advento das escolas especiais, totalmente desvinculadas do ensino comum e pautadas num modelo médico terapêutico, sob o paradigma da segregação (Glat e Fernandes, 2005; Miranda e Sá, 2020). Na década de 1970, havia um movimento educacional de integração, onde as crianças com deficiência estavam inseridas nas escolas regulares, porém não havia efetiva inclusão e participação delas, conforme Miranda e Sá (2020). Os mesmos autores afirmam que hoje, com o paradigma da integração sendo quebrado e substituído pelo paradigma da inclusão, vivemos um momento onde há a presença de três perspectivas nas escolas brasileiras: exclusão, integração e

inclusão. De forma paralela podemos citar Fazenda (1994, p. 16): “estamos bastante divididos entre um passado que negamos, um futuro que vislumbramos e um presente que está muito arraigado dentro de nós”.

A perspectiva da inclusão ganhou força a partir da década de 1990 com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) (Glat e Fernandes, 2005), perspectiva hoje fomentada pela legislação educacional brasileira. Segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), a Educação Especial

É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008, p. 10)

A partir dessa perspectiva, a Educação Especial deixa de ser um sistema paralelo, à parte das escolas regulares e é então entendida como algo transversal e numa perspectiva inclusiva. Esse entendimento é reafirmado na Resolução nº 03, de 19 de dezembro de 2023, do Conselho de Educação do Distrito Federal, que estabelece normas e diretrizes para a Educação Especial no sistema de ensino do Distrito Federal: “A Educação Especial, modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, é dever do Estado, visando ao alcance das finalidades de um sistema educacional inclusivo, equitativo e integral.” (Distrito Federal, 2023, art. 1º). Da mesma maneira, o caderno do CMEE (Distrito Federal, 2014a), afirma que ela possui uma natureza complexa e que deve ser oferecida em todos os níveis e modalidades de ensino.

A Orientação Pedagógica da Educação Especial (OPEE) reafirma o compromisso da Educação Especial e de seus objetivos, buscando o desenvolvimento global do indivíduo, conforme esclarecido logo no início de sua redação:

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal apresenta a Orientação Pedagógica da Educação Especial, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Educacional (MEC/SEESP, 2008), **que tem como objetivo garantir acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular.” (Distrito Federal, 2010, p. 17) [grifo nosso]

A Resolução nº 03/2023 também enfatiza um dos objetivos da Educação Especial no seguinte trecho:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar educação de qualidade ao estudante da Educação Especial, com garantia de salvaguardar qualquer forma de violência, negligência e discriminação e de **assegurar e promover, em condições de igualdade e oportunidade, o exercício de seus direitos e de suas liberdades fundamentais.**” (CEDF, 2023, art. 3º)

O CMEE também compreende como objetivo da Educação Especial “em seu sentido mais amplo, proporcionar condições para a aprendizagem por meio da valorização de diversas formas de aprender, de compreender o mundo e de dar significado a ele.” (Distrito Federal, 2014a, p. 9) e ainda “ensinar a todos seus estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo seu processo de ensino aprendizagem, bem como seu desenvolvimento global.” (Distrito Federal, 2014a, p. 11).

Ao longo do texto do CMEE e da OPEE, é nítido o compromisso com uma Educação Especial inclusiva, coerente com o PNEEPEI. Isso se evidencia, por exemplo, nos trechos a seguir:

Ainda nesta década, diante das exigências sociais pautadas pela comunidade escolar e a sociedade em geral, a SEEDF inicia um processo de reorganização da Educação Especial, **a fim de tornar o sistema de ensino mais inclusivo**, no sentido de avaliar, desenvolver e instituir políticas educacionais e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas de desenvolvimento e de aprendizagem, em atendimentos educacionais especializados, que complementam e ou suplementam a formação de estudantes especiais, com vistas à autonomia e à independência na escola e na vida (Distrito Federal, 2014a, p. 10) [grifo nosso]

A organização curricular de Educação Especial concretiza-se em eixos transversais e **tem na perspectiva inclusiva** a possibilidade de favorecer aprendizagens a partir da educação para a diversidade, cidadania e educação em e para direitos humanos e educação para a sustentabilidade. (Distrito Federal, 2014a, p. 11) [grifo nosso]

Compreende-se a **educação inclusiva como processo primordial para a formação educacional da pessoa com deficiência**, bem como favorecedor de uma educação voltada ao respeito às diferenças. (Distrito Federal, 2010, p. 15) [grifo nosso]

Cabe-lhes, portanto, agir no sentido de **promover a inclusão e prevenir a exclusão**, [...]. (Distrito Federal, 2010, p. 61) [grifo nosso]

Com isso, não se busca a dissociação das vivências passadas, mas orienta-se por novos paradigmas facilitadores do processo de redirecionamento e de aprimoramento do sistema de ensino, **voltado à implementação de efetiva e eficaz educação inclusiva.** (Distrito Federal, 2010, p. 9) [grifo nosso]

A OPEP também se vincula à Educação Inclusiva, fundamentando-se no Referencial curricular nacional para a educação infantil:

A política atual de Educação Especial, segundo o Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com

necessidades educacionais especiais (MEC,2001) com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, **afirma o compromisso com uma nova abordagem que tem como horizonte à inclusão.** (Distrito Federal, 2005, p. 6)

A inclusão, nos documentos aqui analisados, tem um forte elo com a questão da diversidade. Conforme o CMEE, “A expectativa de uma dimensão curricular para a Educação Especial é dar sentido ao pensar e ao fazer pedagógico comprometido com o ensino de qualidade e com a perspectiva de acolhimento e respeito às diversidades.” (Distrito Federal, 2014a, p. 18). Ainda, no CMEI, acerca do trabalho com crianças com deficiência:

A proposta de trabalho com essas crianças precisa, a partir do reconhecimento da singularidade de cada um e da compreensão de que todo sujeito emprega caminhos específicos para aprender e se desenvolver, pautar-se em uma prática que valorize a diversidade, e não a homogeneidade nesses percursos, empregando ideias destemidas e criativas e, assim, possibilitando aprendizagem e desenvolvimento a todos os sujeitos.(Distrito Federal, 2018, p. 48)

O CEI 04 se assume como uma escola inclusiva, que busca uma postura coerente e que acolhe a diversidade de seu alunado:

O aspecto da inclusão ao mesmo que faz parte da identidade da escola é um desafio constante. Sabemos que cada vez mais é preciso apropriação dessa concepção para assumir uma postura atenta e coerente efetivando uma práxis pedagógica inclusiva. Por isso durante todos os momentos coletivos buscamos reiterar a importância do acolhimento, toque, carinho, atenção e escuta ativa, criando vínculo com as crianças. Consideramos a necessidade frequente de uma abordagem para fortalecer a crença na inclusão, na compreensão, nas aprendizagens e nas capacidades das crianças, bem como no efeito da atuação pedagógica comprometida. (PPP do CEI 04, p. 13)

Quanto a inclusão, sabemos que diz respeito a uma postura diante das pessoas e das relações, o estudante não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto com o outro o que seu grupo social produz: valores, linguagens e o conhecimento que será construído por meio do brincar. (PPP do CEI 04, p. 25)

Entretanto, ainda há obstáculos a serem superados para que se atinja uma educação realmente inclusiva. Com relação às crianças atendidas na Precoce, algumas professoras discordaram acerca do aspecto totalmente inclusivo dessa escola e do DF, afirmando que a inclusão não é realizada de forma plena.

Eu acho que a única questão seria uma integração maior entre educação infantil e precoce. Se fosse pra falar assim, o que falta pra ser o paraíso, é isso. A gente ainda vê muito uma separação principalmente em eventos. Vamos fazer um evento, vai ser muito massa, tá? E a Precoce? A precoce faz uma salinha. Isso não é massa, até porque a gente tá promovendo uma ideia de uma educação continuada, que a gente chegue em uma inclusão. Obviamente, não são todos os casos que você inclui numa integração inversa, mas a gente busca isso. Então a gente tem sim que ter uma

conversa de, olha, “Fulaninho é terminalidade. Será que ele vai caber nessa turma? O que você acha?” Deve a gente entender como é que tá a situação também da educação infantil. Falta uma conversa dos dois lados, eu acho. (Professora EF6)

*A Precoce, a criança com deficiência, ela tem as suas peculiaridades. A criança, de forma geral, cada um é um indivíduo único, que apresenta as suas necessidades bem singulares. E a criança com deficiência, ela vai apresentar os seus déficits também com bastante singularidade. Ou até mesmo as suas superdotações com singularidade. Então, é utópico até achar que no formato que a educação do DF está, a criança com deficiência está sendo incluída. Porque não há formatos, hoje ainda, nas escolas de educação infantil, para que a educação infantil do neuroatípico efetivamente seja realizada. Então, são escolas antigas, com estruturas antigas, com formatos muito antigos e salas superlotadas. Essa escola que nós estamos, ela tem uma peculiaridade porque todas as salas têm alunos com deficiência. E por ela ser antiga, é toda uma questão, eu acredito que consiga essa redução efetiva. Mas a realidade de hoje no DF, pra educação infantil, são salas cheias com alunos com deficiência ou não, né? E essa inclusão, ela não acontece. Há uma marginalização da criança com deficiência, ela fica à margem das ações. Trabalhando com essa unidade [o CEI 04], aonde nós estamos, há uma **tentativa de inclusão**. (Professora A10) [grifo nosso]*

Apesar da adoção curricular de um paradigma educacional voltado à educação integral e inclusiva, os professores consideram que a não inclusão plena das crianças se dá em parte devido a falhas metodológicas na implementação dos projetos da escola. Essas falhas metodológicas estão relacionadas também à questão da interdisciplinaridade. Tal assunto será discutido mais adiante, no tópico acerca das condições metodológicas para o ensino interdisciplinar.

Apesar das dificuldades para implementar a inclusão total das crianças, a EP tem se mostrado uma ação voltada para a inclusão, como constatamos a partir da documentação analisada. Para Oliveira *et al* (2018), a Educação Precoce é um espaço educacional de caráter inclusivo e que trabalha a partir da diversidade. Carvalho, K. (2021) constatou que havia intencionalidade de inclusão por parte de professoras da Educação Precoce, sendo também a EP uma ação promissora para a efetivação das políticas curriculares inclusivas.

A interdisciplinaridade se fez presente na formação e na prática pedagógica de professores da Educação Especial, sendo adotada com uma estratégia para atingir a inclusão (Negrini e Forno, 2017). Para além de uma estratégia, a interdisciplinaridade, assim como a educação inclusiva, se concretiza através de relações interpessoais baseadas no diálogo e no respeito ao modo peculiar de cada um (Carvalho, D. e Gomes, 2022; Fazenda, 2011).

Sendo a interdisciplinaridade uma forma diferente de olhar para a questão do conhecimento e da aprendizagem, ela se torna necessária para que se alcance uma educação verdadeiramente inclusiva, que enxerga a diversidade humana a partir de relações complexas. O trabalho colaborativo proveniente da interdisciplinaridade se faz necessário para dar conta das especificidades de cada estudante da Educação Especial.

Em suma, com relação ao paradigma educacional adotado pela Educação Precoce e suas instâncias institucionais superiores às quais está subordinada, verificamos que está presente um paradigma voltado para a Educação Integral, que busca superar noções fragmentárias de ser humano e acerca do conhecimento, tomando como princípio a interdisciplinaridade e favorecendo-a. A postura adotada pelo currículo e pelo CEI 04 fortalece esse paradigma, concebendo a criança como um ser único e social, com necessidades e características específicas, que deve ter seu desenvolvimento promovido integralmente. A organização curricular a partir de campos de experiência também promove a interdisciplinaridade, facilitando a integração de diversos campos do conhecimento e a ruptura com a rigidez disciplinar. Além disso, considerando que a educação especial numa perspectiva inclusiva prevê fomentar o desenvolvimento global da pessoa, ela é uma proposta que harmoniza com a perspectiva da educação integral. Ao lidar com a diversidade, a educação inclusiva necessita da flexibilização de ações pedagógicas e do currículo, sendo então a interdisciplinaridade um aporte teórico-metodológico adequado para atender às suas demandas. De forma geral, a educação integral e sobretudo a educação inclusiva, devem se pautar no respeito e no diálogo, assim como a interdisciplinaridade. O estabelecimento curricular de um paradigma educacional pautado na educação integral e inclusiva é uma condição institucional que favorece a implementação da interdisciplinaridade na Educação Precoce.

5.1.2 A Educação Precoce, o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Especial

Outro tema relevante para avaliarmos a presença da interdisciplinaridade na Educação Precoce, ainda dentro dos parâmetros das condições institucionais, é a questão das especificidades institucionais da EP. Como já mencionado anteriormente, a Educação Precoce é o AEE promovido pela SEDF para bebês e crianças bem pequenas. Sendo um AEE, faz parte da Educação Especial.

A literatura científica tem tratado os termos intervenção precoce, estimulação precoce, estimulação essencial e educação precoce como sinônimos (Hansel e Bolsanello, 2013). Historicamente, ações de estimulação precoce têm sido oferecidas por meio dos órgãos de saúde, baseados em modelos médicos (Oliveira *et al*, 2018). É a partir da década de 1980 que o olhar acerca do desenvolvimento infantil voltou-se para seu contexto social, abrindo espaço para ações educativas aliadas à família (Schadeck, 2014). Ainda assim, a maioria dos estados

da federação promovem ações de intervenção precoce no âmbito da saúde, enquanto no DF há um serviço voltado para a educação (Miranda e Sá, 2020). Aqui adotamos o termo Educação Precoce, tendo em vista sua perspectiva educacional e a nomenclatura utilizada pelo Distrito Federal para esse serviço oferecido pela SEDF.

A Educação Precoce do DF prevê uma interface entre saúde e educação. Conforme a OPEP:

Além da importância da participação da família, os pressupostos do Programa [de Educação Precoce] consideram fundamental a articulação de diferentes áreas do conhecimento, especialmente a área de saúde e da assistência social, cujas contribuições ocorrem tanto no momento do encaminhamento das crianças para o programa, quanto na viabilização do acesso a recursos e a atendimentos que complementam o trabalho pedagógico na instituição educacional. (Distrito Federal, 2010, p. 105)

Justifica-se este atendimento na necessidade de oferecer a este alunado, na mais tenra idade, recursos estimuladores destinados a promoção das potencialidades, aquisição de habilidades e competências, contribuindo no seu processo evolutivo e apoio ao processo de inclusão escolar em interface com a área da saúde e assistência social buscando, assim sua melhoria de qualidade de vida e sucesso escolar. (Distrito Federal, 2005, p. 4)

A OP da Educação Precoce também prevê uma atuação especial junto aos estabelecimentos de saúde para fins informativos:

Educação/Saúde: Interface entre a educação e a saúde, no que se refere aos hospitais/berçários, postos de saúde voltados às crianças de 0 a 3 anos, onde o Programa da Precoce atuará junto a saúde no que se refere a divulgar, informar, esclarecer e orientar sobre o funcionamento e locais onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado à crianças de 0 a 3 anos- Precoce da Secretaria de Educação do Distrito Federal. (Distrito Federal, 2005, p. 12)

Além disso, o mesmo documento também apresenta a possibilidade de atuação de profissionais da saúde através de parcerias, convênios, etc. Ainda estabelece que uma das funções do professor coordenador é “estabelecer interface com profissionais da saúde e comunidade com vista a otimizar os recursos em prol do desenvolvimento da criança” (Distrito Federal, 2005, p.16). Entretanto, a EP ainda conta com pouca visibilidade:

Eu acho que é muito pouco divulgado, as pessoas não conhecem. Eu acho que setor médico, nem todo mundo conhece, os postos de saúde, acho que tinha que ser assim... Assim como professor da rede, não conhece a Precoce, saúde não conhece a Precoce, fica um nicho muito restrito. (Professora A12)

Essa interface com a saúde, para além da questão da visibilidade, exige a interdisciplinaridade, para que não sejam ações isoladas, multi ou pluridisciplinares. A comunicação e parceria com os profissionais da saúde podem enriquecer o trabalho da EP, promovendo o desenvolvimento e bem estar global das crianças atendidas. Essa ação conjunta e interdisciplinar é, inclusive, um desejo de uma professora:

[...] se pudesse ser realmente uma equipe multidisciplinar mesmo, ter um T.O. junto, aí é sonho. Um fisioterapeuta, um psicólogo... Que eu penso que os familiares precisam de um suporte, sabe? [...] ter mais, ter outros profissionais. Hoje com o pedagogo e o professor de Educação Física dá pra ver que ele tá muito bom, mas se tivesse outros profissionais para que pudesse compor essa equipe, sei lá, vou falar multidisciplinar, não sei, interdisciplinar, que eu não sei qual que é o ideal, seria interessante.[...] A gente vê nitidamente a diferença de desenvolvimento de crianças, eu digo até com famílias que têm um poder aquisitivo melhor, que você vê que a criança se desenvolve mais, que é aquela que tem esse outro suporte de outras terapias, além da educação precoce, tem alguns que até muito, até um pouco de exagero, né? Mas é perceptível que aquela criança que tem essa oportunidade, ela apresenta um desenvolvimento melhor. (Professora EF1)

Apesar da interface com a saúde, a Educação Precoce não possui caráter clínico-terapêutico, mas sim educacional (Miranda e Sá, 2020). No Distrito Federal, a EP surgiu em 1987 como um programa da Educação Especial. A OPEP, já em 2005, considera que a EP Precoce é o serviço de AEE para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses no Distrito Federal. Posteriormente, nesse mesmo sentido o PNEEPEI considera que

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (Brasil, 2008, p. 10)

Da mesma maneira, a Lei 14.880, de 4 de junho de 2024 que institui a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce) (Brasil, 2024), entende que os serviços de intervenção precoce prestados às crianças dessa faixa etária são a expressão do AEE para esta fase.

O Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil também compreende a EP como um serviço de AEE, desde sua primeira versão em 2014, e agora versa:

Pensar no serviço da Educação Especial na Educação Infantil no âmbito do Distrito Federal nos remete à Educação Precoce, serviço de AEE ofertado pela SEEDF a bebês e crianças bem pequenas (de zero a três anos e onze meses de idade). (Distrito Federal, 2018, p. 48)

Entretanto, a Resolução nº 03/2023 demonstra seu entendimento sobre o AEE e sua oferta, porém não vincula de forma explícita a Educação Precoce a esse tipo de atendimento, embora considere a necessidade de identificação precoce das necessidades educacionais dos estudantes. A mesma resolução também usa o termo “programa” para tratar da Educação Precoce. Conforme essa resolução,

O Atendimento Educacional Especializado consiste na disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação do estudante da Educação Especial na sociedade e para o desenvolvimento de sua aprendizagem. (Distrito Federal, 2023, art. 18)

Parágrafo único. As necessidades de apoio, intervenção e atendimento educacional especializado ao estudante da Educação Especial devem ser detectadas ao longo de todo o processo educacional, o mais precocemente possível. (Distrito Federal, 2023, art. 5º)

X - desenvolver **programas** de educação precoce para crianças de 0 ano a 3 anos de idade matriculadas ou não em creches. (Distrito Federal, 2023, art. 25) [grifo nosso]

A própria instituição do CEI 04 também utiliza o termo “programa” para se referir à Educação Precoce. Entretanto, entendemos que o CEI 04 não tem poder para alterar a forma com que a SEDF procede com relação à EP.

A OPEE (Distrito Federal, 2010), embora já seja posterior ao PNEEPEI e o utilize em sua redação em certos trechos, também não vincula explicitamente a Educação Precoce ao AEE, tratando-a como um programa oferecido e vinculado aos Centros de Ensino Especial (CEE). O que vemos aqui é uma incoerência entre as documentações que dão as diretrizes ao trabalho da EP, onde alguns documentos, nacionais e distritais, a consideram como serviço de AEE, e em outras documentações distritais mencionadas ela é tratada apenas como um programa vinculado à Educação Especial. Idealmente deveria se considerar inserir o texto do PNEEPEI e da Política de Atenção Precoce à LDBEN, a fim de uniformizar as ações a nível federal, assim como evitar as instabilidades inerentes a programas específicos.

Um programa é um conjunto de ações, orientadas a um benefício, com projetos coordenados (Brasil, 2011). Programas têm escopo delimitado e estão vinculados a uma política, podem ser descontinuados ou substituídos. Em paralelo, quando analisamos o caso das salas de recurso multifuncionais, elas não são tratadas nos textos da legislação e outros documentos como programas. Essa postura da SEDF, de considerar a Precoce apenas como um programa em determinados documentos, gera insegurança nos profissionais da EP:

Existe uma questão que eu acho que é muito séria, que foi falada na formação, se a gente não cuidar desse espaço da Precoce, nós vamos perder. Politicamente nós vamos perder, porque o desmonte do Estado é muito sutil. Eu vou te dar um exemplo da ginástica nas quadras. O desmonte é tão sutil que nós já não temos mais turma de ginástica nas quadras da QNL. (Professora A1)

Então, a Precoce, ela se tornando, deixando de ser um programa... Que ainda fica na berlinda, né? Qualquer hora pode acabar. “Agora nós vamos tirar os professores de Educação Física”, que essa é a meta, né? Vamos tirar os professores de Educação Física. Não! Precisa de dois professores. Então, você fica ali sempre refém do Estado. E só sabe a necessidade e o benefício deste movimento quem necessita dele. (Professora A10)

Sendo a EP um AEE e portanto parte da Educação Especial, precisamos considerar o seu público. Conforme a LDBEN, o público alvo da Educação Especial consiste nos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de todos os níveis ou modalidades de ensino (Brasil, 1996). A Resolução nº 03/2023 caracteriza esse público da seguinte forma:

Art. 2º O público da Educação Especial é constituído por:

I - estudante com deficiência - que possua impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais podem, em interação com diversas barreiras, obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas;

II - estudante com Transtorno do Espectro Autista - que manifeste deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, da comunicação verbal e não verbal usadas para interação social, da ausência de reciprocidade social, da falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns, excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos e fixos;

III - estudante com altas habilidades ou superdotação - que demonstre desenvolvimento ou potencial elevado em alguma(s) área(s) de domínio, isolada(s) ou combinada(s), talento específico, alto nível de criatividade, elevada capacidade de realização criativa e grande envolvimento na realização de atividades de seu interesse. (Resolução nº03/2023, Distrito Federal, 2023)

A Educação Precoce, entretanto, tem um caráter preventivo e amplia seu público alvo de atendimento. Conforme a OP da Educação Precoce, são atendidas por esse AEE: bebês de

risco¹⁴, crianças com superdotação ou altas habilidades¹⁵, condutas típicas¹⁶, deficiência auditiva, deficiência física/motora, deficiência mental¹⁷, deficiência visual e deficiência múltipla.

Essa diversidade de público atendido pela Educação Precoce impele o professor a buscar por formação, como veremos mais adiante. Além disso, lidar com um público tão diverso e complexo exige conhecimento interdisciplinar a fim de dar conta das demandas educacionais de cada criança.

A Resolução nº 03/2023 afirma que para esse público, “a matrícula é garantida ao estudante da Educação Especial, não se configurando fator impeditivo para sua efetivação a ausência de laudo médico ou documento de avaliação diagnóstica” (Resolução nº03/2023, CEDF, 2023, art 7º). Além disso, a Nota Técnica nº 04/2014 (Brasil, 2014) estabelece que “não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico)”. Entretanto, a própria Secretaria de Educação fere o princípio dessa resolução e dessa nota quando na estratégia de matrículas do ano de 2024, ano em que foram coletados os dados desta pesquisa, afirma que “o ingresso da criança na Educação Precoce se dá ao longo de todo o ano letivo, **mediante encaminhamento médico** e após a avaliação da equipe atuante no Programa de Educação Precoce, ou seja, coordenador e professores.” (Distrito Federal, 2024, p. 62) [grifo nosso]. Essa exigência foi mantida no documento de estratégia de matrícula de 2025.

Conforme a OPEP, todavia, a criança pode ser encaminhada também através da comunidade:

A criança poderá ser encaminhada ao Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos – Precoce **através da comunidade e das unidades de saúde** locais sendo, inicialmente, submetida a uma avaliação, realizada pelo avaliador local da Precoce. (Distrito Federal, 2005, p 10)

¹⁴ Bebês com as seguintes características: prematuros, que tiveram asfixia perinatal, com problemas neurológicos, pequeno para idade gestacional, com hiperbilirrubinemia, com policitemia sintomática, com hipoglicemia sintomática, que tiveram uso de ventilação mecânica ou oxigênio, que sofreram infecções congênitas, com malformações congênitas, síndromes genéticas ou que necessitam de intervenções biopsico-socioafetivas (Distrito Federal, 2005)

¹⁵ “Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: Capacidade intelectual geral; Aptidão acadêmica específica; Pensamento criativo ou produtivo; Capacidade de liderança; Talento especial para artes; Capacidade psicomotora.” (Distrito Federal, 2005, p. 7)

¹⁶ “Manifestação de comportamentos típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.” (Distrito Federal, 2005, p. 8)

¹⁷ “Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significante abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade” (Distrito Federal, 2005, p.8). Hoje não se utiliza mais o termo “deficiência mental”, sendo este substituído por deficiência intelectual.

Fica então o questionamento se a Educação Precoce está realmente sendo considerada como parte da Educação Especial, um direito da criança, ou é considerada uma assistência terapêutica a ser oferecida mediante um encaminhamento médico. Essa forma de entrada na EP por si só já se caracteriza como uma medida de exclusão, indo de forma contrária à inclusão que as políticas a nível nacional têm buscado. Essa exclusão se dá principalmente quando consideramos que muitas famílias têm dificuldade de acesso ao sistema básico de saúde. Reconhecemos aqui a importância da conquista do Sistema Único de Saúde, público e universal. Entretanto, há ainda muitos desafios e contradições presentes, como a escassez de profissionais e barreiras de acesso. Devemos considerar também que muitas vezes, as famílias são atendidas por outros profissionais da saúde, não médicos, como enfermeiros, fisioterapeutas e psicólogos. O encaminhamento desses profissionais também não é aceito para efetivação da matrícula da criança na EP.

Aqui não queremos desconsiderar a importância de um laudo médico para crianças que são o público da Educação Especial. Pelo contrário, entendemos que o atendimento médico é também um direito da criança, que tem direito à saúde, sendo a EP também promotora de ações conjuntas. Apenas consideramos que a EP é a porta de entrada do indivíduo para o acesso a uma educação inclusiva, que atenda às suas necessidades educacionais. Dessa forma, não faz sentido criar barreiras para o acesso a essa porta de entrada.

Essa atitude burocrática de exigência documental pode ser explicada, talvez, como uma maneira de lidar com a quantidade limitada de vagas que são ofertadas na Educação Precoce. Não é novidade nas escolas que possuem esse atendimento ter listas enormes de espera, crianças aguardando às vezes por um ou dois anos o acesso ao direito ao seu atendimento na Educação Especial. Quando se trata dessa fase da infância, que podemos chamar de primeiríssima infância, cada mês em que a criança permanece sem intervenção trará grande impacto para seu desenvolvimento. Para Fonseca (1995), a ausência de intervenção em períodos sensíveis pode gerar resultados irremediáveis. Soejima e Bolsanello (2012) concluíram, após intervenção com crianças de 1 a 3 anos de idade que frequentavam a creche em período integral, que houve uma progressão visível no desenvolvimento daquelas que participaram da intervenção precoce em âmbito educacional. É de suma importância então, que todas as crianças que necessitam do serviço da EP tenham acesso a ele.

Atualmente, a EP do DF conta com 22 unidades de atendimento, em 12 Regiões Administrativas diferentes. Ainda assim, o Plano Distrital da Primeira Infância (PDPI)¹⁸ (Distrito Federal, 2023) estima que mais de 700 crianças permanecem sem atendimento aguardando nas listas de espera das escolas. À vista disso, o PDPI estabelece os seguintes objetivos:

1. Ampliar o atendimento de crianças atípicas na Educação Precoce da Secretaria de Educação do DF;
2. Ampliar o acesso das crianças atípicas aos programas específicos de atendimento a esse público dentro das Secretarias, especialmente as Secretarias de Educação e Saúde; (Distrito Federal, 2023, p. 167)

E também estabelece como metas

1. Duplicar o quantitativo de oferta de vagas na Educação Precoce da Secretaria de Educação do DF através de abertura de novas turmas e construção de novas unidades educacionais;
2. Abertura de novos espaços públicos de atendimento para creches e Educação Precoce, com estruturas adequadas para que viabilizem o direito de brincar e de diversificação das práticas pedagógicas; (Distrito Federal, 2023, p. 167)

No CEI 04, aproximadamente metade das crianças atendidas pela escola participam da Educação Precoce, a outra metade está matriculada no 1º e 2º período da EI. A lista de espera para participar da EP desta unidade escolar, no momento da confecção do PPP, contava com 463 crianças. A escola afirma que muitas dessas crianças não conseguem acessar esse serviço de AEE até atingir a idade limite, ingressando no primeiro período da EI sem ter passado pela EP (PPP do CEI 04, 2023). Embora a EP não tenha como objetivo principal preparar a criança para o ingresso na pré-escola, as professoras afirmam que participar da EP permite que as crianças cheguem ao 1º período de forma diferenciada:

Eu escuto muito isso dos profissionais do ensino regular, que as crianças que vão da Precoce é totalmente diferente das crianças que vêm de casa. Então, a gente vê que o nosso trabalho, ele impacta, assim, na vida da criança. (Professora A3)

O desejo de ampliação do atendimento da Precoce é também manifestado pelos professores que atuam nela:

Eu acho que todo centro de educação infantil de Brasília, do DF, do entorno, desse país inteiro, devia ter uma Precoce. Devia ter uma Precoce, porque isso aqui é muito rico. (Professora A2)

¹⁸ Documento do qual tivemos a honra de participar da construção coletiva.

Assim, eu acho que a educação Precoce é de suma importância. Poderia estar dentro de todas as unidades de CEIs pra poder comportar todas as crianças possíveis, porque essas crianças, mesmo as típicas e as atípicas, se houver a estimulação na idade certa, quanto antes elas começam, a gente percebe que os impactos na inserção dentro do ensino infantil é totalmente diferente. (Professora A3)

Eu só penso que no ideal, naquele mundo ideal, todas as crianças deveriam ter direito à educação precoce. Todas, não só as crianças que tem alguma deficiência, transtorno, prematuridade. Todas as crianças mesmo. Mesmo as que vão pra creche, já pensou se na creche, a gente pudesse ter educação precoce dentro da creche pra todas as crianças? Seria o ideal. Pra mim, no meu imaginário, o ideal era que todas as crianças pudessem participar da educação precoce. (Professora A7)

[...] parece que a gente fica meio esquecido. E eu acho que o governo, de forma geral, e eu coloco isso do Brasil, do Distrito Federal, para as regionais, se tivesse essa visão do que é o Programa de Educação Precoce, eu acho que a gente estaria há anos nisso, assim, mais a frente, sabe? Em relação a recursos pra gente, em relação a formação de profissionais, em relação a ampliação de atendimento, porque as nossas filas são enormes, de crianças que precisam e não tem, a gente não tem como atender muita gente, né? E quantas e quantas famílias precisariam, né, desse atendimento? Até, então, eu acho que a ampliação do programa, recursos, a educação das pessoas em relação a isso, da importância, que é isso (Professora A9)

Em resumo, o fato da Educação Precoce ser considerada um AEE faz dela parte da Educação Especial, sendo assim então esse atendimento pautado pelo paradigma educacional da Educação Integral e da Educação Inclusiva, que como já vimos, favorece e necessita da interdisciplinaridade. Além disso, por prever uma interface com a saúde, ações conjuntas interdisciplinares são possíveis, a fim de promover o desenvolvimento integral da criança, tanto na dimensão educativa quanto na dimensão da saúde. A diversidade do público que integra a Educação Precoce também exige que os profissionais busquem conhecimento em diversas áreas, assim compelindo-os à formação interdisciplinar. Embora os documentos norteadores e legislações vigentes busquem a educação integral, inclusiva e interdisciplinar, na prática ela não se concretiza perfeitamente. Os principais obstáculos institucionais acerca das características da Educação Precoce, são a questão da falta de visibilidade e de diálogo com profissionais da saúde, incoerência nas documentações ao tratá-la como um programa desvinculado do AEE, exigência de laudo médico para ingresso na Educação Precoce e oferta insuficiente de vagas, limitando assim a inclusão das crianças público-alvo desse serviço.

5.1.3 Rotatividade de professores

Outro tema relacionado a aspectos institucionais, que tem impacto direto na implementação da interdisciplinaridade, é a questão da rotatividade de professores. Como

discutiremos posteriormente, a rotatividade afeta a parceria entre os professores, a forma que eles planejam as aulas e como eles constroem a documentação pedagógica da criança. A rotatividade é um aspecto institucional, pois envolve fatores que estão inseridos na esfera da administração e organização da SEDF. Através das falas dos professores nas entrevistas, verificamos aspectos que se configuram como obstáculos para uma educação interdisciplinar, tendo em vista que para que haja interdisciplinaridade o diálogo deve fluir entre seus atores, além de que há a necessidade de uma parceria bem estabelecida (Fazenda e Gentile, 2020; Haas, 2011; Costa, 2012; Fazenda, 1999, 2006a, 2011).

Conforme informações obtidas com os professores, apenas 2 das 13 turmas de Educação Precoce cujos professores participaram das entrevistas não tiveram substituição ou troca de professor ao longo do ano letivo. Os motivos para essas substituições e trocas foram: contratação de professores efetivos, mudança de coordenação, restrição de atividades laborais por motivo de saúde, licença para tratamento de saúde, licença maternidade, afastamento para estudos, abono de ponto e dispensa pelo serviço prestado à Justiça Eleitoral, conforme o quadro a seguir:

Quadro 06: motivos da rotatividade de professores por turma

| Turma | Houve rotatividade? | Motivos da rotatividade (troca de professores) |
|--------------|----------------------------|--|
| 1 | Não | - |
| 2 | Não | - |
| 3 | Sim | Licença para tratamento de saúde |
| 4 | Sim | Licença para tratamento de saúde |
| 5 | Sim | Restrição de atividades laborais |
| 6 | Sim | Afastamento para estudos, licença maternidade, contratação de professores efetivos |
| 7 | Sim | Licença para tratamento de saúde |
| 8 | Sim | Restrição de atividades laborais |
| 9 | Sim | Licença maternidade |
| 10 | Sim | Mudança de coordenação e licença para tratamento de saúde |
| 11 | Sim | Licença para tratamento de saúde |
| 12 | Sim | Licença para tratamento de saúde, abono de ponto e dispensa Justiça Eleitoral |
| 13 | Sim | Contratação de professores efetivos |

Fonte: elaboração própria

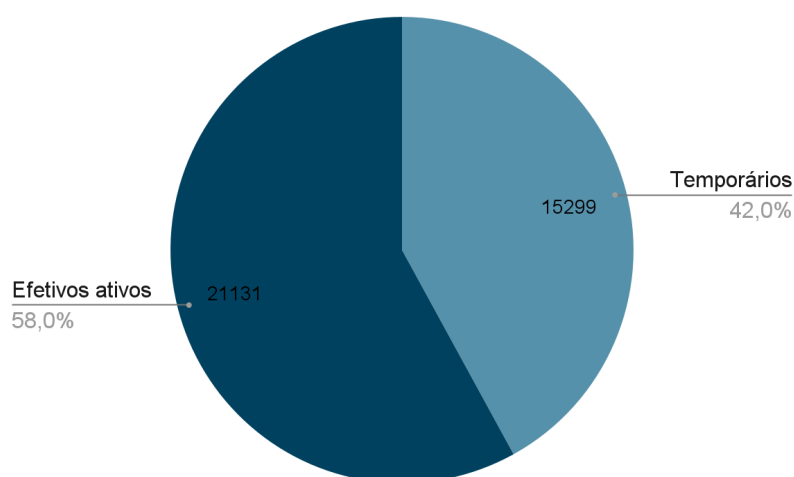
Aqui não queremos questionar a legitimidade dos motivos que geraram a rotatividade de professores. Muitos desses direitos foram conquistados através da luta da categoria. Além disso, na ausência do professor, é necessário que seja enviado um substituto para que o

atendimento da criança não fique prejudicado. Apenas queremos apontar de que maneira a troca de professores pode interferir na prática pedagógica interdisciplinar e arriscar possíveis soluções para minimizar o impacto da rotatividade.

Um dos motivos que impacta a rotatividade de professores é quanto ao regime de contratação. Ele se faz relevante por ser um motivo cuja rotatividade pode ser evitada. Com vínculos efetivos de contratação, a instabilidade dos contratos temporários diminui. Além disso, parte da rotatividade que ocorreu no ano de 2024 na Educação Precoce do CEI 04 se deu devido à contratação massiva de professores efetivos que aconteceu em junho do mesmo ano. Idealmente, tais contratações deveriam acontecer antes do início do ano letivo. Isso também está relacionado a medidas que o governo tem tomado com relação à prevalência na SEDF da presença de professores temporários em relação a efetivos.

Conforme o Portal da Transparência do Distrito Federal¹⁹, em setembro de 2024, mês da coleta de dados desta pesquisa, havia na folha de pagamento, 15.246 professores de educação básica em contrato temporário. No mesmo período, havia 23.056 professores de educação básica de contratação efetiva ativos. No ano anterior, em setembro de 2023, havia 15.299 professores temporários e 21.131 professores efetivos. Podemos analisar o percentual de professores com vínculo temporário comparado com professores de vínculo efetivo ativos a partir dos gráficos a seguir:

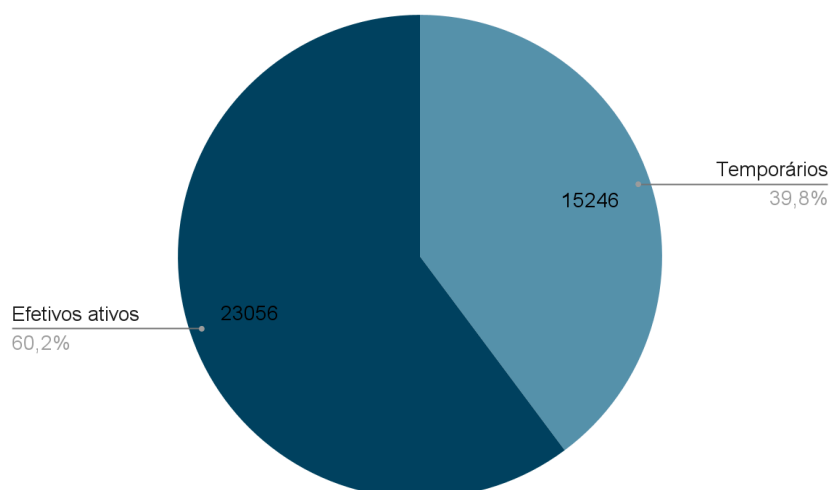
Figura 06: Gráfico do percentual de professores de educação básica por vínculo empregatício em Setembro/2023



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Portal da Transparência do Distrito Federal

¹⁹ <https://www.transparencia.df.gov.br/#!/servidores/remuneracao>

Figura 07: Gráfico do percentual de professores de educação básica por vínculo empregatício em Setembro/2024



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Portal da Transparência do Distrito Federal

Percebe-se um pequeno aumento de 1.925 professores com vínculo efetivo do período de setembro/2023 a setembro/2024, um aumento de 2,2% no período. Em 2024, ano em que foram coletados os dados da pesquisa, o Governo do Distrito Federal convocou 3104 professores efetivos de educação básica na data de 14 de junho de 2024 (Ferraz, Agência Brasília, 2024). Entretanto, ainda há uma grande quantidade de cargos de professores de educação básica sendo ocupados por professores com vínculo temporário.

Embora a Constituição (Brasil, 1988) preveja a contratação temporária apenas em caráter excepcional, o número de professores com esse tipo de vínculo tem aumentado no Brasil. Santos, J. (2022) apontou que no período de 2011 a 2017, nas redes estaduais brasileiras, o número de professores efetivos decresceu 8,2% enquanto o número de professores temporários aumentou 13,2%.

Um dos principais motivos para a contratação temporária por parte do poder público é a diminuição das despesas da administração pública, tendo em vista que geralmente a remuneração é menor do que a de professores efetivos (Santos, J., 2024) aliado à necessidade de suprir o quadro de vagas de forma rápida. Porém, com relação aos profissionais, a contratação através de vínculos temporários tem sido levantada na literatura como uma forma de precarização do trabalho docente. Mesmo realizando a mesma função, em diversos estados

do Brasil, professores temporários gozam de menos direitos do que os professores efetivos. Entre eles estão uma menor remuneração, ausência de direitos trabalhistas, instabilidade, jornada de trabalho diferenciada, impossibilidade de gozar de licença para tratamento da própria saúde ou de pessoas da família, ausência de plano de carreira, entre outros (Sousa e Feldman, 2024, Santos, J., 2024, Kaminski e Moura, 2014). Esses e outros motivos contribuem para maior rotatividade de professores temporários, tendo em vista também a curta duração de seus contratos.

A rotatividade gerada pelo tipo de vínculo empregatício gera impacto na educação de forma geral. Alguns estudos associam a presença dos professores temporários à diminuição do rendimento dos estudantes nas avaliações de larga escala (Nascimento, 2014, Nogueira, 2021). Isso acontece não devido à baixa qualidade do profissional mas devido a diversos fatores associados a esse tipo de vínculo, como por exemplo, o fato de não haver continuidade das ações pedagógicas provocadas pela rotatividade.

No caso analisado neste trabalho, no momento da coleta de dados em setembro, a maioria dos professores entrevistados tinha vínculo efetivo de trabalho com a SEDF, conforme os quadros 04 e 05 no início deste capítulo. É importante considerar que no primeiro semestre de 2024 havia um quantitativo maior de professores temporários em relação ao segundo semestre de 2024, tendo em vista que alguns foram convocados como professores efetivos em Junho de 2024. Por esta ocasião, duas turmas tiveram troca de professores, impactando na prática pedagógica interdisciplinar como veremos mais adiante. Outras duas turmas conseguiram manter seus professores, que no primeiro semestre atuavam como temporários e após serem convocados como professores efetivos, conseguiram manter-se atendendo as mesmas crianças.

O principal motivo da rotatividade dos professores da Educação Precoce do CEI 04 se deu por razão de licença para tratamento da saúde dos professores e restrição de atividades laborais por motivo de saúde. O afastamento decorrente de questões de saúde (licença e restrição) afetou ao menos 9 das 13 turmas cujos professores foram entrevistados em 2024.

Conforme informações obtidas com a equipe gestora da escola, no período de 05 de fevereiro de 2025 a 16 de abril de 2025, houve 11 afastamentos de professores da Educação Precoce das atividades laborais por licença para tratamento de saúde (própria ou de familiar). Desses 11 afastamentos, 7 foram de professores de Atividades e 4 de professores de Educação Física. No mesmo período, duas professoras de Educação Física da Educação Precoce estiveram afastadas das atividades de regência de classe por apresentarem restrição de atividades laborais por motivo de saúde.

Isso aponta para um provável adoecimento da categoria dos professores. Em um estudo realizado na mesma unidade escolar com 57 professores de toda a escola, Valle e Campos (2017) demonstraram as principais doenças ocupacionais que acometeram os docentes do CEI 04 de Taguatinga. Os dados apontaram que 42,11% dos docentes não apresentaram problemas relacionados à saúde ocupacional. Em contrapartida, 57,89% apresentaram doenças ocupacionais distribuídas da seguinte forma: problemas ortopédicos (22,8%), problemas de saúde mental (19,29%), problemas na voz (8,8%) e problemas cardiovasculares (7%). As autoras relacionam essas doenças às condições de trabalho, principalmente aos agentes estressores presentes na docência. Outras causas relevantes para as autoras são a dupla jornada de trabalho das professoras, carga horária elevada de trabalho, uso intensivo da voz, postura incorreta, sobrecarga de demandas, rotina cansativa, problemas interpessoais com colegas de trabalho, entre outras. As autoras apontaram a necessidade de acompanhamento profissional da saúde dos docentes, inclusive com a presença de enfermeira na unidade escolar para lidar com as demandas de saúde das crianças e servidores.

A nível nacional, os dados estatísticos são alarmantes. O Estudo Educatel 2015/2016 foi um estudo realizado em abrangência nacional acerca da saúde dos professores da educação básica do Brasil. Os dados foram levantados através de entrevistas realizadas por meio telefônico com 6.510 professores. Resultados preliminares demonstraram que 53,3% dos professores que faltaram ao trabalho no ano anterior se ausentaram por motivos de saúde (Brasil, 2016). Alcântara *et al* (2019) concluíram a partir dos dados do Educatel que o estado de saúde dos professores afeta negativamente a capacidade para o trabalho.

Os dados encontrados por Valle e Campos (2017), corroboram com o que a literatura tem traçado acerca da saúde dos professores da educação básica. Martins, Araújo e Amorim (2021) apontaram que a precarização do vínculo empregatício pode contribuir com a intensificação do adoecimento docente. Cortez *et al* (2017) após um levantamento bibliográfico evidenciou que aspectos do contexto de trabalho influenciando a saúde do professor são um tema recorrente nas publicações analisadas. Cunha *et al* (2024) apontou que as principais causas de adoecimento docente são a precarização do trabalho docente, conflitos, as implicações do trabalho na vida pessoal, dificuldades encontradas na prática pedagógica, desvalorização e frustração.

No caso específico desta pesquisa, problemas físicos, o envolvimento com os alunos e familiares e o compromisso dos profissionais mostraram-se como fatores que podem levar ao adoecimento docente:

A Precoce, na verdade, a gente trabalha com tudo, né? Assim, a gente acaba que a gente... A gente tem esse contato muito, muito assim, perto, a gente tá muito perto da família, né? Então, os desafios estão relacionados até a questões físicas, emocionais, né? E aqui nessa escola, a questão de espaço e materiais, a gente não tem essa dificuldade. Essa escola aqui é muito boa, né? Mas assim, os desafios para o profissional é mais meu ponto de... Meu, né? São os aspectos físicos, porque eu prejudiquei meu joelho, coluna e tornozelo estando na Precoce. E o emocional também, porque a gente abraça muito os problemas, os problemas familiares, né? [...] Olha, quando a gente tem esse carinho especial pela Precoce, por tudo que você faz, então você absorve muito, né?

(Professora EF12, afastou-se por motivos de saúde e preferiu manter-se afastada para não prejudicar a qualidade no atendimento às crianças da Precoce)

Porque assim, quem vem pra educação precoce com a olhar de que é algo fácil, não é. Lidar com isso que eu te falo, dessas frustrações da família, do luto, da negação, é algo que é angustiante mesmo [...] (Professora EF1)

É assim, eu acho que todo professor da precoce tinha que ter terapia junto, sabe? Porque a gente realmente se envolve muito, assim, o psicológico da gente é muito mexido, né? (Professora A9)

Outros desafios que serão expostos ao longo deste trabalho certamente contribuem também como fatores estressantes e que acarretam o adoecimento docente, implicando no absenteísmo e na rotatividade docente. Os outros aspectos relacionados à rotatividade foram mais pontuais, afetando 4 das 13 turmas cujos professores participaram desta pesquisa. Duas dessas turmas apresentaram, além de licença para tratamento de saúde, rotatividade ocasionada por abono de ponto, dispensa pelo serviço prestado à Justiça Eleitoral e mudança na coordenação pedagógica, prevalecendo a questão da saúde. As outras duas turmas apresentaram rotatividade por licença maternidade e afastamento remunerado para estudos.

A partir dos dados coletados, podemos concluir que o principal motivo de rotatividade docente no ano de 2024 na Educação Precoce do CEI 04 está relacionado a questões de adoecimento docente. Melhorar as condições de trabalho, melhorar políticas públicas relacionadas à Educação, reorganizar o trabalho docente, bem como oferecer suporte de profissionais da saúde (dentro e fora da escola) têm sido apontados como possíveis soluções para esta questão.

Verificamos que a mudança constante na equipe de professores afeta diretamente a relação interpessoal entre as duplas, assim afetando a prática pedagógica interdisciplinar. É necessário que as duplas dediquem tempo para que estabeleçam uma boa comunicação e parceria, e assim, consigam desenvolver um trabalho coerente, interdisciplinar e eficaz:

É, eu acho que isso pesa mais, assim, porque, por exemplo, nem sempre as duplas vão dar certo. E às vezes o que é bom pra mim, não vai ser bom pra você. Às vezes aquele planejamento que eles fizeram lá, eu gostei, mas você não gostou, mas você também não opinou. Mas na hora de fazer, você também não quer fazer, você

trabalha por conta própria. Isso também dificulta o trabalho, né? E é o que acontece também aqui muito, aqui vem muito contrato [temporário]. E às vezes não casa. E às vezes acontece daquela pessoa não gostar do que a outra fez ou do que a outra falou. (Professora A2)

Muita rotatividade. Na minha turma mesmo já ficaram duas professoras que eu estava de licença. Aí ela foi chamada pro concurso, a primeira, e acabou que veio uma segunda. [...] Enfim. Eu acho mais interpessoal mesmo em si. Eu acho que quando o planejamento é bem feito, casa de alguma forma. Mas essa relação às vezes é complicada. Ela age diretamente no nosso trabalho. Age diretamente no nosso trabalho. Pode ter certeza, se você tá com uma dupla que vocês não casam, nem nada, vamos dizer... Um é mais tradicional, gosta das coisas de um jeito e o outro já é muito liberto... Até que ponto, se vocês não conversarem, aquilo vai dar certo? Até o planejamento pode ir por água abaixo. Por isso que eu digo, desde o início da entrevista, tudo vai da afetividade no seu relacionamento desde o início. Independente se a pessoa acabou de chegar ou não. (Professora A2)

Acho que tem que ser o mesmo pensamento, com a mesma linha, procurar a mesma linha porque... Eu já tive parceira que pensava de outra forma. Não deu certo. (Professora EF15).

Eu acho que... afinidade, assim, é uma coisa que... acho que é o ponto principal, é o ponto de partida, porque se você não tem afinidade com a pessoa, automaticamente as ideias não vão bater, pensamentos vão ser diferentes e a gente pensa muito igual. (Professora A3)

Eu tinha muita harmonia com a minha dupla. E eu penso que tem que ter, sabe? Não dá pra fazer um trabalho, tipo, o pedagogo faz o trabalho dele e o professor de Educação Física... Claro que existem as especificidades, mas dentro da educação precoce a gente trabalha a criança de uma forma global, então se você não tiver em harmonia com a sua dupla, essa é a minha percepção, né? Se você não tiver em harmonia com a sua dupla, em sintonia, eu acredito que o trabalho não flua da forma que eu penso que seja ideal. (Professora EF1)

Devido à rotatividade de professores, há a dificuldade de estabelecer essa harmonia, portanto implicando na dificuldade de planejar em conjunto. Como veremos posteriormente, o planejamento feito em diálogo entre as disciplinas é indispensável para que haja a interdisciplinaridade. Entretanto, como estabelecer um bom diálogo e planejamento se há a troca constante de professores? Como coloca a professora, a relação ainda não construída com sua dupla interfere no seu planejamento: “*a Isa eu ainda estou conhecendo, né? Então, assim, eu não combino muita coisa com ela, mas eu sempre passo na sala... [...] Como a gente está se afinando agora, a gente não combina atividades, né?*” (Professora EF7).

O diálogo e a parceria são apontados por Fazenda (1999) como elementos essenciais para que se estabeleça a interdisciplinaridade. Conforme a autora, a parceria é para a interdisciplinaridade uma categoria mestra (Fazenda, 2006a). A parceria e a troca acontecem por meio do diálogo. Quando um grupo não está acostumado a dialogar, essa troca fica prejudicada (Fazenda, 1999). Como estabelecer então o hábito do diálogo quando há

mudanças constantes no quadro de professores? O diálogo que era estabelecido com um sujeito é interrompido quando esse precisa se ausentar.

Além disso, a rotatividade tem impacto direto na elaboração dos documentos pedagógicos que devem ser feitos em dupla. Essa dificuldade se dá principalmente porque os professores que chegam como substitutos não conhecem as crianças com a mesma profundidade que o outro professor. Dessa forma, o professor que teve mais contato com as crianças termina por preencher a documentação sozinho. Além disso, a instabilidade do contrato e a falta de certeza do tempo de permanência como substituto também impele o profissional a não participar da elaboração dos documentos pedagógicos. Isso se evidencia a partir dos trechos a seguir:

Ela [a professora de Atividades] preencheu [a documentação pedagógica]... Ela já tinha mais contato com as crianças, porque o estudo de caso foi feito agora no início do semestre. Então, eu não conhecia tanto as crianças ainda, né? Porque como eu troquei de turminha... (Professora EF5, trocou de turma devido a convocação dos professores no meio do ano letivo)

Não é interessante essa troca-troca não, vejo tanto pras crianças quanto pra mim também, pela parte prática, burocrática. O ano passado também... Essa escola tem uma rotatividade bem acentuada, né? [...] Então assim, sempre naqueles momentos assim que eu mais precisava do apoio, principalmente com a questão burocrática, eu não tive, entendeu? Por conta dessa rotatividade. Então, às vezes eu tinha que, mais do que nunca, eu tinha que ter esse olhar não só para aquelas áreas que eu te falei, como muito para a parte de Educação Física. Tanto que nos relatórios, no ano passado, eu fiz sozinha. E eu descrevia, inclusive, a parte motora da criança. (Professora A6, trocou de parceira três vezes ao longo do ano de 2024)

Aí como o meu tempo era um pouco curto, eu falei, não vai adiantar [preencher a documentação] porque eu cheguei há uma semana... Não tem como conhecer todos os meninos e fazer o relatório. [...] Diferentemente, se tivesse o ano todo. (Professor EF8, substituto de uma professora que se afastou por motivo de saúde)

Ah, a Margarete [professora que está substituindo] volta na semana que vem. Ai eu falei: “não, se ela voltar semana que vem, ela vai fazer”... Isso foi até orientação da própria coordenadora. Ai ela [a coordenadora] dizia, “ela faz, porque é aluno dela, ela já conhece e tal”. (Professor EF8, porém a professora que ele estava substituindo prorrogou a licença saúde)

A rotatividade também interfere na criação de vínculo com as crianças. Para que haja uma educação interdisciplinar, a parceria também deve se estabelecer com os estudantes (Haas, 2011, Costa, 2012). A criação de vínculo e estabelecimento dessa parceria é também afetada pela troca de professores, como evidenciado nas falas a seguir:

Sim, dependendo do diagnóstico da criança, das complexidades, das dificuldades das crianças, às vezes é uma luta pra você criar um vínculo, pra criança conseguir ficar assim... Bem com você, pra você desenvolver o trabalho, né? Ai muda [de

professor]. Então, tanto para as crianças quanto para mim, que preciso desse apoio, né? (Professora A6)

A rotatividade também interfere na questão da formação individual e em grupo:

A rotatividade de professores por questões maiores, que é de toda a rede... Então, isso dificulta um pouco esse trabalho, essa rotatividade. E dificulta um pouco essa questão da formação, porque a gente já poderia estar mais fixo e estar estudando mais, aprendendo mais uns com os outros. E realmente a gente não tem muito isso. (Professora A9)

Dessa forma, esse aspecto institucional da rotatividade de professores devido a motivos diversos acaba por interferir diretamente na prática pedagógica interdisciplinar. Isso acontece devido a dificuldade de estabelecimento de vínculo entre a dupla, dificuldade de estabelecer uma rotina de planejamento em conjunto, dificuldade de elaboração dos documentos pedagógicos de maneira interdisciplinar, dificuldade de estabelecer vínculo com as crianças e implicações nos aspectos formativos. A reciprocidade e a parceria pautados na interdisciplinaridade mudam o ambiente escolar, fomentando uma formação integral (Costa, 2012), logo se há dificuldades de estabelecer a parceria, também há dificuldades para estabelecer uma prática pedagógica interdisciplinar e promover a educação integral.

5.2 Condições de formação

As condições de formação dos professores também podem interferir na prática pedagógica interdisciplinar (Fazenda, 1999). Isso se dá pois a educação interdisciplinar configura-se como uma relação dialógica de construção do conhecimento, portanto, é necessário que a formação teórica esteja aliada a uma formação prática e ambas voltadas para um paradigma que rompa com as práticas convencionais de ensino. Dessa maneira, este tópico pretende explorar as informações acerca da formação dos professores da Educação Precoce e quais as implicações para a prática pedagógica interdisciplinar.

Não é nosso intento, entretanto, investigar como se deu a interdisciplinaridade na formação inicial dos professores da EP do CEI 04 de Taguatinga. Certamente seria uma exploração relevante para o tema da interdisciplinaridade, como já tem se notado presente na discussão de alguns autores. Inclusive, esse é um assunto abordado em alguns trabalhos de Fazenda (1998, 2006b, 2008a, 2008b). Porém, nosso escopo está limitado a outras informações acerca do processo formativo, com foco na relevância da formação para o

trabalho com Educação Especial, na busca pela formação continuada dos profissionais que atuam na EP e na troca de saberes docentes.

5.2.1 Formação de professores e Educação Especial

O CMEI afirma que “os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam compreender as especificidades dessa etapa da educação” (Distrito Federal, 2018, p. 28). Essa reflexão e compreensão das especificidades das crianças da Educação Infantil é ainda mais necessária para aquelas que também fazem parte da Educação Especial. Compreensão essa que será enriquecida pela formação que o professor tem acesso.

A formação docente (inicial e continuada) orientada para a Educação Especial inclusiva constitui-se como um elemento essencial quanto à qualidade das ações pedagógicas da Educação Infantil. Mantoan (2003) afirma que todos os níveis de formação de professores devem ser pensados de forma que capacitem o profissional para a inclusão efetiva dos estudantes na Educação Especial. O PNEEPEI não negligencia a questão da formação docente, inclusive colocando-a como fomentadora da interdisciplinaridade, e estabelece que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (Brasil, 2008, p. 11)

A Resolução nº 03/2023 também traz a necessidade da formação para atuação com AEE, fomentando ações nesse sentido:

O Poder Público tem o dever de garantir ao estudante que necessita da Educação Especial: [...]

IX - formação continuada de profissionais da educação para o atendimento educacional especializado e para o desenvolvimento de uma cultura de inclusão e de acessibilidade nas instituições educacionais;” (Distrito Federal, 2023, Art. 4º)

A instituição educacional e a rede de ensino que atendem a estudantes da Educação Especial devem contar com profissionais qualificados, que atuam na regência de classe, ou profissionais especializados, que atuam no Atendimento Educacional Especializado, nos termos da legislação vigente, mediante programas de formação inicial e continuada para esta modalidade de educação. (Distrito Federal, 2023, Art. 22)

Parágrafo único. Cabe às instituições educacionais e às suas entidades mantenedoras assegurar a formação continuada de seus profissionais, visando amparar o atendimento aos estudantes da Educação Especial.” (Distrito Federal, 2023, Art. 22, parágrafo único)

A OPEE considera que para oferecer condições reais de educação inclusiva é necessário investir em recursos financeiros e pessoais, e considera indispensável a formação de professores para concretizar os objetivos da educação especial (Distrito Federal, 2010). Além disso, o documento prevê que os profissionais da Educação Especial participem de capacitação em serviço, definidos pela unidade superior responsável pela gestão da Educação Especial do DF.

A OPEP ao longo de seu texto também afirma a importância de que o professor tenha conhecimento de uma gama diversificada de assuntos relacionados à inclusão, currículo, desenvolvimento infantil, teorias de Wallon, Piaget e Vigotski, além de temáticas relacionadas à Educação, Saúde e Psicologia. Além disso, enfatiza a necessidade da realização periódica de formação continuada da equipe que atua na EP:

A atualização da equipe é realizada periodicamente através de cursos de capacitação, seminários, palestras, discussões de caso na coordenação pedagógica, estudos sistematizados oferecidas pela SEEDF/DEE, Instituições conveniadas ou da Comunidade. (Distrito Federal, 2005, p. 14)

Esse é um aspecto que chama a nossa atenção com relação à interdisciplinaridade. Embora assuma uma perspectiva educacional, o que muito contribui para a interdisciplinaridade na Educação Precoce, o documento que orienta a prática pedagógica da EP entende a relevância de que o conhecimento oriundo de diferentes áreas se relacione e coopere para a qualidade do atendimento. Dessa maneira, permite que a interdisciplinaridade esteja presente também na qualificação profissional, permitindo que os professores busquem em diferentes fontes de conhecimento as soluções para suas demandas.

A formação interdisciplinar dos professores, conforme Fazenda (2011), permite a superação de um paradigma fragmentador e de dicotomias que existem na educação. Além disso, a interdisciplinaridade é um elemento que promove a qualidade nas formações (Fazenda, 1999).

Para que o trabalho interdisciplinar se efetive, as instituições escolares devem apoiar e pensar profundamente acerca da capacitação de seu pessoal (Fazenda, 2006b), mesmo que a formação não tenha como temática principal a interdisciplinaridade. Ainda conforme Fazenda (*op. cit*), um projeto formativo com vistas a viabilizar a implementação da

interdisciplinaridade deve abordar temáticas acerca do processo de aprendizagem, como promover o diálogo, transformação social, trocas entre disciplinas, engajamento em projetos interdisciplinares.

Em conjunto com as documentações norteadoras, o CEI 04 compreende a importância de investir na formação dos seus professores e afirma em seu PPP que a formação continuada e valorização docente são uns de seus pilares fundamentais para garantir a qualidade e a integralidade da educação. No seu PPP, a escola declara a necessidade de utilizar a coordenação pedagógica como um espaço de formação, trocas e compartilhamentos de experiências. A formação continuada dentro do CEI 04 é compreendida de forma reflexiva e colaborativa, valorizando as trocas e o diálogo. A troca, a parceria e o diálogo são elementos fundamentais da interdisciplinaridade, presentes nas escolas que fomentam projetos interdisciplinares (Fazenda, 2011).

O CEI 04 ainda afirma que investir em formação é assegurar que a criança tenha um ambiente rico, seguro e estimulante (PPP do CEI 04, 2024). Assim, seus objetivos específicos e metas incluem:

Promover momentos de formação, partilha de experiências e estudos de casos para enriquecer a prática pedagógica e qualificar o grupo de docentes da escola.

[...]

Promover formação continuada dos docentes nas coordenações coletivas.

[...]

Oferecer os subsídios necessários para formação continuada a fim de enriquecer a prática pedagógica dos docentes;

(PPP do CEI 04, 2023, p. 8-9).

Realizar formações continuadas sobre inclusão e temas afins para 100% dos professores. (PPP do CEI 04, 2023, p.10)

Quando entrevistados, alguns professores comentaram acerca das formações continuadas promovidas pela escola nos momentos de coordenação:

Tem sim o incentivo [da escola]. Tem as provocações no sentido de trazer pessoas capacitadas pra tá fazendo palestra pra gente, que contribui também pra nossa formação e para o atendimento. (Professora EF1)

Entretanto, esse movimento em prol da formação e das trocas entre pares não acontece sem desafios:

Eu penso que poderia ter mais momentos de discussão entre os professores pra conversar a respeito de estudos de caso. Como por exemplo, eu estou com dificuldade, uma criança, então nesse momento eu vou expor e os professores que de repente tem um conhecimento para além daquele ponto específico, eles vão poder

orientar melhor ou ajudar aquele professor, até porque a cada ano a gente pega um caso diferente e de repente aquele professor já pegou um caso como aquele e pode nos ajudar nesse sentido. Então, possibilitar momentos como esse, eu acho que seria bastante interessante. [...] E com isso você vai perdendo um tempo que poderia estar sendo investido num estudo específico sobre aquele caso. Se eu tenho uma criança com uma síndrome que chega pra mim, uma síndrome nova, que eu não tenho conhecimento ainda, eu preciso estudar de forma mais profunda a respeito daquilo que é extremamente importante. Então, a gente tem que realmente se desdobrar aí nessa questão do tempo, ser extremamente organizado, ser extremamente... administrar bem o nosso tempo pra que a gente consiga fazer isso. (Professora EF4)

Depende, porque acaba que a escola tem, assim, a gente acaba sendo sugado por muita demanda de escola. Assim a gente não tem... O professor, ele não tem tempo para estudar, infelizmente, né? Eu já tive vontade de fazer mestrado, mas assim a gente, porque eu gosto dessa coisa de estudo, gente, eu gosto muito de estar na universidade. Mas a gente não tem muito tempo, então eu fazia, já fiz, muitos cursos na EAPE. (Professora A9)

Percebemos através das entrevistas realizadas que o tempo é um elemento escasso para o profissional da Educação Precoce. E no quesito formação, embora haja realmente o incentivo da escola para ações de formação, muitas vezes trazendo convidados externos ou mesmo permitindo que os professores desenvolvam palestras, o tempo (a falta dele) tem impacto direto nas possibilidades formativas e portanto, na interdisciplinaridade. Fazenda, ao longo de suas investigações também percebeu isso: “na medida em que acreditamos que o educador precisa estar sempre se apropriando de novos e múltiplos conhecimentos, verificamos que o tempo para isso é curto, assim como curta é a vida.” (Fazenda, 2006a, p. 97). Quanto ao tempo como um recurso, discutiremos futuramente.

Não é simples estruturar a escola como um local que desenvolve e promove ações formativas. Se não houver tempos e espaços destinados a isso, torna-se inviável pensar formação continuada de maneira estruturada por parte das instituições educacionais. Nesse quesito, o Distrito Federal é distinto em relação a alguns estados brasileiros, pois estabelece momentos de coordenação pedagógica.

A coordenação pedagógica nas escolas da SEDF ocorre fora do horário de regência de classe. É um espaço-tempo dedicado primordialmente para planejamento e organização do trabalho pedagógico, ora individualmente, ora coletivamente. Para os professores que atuam 40h semanais, a regência de classe se dá em um turno (matutino ou vespertino) por 25h semanais. As outras 15h semanais são destinadas aos momentos de coordenação, sendo dois dias destinados para coordenação pedagógica individual que pode ser realizada fora do ambiente escolar (trabalho remoto), dois dias destinados para coordenação pedagógica individual presencialmente na unidade escolar e um dia para coordenação coletiva. Todos os professores da EP desta unidade têm carga horária semanal de 40h.

No CEI 04, no ano da coleta de dados, os professores coordenaram de forma remota às segundas e sextas-feiras. A coordenação coletiva era realizada às quartas-feiras. Às terças-feiras os professores da EP destinaram o momento de coordenação pedagógica para formação continuada realizada fora do ambiente escolar. Às quintas-feiras os professores coordenaram de forma presencial junto a seus pares, essa coordenação de quinta-feira é chamada pela escola de coordenação setorizada. Apesar dessa condição favorável de organização, os professores perceberam desafios com relação ao tempo que precisam ser superados, sobre os quais discorreremos futuramente.

Uma outra dificuldade que os professores apontaram foi a necessidade de formações mais específicas para suas demandas, principalmente percebido pelos professores de Educação Física:

Mas a parte de capacitação, eu sinto muita falta disso, de cursos voltados especificamente para a Educação Física, até comentei aquela vez lá. Então não tem formação para professor de Educação Física dentro da Educação Precoce. Falta essa formação, faltam os cursos básicos ali, por exemplo, para atendimento aquático, atendimento em piscina, que é um espaço que é extremamente perigoso, hostil. E eu percebo que a maioria dos professores, às vezes, faz ali o que consegue fazer. Mas se tivesse um curso de formação possibilitaria muitas intervenções. (Professor EF3)

Toda vez a gente tem, por exemplo, as coordenações formativas. Super importante, concordo. Mas por muitas vezes a gente tem coordenações que o tema não é específico pra gente. São palestras que, sinceramente, não fazem muito sentido na área da educação. Seria um momento pra gente estar colocando uma professora da [educação] Infantil, por exemplo, pra vir aqui dar uma palestra pra gente de como tá sendo a inclusão dos alunos da Precoce. (Professora EF 6)

Assim, é uma coisa que pra mim é uma dificuldade e também material de apoio é bem escasso da Precoce, né? A gente procura, procura e assim, tem poucas coisas. Tem alguns vídeos no YouTube até de cursos da EAPE, que aí eu já assisti e tudo mais, mas assim, fica muito no geral, então coisas muito específicas, é aquele curso assim pra você, “ah, cheguei, ou quero começar a atuar na precoce, vou sentar aqui e entender o que que é”. Mas aí coisas mais específicas, assim, “tá, já sei o básico, então as atividades no geral são essas, mas e essa coisa bem específica que com o básico eu não consegui ainda?”, então eu preciso aprofundar mais. Eu acho que tem muita dificuldade de encontrar esses cursos. Nos cursos que eu fiz mesmo, assim, era tudo muito geral, eu ainda não encontrei um que conseguisse se aprofundar nesse sentido. (Professora EF14)

Outra coisa é, acho que é a formação dos profissionais. Precisa investir nisso. A gente precisa estar em formação sempre. Mas com coisas que tenham a ver com o nosso programa. Às vezes a gente está em muitas formações, mas que não tem nada a ver com a gente. E tem muita gente nova chegando o tempo todo. (Professora A9)

Essa dificuldade também é oriunda de uma formação inicial em Educação Física deficitária, marcada principalmente por técnicas didáticas e fundamentos conteudistas que não contribuem para o trabalho com o público-alvo da Educação Especial (Orlando-Bacciotti e

Campos, 2021). Além disso, os currículos dos cursos de graduação dão pouco subsídio para o trabalho de inclusão (Rossi e Munster, 2013).

Programas de formação continuada específica para professores de Educação Física parecem uma solução, pois capacitam o professor para lidar com as demandas que a Educação Especial inclusiva traz (Cruz, 2005). A formação continuada pode oferecer recursos, conteúdos e caminhos para o trabalho numa perspectiva inclusiva (Orlando-Bacciotti e Campos, 2021). Porém, é importante que a formação seja relevante para o professor e que se considere o contexto e as demandas docentes (Fiorini, 2015).

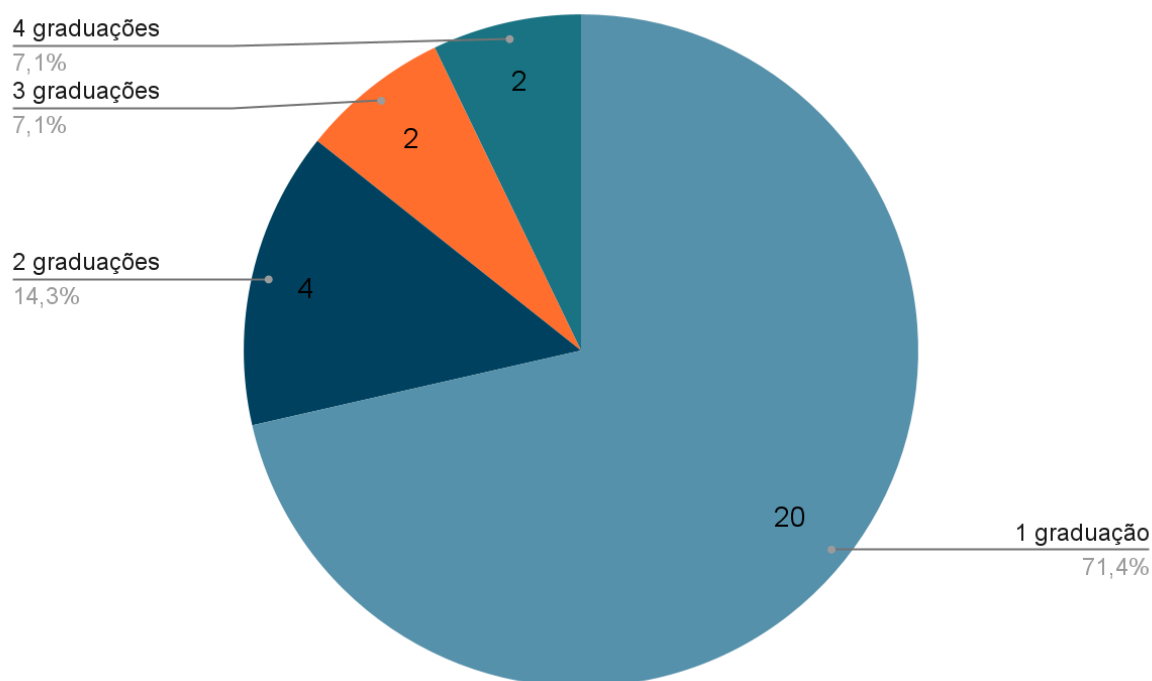
Além dos desafios acerca da relevância da formação, do tempo e do espaço, pensar a escola como um espaço de formação envolve gestão democrática e práticas curriculares participativas, promovendo um espaço de trocas interdisciplinares (Pimenta, 2017). Instituições que valorizam o profissional comprometido e fomentam o diálogo são instituições que podem proporcionar o trabalho interdisciplinar (Fazenda, 2006a). Apesar das limitações, parece-nos que quanto à formação, o CEI 04 é uma instituição escolar que pode proporcionar um trabalho interdisciplinar.

Porém, a formação não envolve apenas as instituições em que elas são promovidas mas há também um envolvimento pessoal nesse processo, de ressignificação dos saberes (Pimenta, 2017). O envolvimento dos professores no seu processo autoformativo será analisado no próximo tópico.

5.2.2 A busca pela formação

Nos quadros 04 e 05, anteriormente apresentados, é interessante observar algumas características acerca do percurso de formação que os professores percorreram. Todos os professores apresentam ao menos uma graduação concluída. Seis professoras iniciaram suas carreiras na Educação a partir do curso técnico em Magistério. Posteriormente, essas professoras cursaram o ensino superior, duas em Pedagogia, uma em Agronomia e três em Educação Física. Chama-nos a atenção a quantidade de professores que possuem mais de uma graduação, tendo em vista que cerca de 20% dos professores da Educação Infantil pública no Brasil não possuem nenhum curso de graduação concluída (INEP, 2025):

Figura 07: Distribuição de professores por número de graduações concluídas nas disciplinas de Atividades e Educação Física

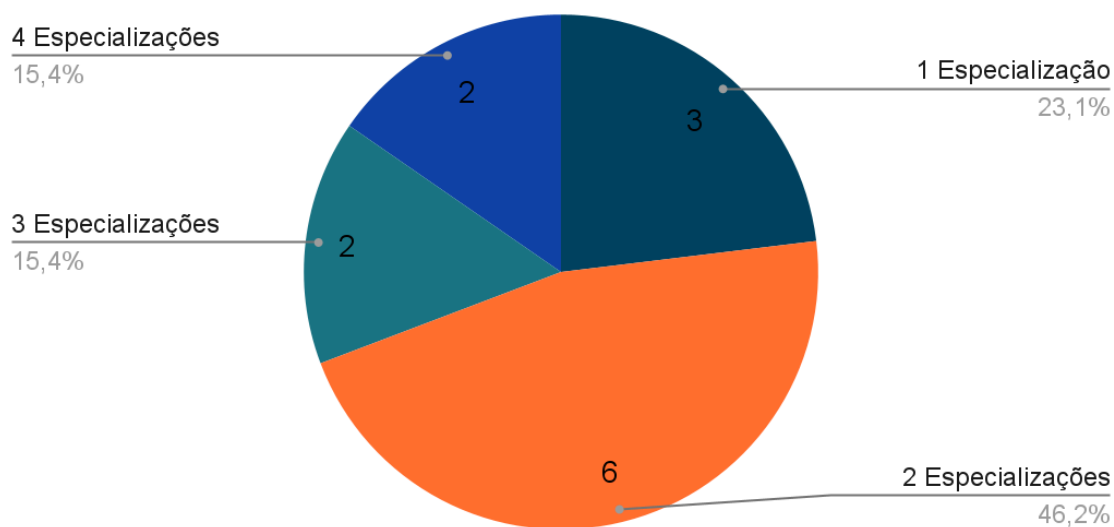


Fonte: elaboração própria

Dentre os professores com mais de uma graduação concluída, 6 são de Atividades e 2 de Educação Física. Dentre os professores de Atividades, apenas um cursou inicialmente Pedagogia. Os outros 5 cursaram Biologia, Física, Agronomia, Filosofia e História como primeira graduação, cursando Pedagogia posteriormente. Dentre os professores de Educação Física com mais de uma graduação concluída, um cursou inicialmente Educação Física e outro cursou inicialmente Fisioterapia. Além disso, quatro professores encontravam-se cursando outras graduações no ano da coleta de dados.

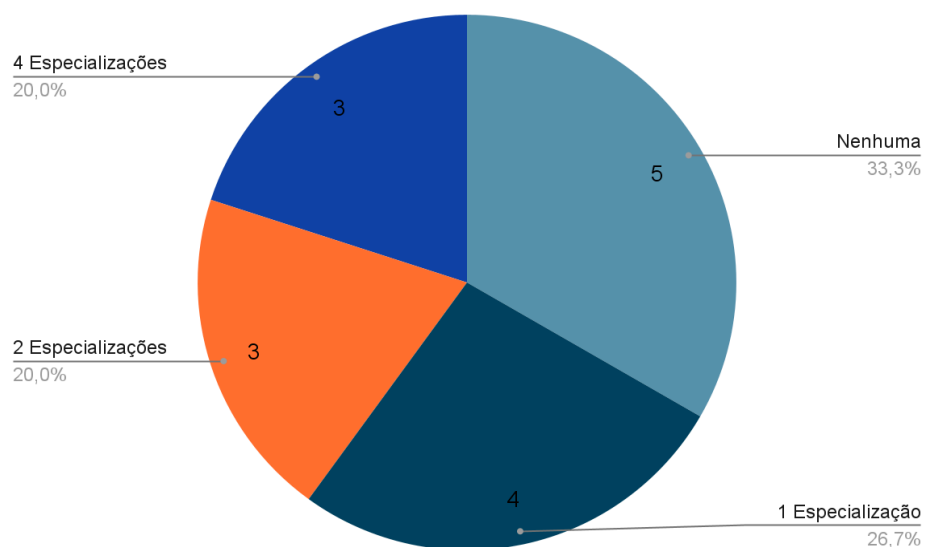
Também foi possível por meio das entrevistas obter informações acerca da formação continuada dos participantes. Com relação a pós graduação *stricto sensu*, uma professora de Atividades concluiu Mestrado e uma professora de Educação Física concluiu pós-doutorado. Com relação a pós graduação *lato sensu*, a maioria dos professores apresentou uma ou mais especializações concluídas.

Figura 09: Distribuição de professores por número de especializações concluídas na disciplina de Atividades



Fonte: elaboração própria

Figura 10: Distribuição de professores por número de especializações concluídas na disciplina de Educação Física



Fonte: elaboração própria

Entre as professoras de Educação Física que não concluíram nenhuma especialização, duas professoras estavam atuando na educação há menos de um ano, uma professora há três anos, uma professora há cinco anos e uma professora há oito anos. Apenas uma professora desse grupo possuía vínculo efetivo com a SEDF. O tempo de atuação com educação e o tipo

de vínculo contratual podem ser fatores que influenciam na decisão de cursar uma pós-graduação *lato sensu*. Embora quantitativamente o grupo de Atividades tenha mais professores com 1 ou mais especializações, considerando que o grupo de Atividades não tem nenhum profissional com menos de 7 anos de atuação na educação, é difícil estabelecer uma comparação fidedigna com o grupo de Educação Física. Seria necessário uma análise quantitativa mais aprofundada, o que não é o foco da nossa pesquisa. Pode ser que haja diferença na disposição para busca de formação continuada entre os dois grupos, porém não foi possível a partir das entrevistas observar isso.

As entrevistas apontaram que 19 dos 28 professores têm o costume de frequentar cursos de curta duração. Ao considerar isso acrescido ao fato de que alguns professores possuem mais de uma graduação e a maioria dos professores possui especialização, podemos inferir que o professor que atua na EP tem o costume de buscar a formação continuada.

Aqui precisamos considerar os incentivos fornecidos pela SEDF para a formação continuada, conquistados a partir da luta da categoria dos professores ao longo dos anos. O Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal (Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013, Distrito Federal, 2013) posiciona os professores de educação básica e pedagogos-orientadores em seis etapas da carreira em escalonamento horizontal a partir de sua formação. As etapas variam de professor de educação básica com formação em nível médio, com curso normal até professor de educação básica e pedagogo-orientador educacional, com doutorado. Para cada etapa de formação, há um acréscimo no vencimento básico com relação à etapa anterior. Certamente isso se configura como um incentivo aos profissionais para buscar por mais formação.

Uma outra forma de progressão se dá de forma vertical dividida em 25 padrões, por tempo de serviço ou por formação continuada. Anualmente, tendo cumprido 365 dias de serviço, o professor avança nessa forma de progressão, tendo um pequeno acréscimo no seu vencimento. Opcionalmente, a cada cinco anos, pode apresentar certificados de 180 horas de formação continuada, avançando um padrão adicional. Essa também é uma forma de incentivar a formação continuada e participação em cursos.

Entretanto, quando consideramos nossos dados, percebemos que os professores da EP do CEI 04 vão muito além desses incentivos. Para cumprir as exigências da legislação para fins de progressão na carreira e aumento salarial bastaria aos professores cursar um curso de 180 horas a cada cinco anos e uma especialização na carreira inteira, desconsiderando pós-graduação *stricto sensu*. Porém, os professores do CEI 04 possuem mais de uma

especialização e o costume de participar de vários cursos. É notório também o desejo por mais formações e pelo conhecimento em algumas falas dos entrevistados, como por exemplo:

A Precoce ideal pra mim seria uma Precoce mais capacitada, com mais formações, com mais treinamentos. (Professor EF3)

Eu tô procurando pesquisar mais e estudar mais. Principalmente cada caso dos alunos que eu tenho, eu vou procurando. Eu vejo uma coisa diferente que eles fazem, eu vou lá procurar pra saber o que eu posso fazer, o que eu posso melhorar, o que eu posso dar de atividade pra eles. (Professora EF13)

Conforme Fazenda (1999), a busca constante pelo conhecimento é um dos traços dos professores interdisciplinares. Isso revela na atuação desses professores um dos princípios da atitude interdisciplinar: a humildade. A humildade está em conhecer-se e saber suas fraquezas, assim motivando a busca pelo que lhe falta. Esse aspecto se evidencia quando os professores compreendem que as especificidades de seus estudantes demandam deles mais conhecimento:

A gente tem que ficar o tempo todo se atualizando. Porque as gerações estão cada vez pedindo mais isso da gente. O professor, ele tem que ter um leque de conhecimento muito largo, porque a gente precisa estar por dentro de muita coisa. (Professora A9)

Sim, porque o público mudou muito, né, da Precoce. 18 anos atrás a gente tinha, de 18 alunos, tinha 1, 2 TEAs. Hoje não. Hoje a gente tem mais da metade de TEA, né? Então a gente... não adianta. A gente sempre tem que estar procurando meios, né? Pra trabalhar. Porque... não tem outra forma. (Professora EF11)

Muitos desafios, porque cada semestre, cada criança que chega, acaba sendo desafiador, porque cada um com suas características, cada um com suas personalidades. E eu percebo que demanda da gente muita pesquisa, muito estudo, e isso demanda, até porque... Hoje é uma realidade muito grande da gente atender TEA, né? Mas não só TEA, então chega umas mais variadas síndromes aqui, vários transtornos. E aí eu me vejo desafiado nesse sentido. Tenho que estudar pra saber como fazer as intervenções corretas. (Professor A4)

E hoje eu sou outra pessoa. Por quê? Porque a gente, nós da Educação Precoce, a gente estuda constantemente. Síndromes, a parte do próprio currículo, currículo funcional, currículo da educação especial. E mais sensível, mais sensível com relação à inclusão e com relação às famílias. Então eu sou uma profissional muito melhor, de verdade. Porque a gente estuda muito mais. (Professora A13)

Conhecer a limitação do próprio conhecimento exige humildade e impulsiona o processo de desenvolvimento profissional (Souza *et al*, 2022). A humildade também conduz o professor a entender que sempre haverá uma lacuna em seu conhecimento, independente da qualidade de sua formação, pois o conhecimento muda constantemente (Costa, 2012) assim

como a sociedade e suas demandas educativas. Os professores percebem a evolução do conhecimento e as demandas que lhe são postas, motivando também a troca entre pares:

Hoje eu já me sinto mais preparada. Claro que a gente nunca tá totalmente preparada a ponto de não estar buscando conhecimento, de não estudar e de não estar atuando conforme a gente precisa, de acordo com os com os estudos novos, as novas descobertas, a gente tem que estar sempre atenta em tudo que acontece nesse meio aí, né? Neurociência aí avançando, a passos largos, então a gente tá sempre tendo que buscar informações... (Professora EF9)

Olha, estudos de casos são fundamentais, trocas, partilhas entre os profissionais, porque nós vivemos num mundo muito desafiador, muitos diagnósticos de crianças com autismo. Então, a neurociência está avançando, como eu disse anteriormente, a passos largos. Nós temos que estar sempre sintonizadas para não somente lidar com os nossos alunos, mas com os alunos também dos colegas, de uma maneira informal, porque nós trabalhamos juntos na Precoce e os desafios têm crescido muito. Então, nós precisamos estar mais unidos, estudando juntos, tendo momentos de coordenações bem direcionados para esses estudos. Estudos de caso, estudos de formação, trazendo colegas mesmo, da própria equipe de professores para dar cursos, como nós temos a nossa ex-coordenadora Marina, que sempre está nos auxiliando no desenvolvimento infantil. Então, é bem por aí, tempo de qualidade mesmo, direcionado para aquele fim. (Professora EF 9)

Nota-se na fala das professoras a disposição para trocas entre colegas. Para que se efetive uma prática pedagógica interdisciplinar é necessário estar aberto para as trocas e para diversas formas de conhecimento. Conforme Galvão e Fazenda (2014, p. 49), “para que ocorra a interdisciplinaridade, é preciso aprender a conviver e experimentar as vivências para que o profissional se torne aberto para novos campos de conhecimento e aprenda por meio de uma experiência subjetiva.” Portanto, trataremos sobre as trocas entre os docentes no próximo tópico.

5.2.3 A troca de saberes docentes

A parceria entre os professores para estabelecer trocas de conhecimento é uma forma de formação continuada em serviço (Perini e Bracht, 2016). Isso visto porque o saber docente não é definido apenas pelos processos formativos formais dos quais ele participou, mas também está relacionado a sua identidade, experiência e história profissional (Tardif, 2014). Ao surgirem as demandas, o professor mobiliza seu conhecimento científico e teórico, mas também outras formas de conhecimento que foram aprimorados a partir das relações que ele estabelece no ambiente escolar (Gonçalves, 2017).

Recorrentemente nas entrevistas os professores mencionaram a necessidade de troca de conhecimento entre eles, parceria e diálogo. Esses três aspectos são fundamentais para que

se estabeleça a prática pedagógica interdisciplinar e fazem parte da questão atitudinal colocada por Fazenda (Fazenda, 1999). Essa troca é alimentada pela admiração e confiança que se tem em alguns profissionais. Podemos verificar isso, por exemplo, através da fala da professora EF10 acerca da sua parceira: “*então, a minha parceira, ela é extremamente inteligente.*” (Professora EF10). Também podemos observar na fala da professora EF13 acerca de sua parceira: “*Ela é bem prestativa. Ela é minuciosa nas coisas que ela faz. Ela sempre, sabe? Tenta ser bem certinha e eu acho isso perfeito, porque eu também aprendi muito com ela.*” (Professora EF13).

Esse tipo de admiração também é percebido em casos de professores de Atividades, com relação a seus parceiros de Educação Física: “*A minha parceira é muito parceira. Fora que eu aprendo muito com ela. Ela é uma mulher muito inteligente, muito estudiosa. Tem mais anos no ensino especial do que eu. É muito bom.*” (Professora A13). De forma geral, mesmo os professores com um longo percurso formativo percebem que muitos profissionais que atuam na EP são qualificados: “*Porque o material humano aqui da escola é muito bom. Tem muita gente qualificada. Tem muita gente que a gente... que a gente pode tomar como espelho para aprender, sabe?*” (Professor A4, possui 2 graduações e 2 especializações).

Esse tipo de admiração e respeito favorece a troca entre os docentes. A troca de experiências se configura como um espaço de formação, onde o professor assume o papel de formador ao mesmo tempo que está com o papel de formando, interagindo assim reciprocamente com seus pares (Nóvoa, 1997). Os professores, a partir da admiração, se inspiram nos colegas e tornam a prática deles como referência, assumindo o local de aprendiz, refletindo acerca da própria prática pedagógica, como podemos observar nas falas seguintes:

A gente vai aos poucos observando isso também pelos colegas também, a Eduarda é uma grande referência minha assim, da tarde do ano passado, questão pedagógica, até mesmo da Educação Física, então a gente tinha algumas atividades que ela fazia lá na sala, [...] eu fazia junto. (Professora A5)

Então, assim, ela me deu muitas dicas, não só sobre as nossas crianças especificamente, mas sobre o trabalho geral da Precoce mesmo. (Professora EF14)

Acho que é justamente pela forma que você vai conhecendo profissionais de diversos pensamentos. Então você acaba mudando. Sim, às vezes você pensa de uma forma, você vai trabalhando com um profissional que tem outras ideias e tal. Então assim, eu acho que eu já tive muito crescimento. De trocas por conta de troca de experiência mesmo profissionais mesmo. (Professora EF15)

De acordo com Galvão e Fazenda (2014, p. 51) “por meio do diálogo os envolvidos podem apresentar seus conhecimentos e trazer, por meio de suas vivências, valores, caminhos

e experiências à concepção de novas ideias que devem ser valorizadas.”. De forma geral, no CEI 04, os docentes valorizam as ideias de seus pares e demonstraram disposição e desejo para que se estabeleçam trocas de saberes entre eles, como observamos nas falas a seguir: “*Sim, porque ela sabe muito. Mas eu tô tentando absorver isso pra mim mesma. Aprender com ela. Então, em palavras, em gestos, em estudo, eu tô aprendendo muito com ela.*” (Professora EF10) e “*Quando a gente teve uma dificuldade mesmo com a Valentina, que é uma PC bem comprometida, a gente procurou a Marina, ela deu uma ajuda pra gente, deu uma sugestão de atividade.*” (Professora EF11). E ainda:

Porque você tá tendo a oportunidade de conversar com professores, igual a Marina, que você conhece bem, né? Um professor de 25 anos de experiência e um professor com 20. 20 anos? Não! 20 semanas! [...] E aí eu te falo, eu aprendi bastante com o pessoal. (Professor EF8)

Pelas entrevistas também foi possível perceber o desejo de que se estabeleça trocas de saberes docentes entre unidades escolares distintas:

Então assim, eu acho que a Precoce ideal pra mim seria uma Precoce em que a gente tivesse um pouco mais de apoio nessa área de formação. Portas mais abertas, tanto pra formação dentro da EAPE, como profissionais que viessem na escola, essas trocas entre outras Precoces, que a gente tivesse um tempo pra fazer troca, virem o pessoal. [...] Agora, seria um momento interessante se nós pudéssemos, por exemplo, ter uma roda de conversa de professores de Educação Física. Não tem momentos dos professores de Educação Física. Porque dentro das especificidades da Educação Física, seria interessante a gente trocar algumas experiências. (Professor EF3)

O conhecimento, os saberes que fundamentam a prática pedagógica não são apenas de cunho teórico, mas para os professores o saber da experiência ocupa um lugar de destaque (Tardif e Raymond, 2000). Dessa forma, cada professor constrói uma forma muito particular de conhecimento, que vem carregado de sua história, representações, e vivências. Quando consideramos, por exemplo, aqueles professores que possuem mais de uma graduação, eles mesmo realizam dentro de si a interdisciplinaridade dos conhecimentos obtidos em diversas áreas. É um conhecimento enriquecido pelas teorias nas quais o professor teve contato e pelas vivências onde ele procurou aplicar o conhecimento na sua própria prática pedagógica. Quando o professor interage com seus pares, viabiliza a construção de saberes entrelaçados, pois a interdisciplinaridade pressupõe a interação dos sujeitos (Kachar, 2001).

A única forma de acessar essa forma tão particular de conhecimento é através da comunicação, do diálogo. Para Fazenda (2006a, p. 108) “o pressuposto básico para o

desenvolvimento da interdisciplinaridade é a comunicação, e a comunicação envolve sobretudo participação”. Para uma perspectiva interdisciplinar, a experiência individual é valorizada, e os sentidos que constituem a particularidade da prática pedagógica são construídos a partir das trocas (Costa, 2012). A troca de ideias entre os pares se torna então uma forma potente e única de processo formativo (Perini e Bracht, 2016).

O que se percebe é que na EP do CEI 04 há uma cultura de auxílio mútuo e de compartilhamento de saberes. É uma troca bem intencionada, buscando sempre atender às necessidades das crianças da EP. Para Costa (2012), a humildade presente na prática pedagógica interdisciplinar também envolve proatividade, pois aquele que sabe e está disposto a colaborar, entende que não é necessário que o outro se humilhe para solicitar ajuda. Envolve disposição para ajudar os próprios alunos e os colegas que compartilham a jornada educativa. Essa disposição e auxílio mútuo se fazem presentes nos trechos a seguir:

Pois é, eu peguei um PC [...] que só mexia só os olhos. “Brenda, me ajuda aí”. Aí a Camile me ajudou a trabalhar o visual, né? Com o copinho colorido, né? Não direcionar a luzinha, né? Então, ela foi meu guia naquela época. (Professora A5)

O tio Igor me ajudou muito. [...] Então, ele nesse ponto, ele também me ajudou muito, essa parceria com o Tio Igor. Ele, “ó, faz isso, faz aquilo”, entendeu? A gente também, às vezes, juntava os alunos, né, no horário dele, com o meu [...] O trabalho do pedagogo e muito também da Educação Física, mas também tem esses momentos em comum, né, que dá muito certo. (Professora A5, sobre um parceiro de anos anteriores)

Aprendi muita coisa com as colegas já que estão aqui há muito tempo, né? Então assim, a questão de limite, a questão de esperar, a questão de frustração, a questão de se ajudar. Aqui tem muito assim, elas ajudam muito. [...] A gente observa muito como é que uma uma colega funcionou com aquele menino ali e dá uma noção bacana. Então assim, eu acabo pegando com a experiência. (Professora A12)

Entretanto, essa cultura de auxílio mútuo não é exclusiva da EP do CEI 04. Parece ser uma cultura também presente em outras Precoces há muito tempo, como podemos observar a partir da fala da professora: “Foi em novembro de 2001, 2002. [...] Foi. Aí eu fiz o curso e tudo. E aí já fui aprendendo junto com os professores que estavam mais antigos.” (Professora EF15, acerca de quando iniciou na EP). Também observamos isso na fala abaixo:

E assim, eu sempre aprendi muito com os meus colegas, sempre. Então, em Brazlândia, quando a gente chegou, o João foi uma pessoa que ajudou muito a gente, porque nós éramos sete novos que fomos parar lá na Precoce, na época. Então, o João ajudou muito. Então, assim, eu não tenho problema nenhum, se eu não souber alguma coisa, procurar ajuda pra aquele aluno. (Professora EF11)

A parceria proveniente do auxílio mútuo da EP é necessária para lidar com as dificuldades que existem no dia-a-dia escolar. Para Fazenda (2006a, p.97), a parceria “surge quase como condição de sobrevivência do conhecimento educacional”. Essa parceria está presente principalmente no acolhimento aos professores novatos:

Eu fiquei um pouco nervosa por entrar, assim, achar que não iria conseguir, porque eu tinha feito o curso, passei na aptidão, mas zero experiência. Então, todo mundo que entra cru fica com medo. Então, eu estava realmente com medo de, tipo, fazer errado com o aluno, não conseguir conter ele em alguma crise. E isso no momento todo, até a Maria falou assim, “calma, não é assim que funciona. Quando tem essas coisas, a gente ajuda. Você vai pegar, você vai ter a experiência”. Então, eu acho que foi isso que... Eu fiquei até surpresa comigo. Achei que seria um pouco mais desafiador e eu acho que eu consegui ficar ali tranquila e levar o trabalho bem. (Professora EF13)

Aí esse ano eu orientei a Estela, que ela nunca tinha trabalhado na Precoce, então eu orientei ela com relação aos PIBIs, com relação aos relatórios, e quando ela não entendia, quando eu via que a escrita não era a que deveria ser, não era o que o formulário estava pedindo, aí eu conversava com ela. (Professora A6)

Foi tudo orientação dela, né? Como eu não sabia como preencher [...] a Ingrid foi me orientando e a gente vai fazendo tudo igual, seguindo o que tá naquele livro. (Professora A8, acerca do preenchimento de documentações)

Ultimamente a gente pegou uma bebê de três meses, só com a idade corrigida um mês. Então, como ela tá muito molinha ainda, aí eu fico assim ainda meio insegura de tá mexendo nela, do que trabalhar com ela. Aí eu vou lá na Ingrid: “eu posso trabalhar isso, posso trabalhar aquilo?” e ela vai me orientando. (professora A8, primeiro ano na EP)

Principalmente nas partes da documentação, que como é meu primeiro ano, eu nunca tinha feito. Então ela sentou comigo, ela me mostrou como que faz, ela tipo, me deixou tranquila, falou ó, pode fazer tranquilo que depois a gente senta, a gente revisa, nós fazendo juntas. Então ela me deixou bem tranquila mesmo e me ensinou bastante também, mesmo sendo pedagoga, não sendo a parte de Educação Física. (Professora EF13)

Porém, a inexperiência e falta de formação prévia apropriada se revelam também como um desafio que atrapalha a prática interdisciplinar. De forma mais objetiva, o professor precisa se dedicar a ensinar o colega inexperiente, geralmente sua dupla, a realizar o trabalho pedagógico da EP. Isso demanda do professor experiente tempo que poderia ser utilizado em outras das muitas demandas do trabalho, inclusive no registro das documentações de forma interdisciplinar:

Aí eu ia orientando, ia ajudando, e aí eu fui explicando pra Rosa o que ela tinha que fazer. Então, também o trabalho fica um pouco mais lento. Uma coisa que, de repente, eu sentaria e faria mais rápido. Porque é um documento preenchido pela dupla, com os professores que tá constantemente entrando, mudando. E quando é um novato, eu tenho uma boa vontade, mas que deixa o trabalho mais devagar, mais lento, às vezes tem que corrigir, aí a pessoa volta a escrever, aí você lê de novo.

Então, não é prático, né? (Professora A6, mais de 10 anos de atuação com EP, em outras falas mostrou disposição para ensinar colegas inexperientes).

Além da questão do tempo, quando a dupla é muito dependente da atuação do parceiro, há dificuldade de haver conexão e parceria, tornando o trabalho menos eficiente:

Se você não tiver a mesma linha de pensamento, você... Não anda seu trabalho. Então assim, eu peguei uma pessoa, era contrato, mas ela veio sem experiência nenhuma da Precoce. Então, assim, eu mais que tive que ensinar a pessoa a tentar andar na mesma linha. Aí eu tive essa questão duas vezes. Agora os outros com experiência, parece que você consegue andar, fluir melhor, fluir melhor o trabalho. (Professora EF15)

Para Fazenda (1999), para que haja envolvimento em projetos interdisciplinares, é indispensável que o professor não se sinta só e que possa partilhar cada gesto com seus pares. Entretanto, se uma pessoa da dupla está constantemente assumindo o papel de formadora do seu parceiro, o sentimento de solidão se torna inevitável: *“Eu falei, meu Deus, eu já estava estafada de querer ajudar. E eu carregando a turma sozinha, sabe? Foi pesado”*. (Professora EF15, acerca de uma parceira anterior que era novata).

A falta de formação adequada gera insegurança nas duas pessoas da dupla, Para o novato, possivelmente se sente inseguro pois não sabe o que desenvolver. Para o experiente, não sente confiança no trabalho do seu parceiro. Para que haja uma troca interdisciplinar, as duas pessoas precisam se sentir seguras para compartilhar. Isso interfere inclusive na forma de preencher a documentação pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. O professor mais experiente assume a responsabilidade maior de preencher a documentação, como demonstrado no diálogo abaixo:

*Pesquisadora
E ela também se sente à vontade para fazer isso [preencher de forma interdisciplinar a documentação]?*

*EF11
Mais ou menos, porque ela tem pouca experiência, né? Então acaba que eu acabo dando um suporte maior pra ela nisso, né?*

As professoras apontaram que na verdade, aliado à inexperiência, há uma formação precária dos professores que iniciam a atuação na EP, que não fornece conhecimentos que são considerados básicos para o atendimento à criança da EP, como observamos na fala da professora:

Uma não tinha noção de nada, nada, nada. Eu tive... Eu estava fazendo uma entrevista com a família. A criança era TEA. E aí a gente conversando, fazendo a entrevista, aí ela falou assim para a mãe assim, “mas o médico não falou para você que quando você tava grávida que ele era TEA, não?” Então era nesse nível. (Professora EF15)

Além disso, as formações e coordenadores pedagógicos não fornecem mais a orientação adequada àqueles que estão iniciando o trabalho na EP. Cabe aqui mencionar que os coordenadores pedagógicos são professores da EP eleitos para essa função e que enfrentam desafios semelhantes aos dos professores que estão em regência de classe, além de acumular uma grande quantidade de funções específicas relacionadas na OPEP. A professora EF11 afirma que anteriormente, havia maior suporte por parte da coordenação:

Eu acho que falta também um pouco de orientação quando eles chegam, que a gente sabe muito bem que às vezes eles chegam e são também jogados de pára-quadras lá dentro e se vira. E antigamente a gente tinha muito mais suporte nesse início, a gente não começava a atender enquanto a gente não tivesse feito as observações, a gente não atendia sem entrevista, a gente fazia todo um acompanhamento, a coordenadora acompanhava muito mais de perto. (Professora EF11)

Há, aliado a isso, questões atitudinais dos professores que chegam à EP importantes a serem consideradas. Conforme falamos, de acordo com os Fazenda, para que haja o trabalho interdisciplinar, é necessário humildade. Se não houver a humildade que percebe o que lhe falta, o diálogo e a comunicação ficam obstruídos e assim o trabalho em parceria se torna inviável: “Às vezes, as pessoas mais novas não gostam que a gente se intrometa. Não se intrometer, que a gente dê uma opinião, uma ajuda, uma dica. Eu vejo que, às vezes, elas não gostam.” (Professora EF11).

Entretanto, essa indisposição para o diálogo e para a troca parecem ser características pontuais. Quando a pessoa inexperiente demonstra interesse em compreender o trabalho, há a facilitação do processo formativo, como observamos nas falas a seguir: “[ela] também não tinha experiência, mas muita sensibilidade, muito perfil pra isso.” (Professora A9, acerca de uma professora novata) e “Miriam, pegou assim, de um jeito que foi uma parceria... que [ela] entrou, sem experiência na precoce, né? Fez o [curso], mas assim fez, passou na aptidão... Mas pegou rapidinho e eu já peguei pessoas que não... Não tinha experiência e foi difícil.” (Professora EF15), também “a gente tem que ter interesse. Eu cheguei aqui muito crua, mas assim, eu sempre quis aprender muito. Então eu colava nas meninas. Eu sempre tive, assim, essa vontade maior, essa proatividade, que eu acho que é muito importante, né?” (Professora EF10).

Um outro desafio também está na questão de que muitas vezes o professor de EF inexperiente busca no seu parceiro de Atividades o conhecimento acerca do trabalho na EP porém acaba deixando de lado as especificidades da EF:

Mas a gente que é mais experiente, que já trabalhou alguns anos na precoce, a gente já sabe o que tem que ser trabalhado com a criança, como trabalhar, que materiais usar e aí os novatos se juntam a gente e observam no dia-a-dia e vai fazendo como a gente faz, né? E às vezes eu observo até professor de Educação Física na sala de atividades observando com a gente. Aí eu até falo, na ótimo, pegar ideia com a gente de Atividades, pegar ideia com a gente de Atividades é ótimo, mas que tal observar um colega de Educação Física mais experiente? Porque eu também ao mesmo tempo eu estava observando que às vezes a criança fazia uma atividade com a gente, aí quando ia para a Educação Física fazia a mesma. E aí eu comecei a observar que de repente estava se repetindo porque quando ele teve o tempo de observar, ele observou o pedagogo, ele não observou um colega dele, né? (Professora A6)

De fato os saberes docentes devem ser compartilhados. Entretanto, para Fazenda, o trabalho interdisciplinar enriquece a área da disciplina. Se ambos os professores, de Atividades e Educação Física trabalharem apenas sobre uma disciplina específica, não há interdisciplinaridade. É preciso compreender aqui que interdisciplinaridade não se trata de substituir um conhecimento específico pelo conhecimento holístico ou pelo saber de uma única disciplina, mas sim compreender a especificidade de cada disciplina a partir de um pensamento complexo que relaciona a parte com o todo (Morin, 2011, 2015).

Retornamos com isso à necessidade de formação continuada e adequada para que haja um trabalho interdisciplinar efetivo. Para atuar na Educação Especial, principalmente numa perspectiva interdisciplinar e inclusiva, a formação continuada é indispensável. A legislação fomenta essa formação e alguns documentos apontam para a interdisciplinaridade. Especialmente na Educação Precoce, há a indicação de que a formação continuada seja realizada de forma ampla e interdisciplinar, para dar conta das demandas das crianças.

Instituições que reconhecem que a formação continuada é fundamental para uma boa educação são terrenos férteis para a implementação de projetos pedagógicos interdisciplinares. Esse parece ser o caso do CEI 04 de Taguatinga, que no seu PPP enfatiza isso. Aliado a isso, nos professores da EP do CEI 04 há uma notória busca pela formação continuada, característica presente nos professores interdisciplinares de acordo com Fazenda. Há no CEI 04 também uma cultura de auxílio mútuo e a troca constante de saberes impulsionada por princípios e valores interdisciplinares como a humildade e a parceria, principalmente entre as duplas e com os professores novatos. Essa troca de saberes se configura como um meio potente de formação continuada em serviço.

Entretanto, essa busca pela formação e troca de saberes não acontece sem percalços. Os professores percebem que há principalmente falta de tempo para realizar formações continuadas. Há também a inadequação dos conteúdos das formações, havendo a necessidade de que se pense as formações voltadas para as necessidades específicas da EP, principalmente da Educação Física. A formação inicial e capacitação inicial para trabalho na EP também tem se mostrado precária, o que dificulta o trabalho interdisciplinar. Isso demanda muito dos professores mais experientes, que embora se mostrem dispostos a ajudar e acolher os novatos, muitas vezes são sobrecarregados com questões que já deveriam ter sido sanadas na capacitação inicial. Isso enfraquece a parceria e o diálogo, além de requerer um tempo que já é escasso. Os professores de Educação Física parecem ser os mais impactados, pois por causa da formação precária e específica, buscam muitas vezes apenas nos seus parceiros de Atividades o conhecimento que lhes falta. Isso enfraquece o trabalho disciplinar, o que não contribui com uma perspectiva de relação complexa interdisciplinar entre as duas disciplinas. Esses aspectos têm impacto direto na prática pedagógica interdisciplinar, se configurando como obstáculos para a interdisciplinaridade.

5.3 Condições metodológicas, psicossociológicas e culturais

As trocas intersubjetivas entre os professores e as diferentes disciplinas, partindo de um paradigma que não mais fragmenta o conhecimento, permitem a efetivação de uma didática interdisciplinar. Dessa forma, espera-se que haja a implementação de uma metodologia interdisciplinar de prática pedagógica. Para Fazenda (1999), as questões metodológicas podem se configurar como um dos principais obstáculos para a interdisciplinaridade. Para a autora, uma metodologia interdisciplinar é pensada a partir do paradigma educacional que a orienta, pensando no indivíduo que se pretende formar.

Cabe ressaltar que interdisciplinaridade não é apenas uma metodologia, mas sim uma concepção teórico-metodológica acerca da relação de trocas entre as disciplinas. Um projeto educativo interdisciplinar, então, constitui-se como uma ação pedagógica que busca superar as limitações impostas pela fragmentação do saber. A metodologia desse tipo de projeto envolve a troca constante entre diferentes disciplinas, trabalho em equipe, pedagogia apropriada e mudança institucional (Klein, 2017).

As condições metodológicas envolvem os processos e técnicas utilizados para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Observamos que as condições metodológicas

mantêm uma relação intrínseca muito forte com os aspectos psicossociológicos e culturais, portanto, optamos por discuti-las de forma contextualizada e conjuntamente.

Os obstáculos psicossociológicos e culturais, para Fazenda (1999), são aqueles relacionados ao conhecimento pessoal acerca da disciplina e do projeto interdisciplinar, além da acomodação à situação, questões de prestígio pessoal e da disciplina e resistência à busca de uma linguagem comum. É uma categoria que está diretamente relacionada à Atitude Interdisciplinar, descrita pela autora em vários momentos.

Este tópico se propõe a analisar e discutir os elementos relacionados a esses aspectos (metodológicos, psicossociológicos e culturais): características do professor da Educação Precoce, as atribuições docentes, o preenchimento da documentação da EP, o atendimento conjunto na Educação Precoce, o planejamento e as festividades e projetos da escola. Esses aspectos evidenciaram mais dificuldades para a efetivação da interdisciplinaridade na EP.

5.3.1 Características do professor da Educação Precoce

Os documentos analisados expressam as expectativas quanto ao trabalho docente, muitas vezes apontando para um conhecimento e atuação interdisciplinar e cooperativa. Essa forma de trabalho fica ainda mais evidente quando os documentos tratam da Educação Especial, na busca pela superação das limitações sociais relacionadas à deficiência (Distrito Federal, 2018).

Do professor da Educação Especial espera-se que ele seja capaz de identificar “o que o estudante deve aprender; como e quando ele deve aprender; que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar.” (Distrito Federal, 2010, p. 45). Ele deve desenvolver as ações adequadas para sua prática pedagógica que incluem “definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, de adaptação curricular, de procedimentos didáticos pedagógicos e de práticas alternativas, adequados aos seus atendimentos” (Distrito Federal, 2010, p. 59). Além disso, a OPEE enfatiza a necessidade do trabalho cooperativo em equipe para garantir a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

No caso específico da Educação Precoce, conforme a OPEP (Distrito Federal, 2005), o professor deve ser capaz de promover um ambiente estimulante de aprendizagem, que permita a exploração para adquirir experiências diversas. Segundo o mesmo documento, o professor

da EP é um mediador, junto à família, que contribui para o desenvolvimento de conceitos, da linguagem, da autonomia e da independência, sempre através de interações e brincadeiras.

Entretanto, não se espera dos professores da Educação Especial, principalmente da Educação Precoce, apenas competências técnicas mas também a presença de valores humanos que favoreçam a sua atuação. A OPEE considera que algumas características são desejáveis para todos os docentes, mas imprescindíveis para a atuação na Educação Especial:

- Atitudes e sentimentos positivos em relação ao estudante com deficiência e no pronto atendimento às suas necessidades biopsicossocial;
- expectativas favoráveis sobre seu desenvolvimento e aprendizagem;
- motivação para o trabalho e envolvimento com seus resultados;
- abertura a mudanças e flexibilidade na atuação docente;
- disponibilidade para enfrentar desafios;
- valores e crenças favoráveis sobre deficiência, pessoa com deficiência e diversidade;
- atitude de enfrentamento dos obstáculos à acessibilidade do educando e ao seu sucesso acadêmico;
- bom relacionamento interpessoal;
- atitude positiva em relação à inclusão escolar e social;
- disponibilidade para capacitação profissional; e iniciativa e criatividade.

(Distrito Federal, 2010, p. 60)

Quando observamos essas características, percebemos que há conformidade com o que Fazenda afirma acerca da atitude interdisciplinar. O perfil de um professor da Educação Especial conforme a OPEE (Distrito Federal, 2010) é semelhante ao perfil de um professor interdisciplinar (Fazenda, 1999). Nos dois casos, por exemplo, há a presença de princípios como a abertura a mudanças, que Fazenda chama de desapego. O desapego é uma abertura constante à atualização (Costa, 2012). Não é a necessidade de negar o “velho”, mas estar flexível a assimilar mudanças quando elas se fazem necessárias.

Além disso, observamos também que o professor da Educação Especial bem como o professor com atitude interdisciplinar precisam estar comprometidos com sua prática pedagógica. Conforme Fazenda (2006a, p. 56) “competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor, afirmando - a diariamente” e esse compromisso conduz à interdisciplinaridade.

Adicionalmente, conforme a OPEE, o professor deve estar disposto a enfrentar desafios e enfrentar os obstáculos que impedem a acessibilidade do educando. Para Fazenda (2006a), similarmente, o professor com atitude interdisciplinar tem a marca da resistência frente aos obstáculos. Ele é dotado de uma atitude de espera, uma espera que não é passiva diante das dificuldades, mas sim resiliente. É uma espera que leva à compreensão de que cada

ser humano tem um processo diferente de aprendizagem (Costa, 2012), portanto, pacientemente esse professor busca os melhores caminhos para seu estudante.

O professor da Educação Especial também deve estar constantemente em busca de novos conhecimentos que, como mencionado no tópico anterior, revela uma atitude de humildade. É a autopercepção das suas fragilidades que conduz o professor interdisciplinar a buscar no outro e em diferentes disciplinas, as respostas para suas indagações e incompletudes.

Por fim, o professor da Educação Especial deve ter bom relacionamento interpessoal. Para Fazenda, valores como parceria, diálogo e respeito são indispensáveis para a prática pedagógica interdisciplinar pois é por meio deles que a interdisciplinaridade acontece. Esse valores contribuem para os relacionamentos interpessoais, que promovem uma educação mais qualificada e humana. Para Galvão e Fazenda (2014), a educação acontece através das relações interpessoais e não através do conhecimento disciplinar.

O CEI 04, no seu PPP, também prevê a necessidade de que o professor tenha as competências e características necessárias para atuar na Educação Infantil. O PPP enfatiza que o professor deve ter um conhecimento interdisciplinar acerca de diferentes aspectos do desenvolvimento infantil para qualificar o atendimento à criança. Além disso, conforme o trecho abaixo, o professor também deve exercitar um olhar atento sobre as individualidades da criança:

Portanto, é fundamental que os educadores fiquem atentos às peculiaridades individuais, buscando identificá-las e reconhecê-las no planejamento de atividades, o que constituirá um passo de essencial importância para o sucesso educacional, contribuindo para seu pleno desenvolvimento, refletindo, avaliando e considerando na organização do trabalho pedagógico os diversos aspectos observados no dia a dia escolar. (PPP do CEI 04, p. 26)

O trabalho pedagógico, de acordo com o PPP do CEI 04, é um trabalho cooperativo, onde todos atuam em conjunto com empenho para “oferecer ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor.” (PPP do CEI 04, 2024, p. 31). Essa cooperação também é demonstrada nos Pressupostos Teóricos, que afirmam que há a necessidade de atuação em conjunto e troca de saberes entre docentes e outras esferas da administração da SEDF, considerando que o estudante não é só do professor, mas de toda a rede pública (Distrito Federal, 2014b).

Em suma, as expectativas quanto à atuação docente do professor de Educação Precoce reforçam o que Fazenda afirma acerca das características do professor bem sucedido, que é um professor com atitude interdisciplinar. Essas características conduzem a uma metodologia interdisciplinar, tendo em vista que não há interdisciplinaridade sem trabalho cooperativo engajado.

5.3.2 Atribuições docentes

A equipe da Educação Precoce, conforme a OPEP (Distrito Federal, 2005), é constituída de professor coordenador; professor Atividades; professor de Educação Física; professor de atendimento aos pais e professor itinerante do quadro de itinerantes. No CEI 04, a equipe no ano de 2024 contou com uma professora coordenadora, uma professora readaptada que realizava auxílio à coordenação, 14 professores de Atividades e 14 professores de Educação Física.

O documento da OPEP estabelece como pré-requisitos para atuação como professor da EP as seguintes características: ser integrante do quadro da carreira magistério público da categoria de professor de Atividades ou Educação Física; ter realizado curso sobre Educação Precoce ou experiência comprovada no atendimento e realizar entrevista com coordenação central. O documento também estabelece competências gerais para toda a equipe que atua na Educação Precoce, que envolvem incubências e posturas que devem ser adotadas.

Tendo em vista que há a atuação de dois profissionais de disciplinas distintas na EP, Atividades e Educação Física, o documento traz também funções específicas para cada um. Entretanto, quando comparamos essas funções elas se mostraram semelhantes, com algumas diferenças entre uma disciplina e outra, conforme observamos no quadro abaixo:

Quadro 07: comparativo de funções específicas dos professores de Atividades e Educação Física de acordo com a Orientação Pedagógica da Educação Precoce

| nº | Competências do professor de Atividades | Competências do professor de Educação Física | Comparação |
|----|---|---|---|
| 1 | Elaborar semestralmente o relatório descritivo e individual de acompanhamento semestral do aluno, conforme a avaliação do desenvolvimento infantil realizada ao longo do semestre , ou quando se fizer necessário (transferências, | Elaborar semestralmente o relatório descritivo e individual de acompanhamento semestral do aluno, de acordo com a avaliação funcional de desenvolvimento infantil , ou quando se fizer necessário (transferências, solicitações judiciais, | Ação semelhante com ênfase em instrumentos avaliativos específicos. |

| | | | |
|----|--|--|---|
| | solicitações judiciais, etc.). | etc.). | |
| 2 | Elaborar e executar plano de intervenção educacional. | Elaborar e executar o planejamento individual da criança. | Ação semelhante com ênfase em instrumentos de planejamento específicos. |
| 3 | Participar diretamente em estudos sobre Precoce e aqueles relativos ao desenvolvimento e infantil e aprendizagem de 0 a 6 anos. | Participar diretamente nos estudos sobre Precoce e nos estudos específicos à área de Ed. Física, além dos cursos de atualização sobre o tema. | Ação semelhante, com ênfase disciplinar específica para a Educação Física. |
| 4 | Orientar e incentivar as famílias a utilizar recursos recreativos e educacionais existentes na comunidade. | Orientar e incentivar a família a utilizar recursos recreativos ou educacionais existentes na comunidade, que favoreçam o desenvolvimento físico-motor dos alunos | Ação semelhante, com ênfase no desenvolvimento físico-motor para a Educação Física. |
| 5 | Sugerir métodos, técnicas e estratégias de conteúdo programático referente ao currículo de 0 a 3 anos de idade e ou adaptações curriculares e ou funcionais. | Sugerir métodos e técnicas para se trabalhar o conteúdo programático referente ao currículo da educação infantil voltado à área de Educação Física. | Ação semelhante com ênfase disciplinar para a Educação Física. |
| 6 | Incentivar as famílias a participar do processo educacional de modo efetivo. | Incentivar e envolver a família no processo educacional de modo efetivo. | Idêntico |
| 7 | Acompanhar, avaliar, mediar e observar o desenvolvimento da criança durante o atendimento. | Acompanhar e avaliar o desenvolvimento da criança durante o atendimento escolar, registrando com frequência sua evolução no registro de observação e mantendo-a atualizada na pasta da criança. | Ação semelhante, menciona o registro de observação para a Educação Física. |
| 8 | Criar oportunidades pedagógicas educacionais à criança, bem como as práticas e experiências enriquecedoras que possam ter no lar, realizando registro de observação do acompanhamento evolutivo da criança e ou outro instrumento que esteja em vigor. | - | Exclusivo para Atividades, menciona o registro na Ficha Evolutiva. |
| 9 | - | Guiar-se pelo objetivo principal do programa que é de orientar a família e não apenas a criança em desenvolvimento. | Exclusivo Educação Física. |
| 10 | - | Participar efetivamente das coordenações, reuniões e estudos de caso da Precoce | Exclusivo Educação Física. |
| 11 | - | Avaliar as oportunidades educacionais oferecidas à criança, bem como as práticas e experiências | Exclusivo Educação Física. |

| | | | |
|----|---|--|----------------------------|
| | | enriquecedoras, no tocante ao desenvolvimento neuropsicomotor. | |
| 12 | - | Solicitar a entrega de atestado médico para a prática de atividade física, bem como renovação a cada semestre letivo. | Exclusivo Educação Física. |
| 13 | - | Participar das reuniões da coordenação central quando solicitado pela coordenação da Precoce ou pela coordenação da Ed. Física da Diretoria de Ensino Especial | Exclusivo Educação Física |

Fonte: elaboração própria com base nas informações da Orientação Pedagógica da Educação Precoce (Distrito Federal, 2005, p. 16 e 17) [grifos nossos]

Há uma função que é idêntica a ambos profissionais, além daquelas competências gerais listadas para toda a equipe da EP, conforme mencionamos anteriormente. Essa função está relacionada ao atendimento às famílias, que deve ser realizado por ambos profissionais.

Há uma função exclusiva do professor de Atividades e cinco exclusivas do professor de Educação Física. Uma das funções exclusivas da Educação Física seria diretamente relacionada à área, acerca do atestado médico que autoriza que a criança participe da prática de atividade física. As outras quatro, no nosso entendimento, poderiam ser funções de ambos professores, ainda que quando necessário, se mantivessem as especificidades da disciplina.

Há semelhança em seis ações específicas de ambos os professores. Ambos devem elaborar semestralmente o relatório descritivo e individual de acompanhamento semestral do aluno, elaborar e executar planejamentos de ações pedagógicas, participar de formações continuadas, orientar as famílias, sugerir métodos e técnicas e acompanhar e avaliar o desenvolvimento da criança. Porém, quanto a essas ações listadas, há ênfase em instrumentos de avaliação e planejamento diferentes, além de conteúdos diferentes. Para o professor de Atividades, o conteúdo está sempre envolvendo o desenvolvimento geral da criança, para o professor de Educação Física, há uma ênfase maior quanto ao desenvolvimento motor.

Não há problema para a interdisciplinaridade que cada disciplina dê atenção a um conhecimento específico. O problema está na indisposição em fazer as pontes entre os conhecimentos específicos. No caso da EP, o problema está em considerar que a Educação Física, por exemplo, está desenvolvendo apenas aspectos motores nas crianças, desconsiderando que o desenvolvimento infantil acontece de maneira global. Ou então, em distanciar-se do diálogo com seus parceiros de Atividades, desconsiderando e criando barreiras para a interdisciplinaridade e assim para a educação integral.

Preocupa-nos o fato de que alguns professores da EP têm os limites muito claros de sua atuação, pois eles vêm acompanhados também de ações pedagógicas fragmentadas. As entrevistas evidenciaram que essa delimitação de área está mais presente nos professores de Educação Física, e que os mesmos que afirmam os limites da disciplina também apresentam menos trocas acerca do planejamento e registro das ações educativas. Podemos observar isso, por exemplo, na fala a seguir:

Tem diferença, tem diferença sim. A gente, enquanto profissional de Educação Física, a nossa especificidade mesmo está bem relacionada às questões motoras, não que a questão motora não esteja relacionada à parte cognitiva [...] Assim, nós estamos juntos, o papel em algum momento é bastante parecido, mas os dois, tanto o professor de Educação Física quanto o pedagogo, ele tem a sua especificidade, né? [...] Sim, fica bem claro os papéis. A gente com aquela nossa ficha de evolutivo, de Educação Física e o pedagogo lá com aquele lá também, aquele documento deles lá. É bem específico também e separado, né? [...] É, não preenchi [outros campos do relatório além do motor]. Eu fiquei limitado ao meu... Porque a gente constrói o nosso relatório em cima do PIBI. O PIBI ele te dá muitos subsídios pra você construir o seu relatório. Então, como ele mesmo tem a parte que é separada. Então, eu lia, mas aquilo lá, eu não interferia nele não, na parte da pedagoga não. E a pedagoga também não interferia na parte da Educação Física também não. (Professora EF1) [grifo nosso]

Com relação à fala acima, é importante mencionar que o PIBI traz uma avaliação inicial dividida em aspectos diferentes do desenvolvimento infantil, porém não afirma que determinados aspectos devem ser preenchidos pelo professor de uma ou outra área. Em seguida, o documento apresenta um campo para que sejam colocados os objetivos de aprendizagem que a dupla de professores deseja desenvolver naquele semestre. A divisão que o PIBI faz entre professores de Atividades e Educação Física é na seção seguinte, onde será registrado o planejamento das atividades específicas e resultados obtidos em cada disciplina. Há um campo para registrar observações dos tipos de atendimento, etapa, quantidade de atendimentos semanais e outras informações relevantes. Por fim, o documento apresenta links para materiais de apoio como sugestões de atividades, ficha evolutiva, currículo funcional, CMEI e avaliação de Educação Física. No caso da professora EF1, ela afirmou que no PIBI, no campo da avaliação inicial, preencheu apenas as questões relacionadas ao desenvolvimento motor de seus estudantes.

Notamos que há então uma incompreensão acerca da avaliação inicial do PIBI por parte de alguns professores de Educação Física, que entendem que são responsáveis por preencher na avaliação inicial do PIBI apenas o campo acerca do desenvolvimento motor. A fala da professora EF1 não é um caso isolado. Vemos compreensão semelhante acerca da delimitação do trabalho em outros entrevistados também:

*Não, eu acho que assim, ele é bem definido por conta de que tem competências que a criança precisa alcançar, **que são muito específicas de professores de Educação Física e que, de fato, o treinamento para isso eu que tenho [...]** ela [a competência] é muito específica do professor de Educação Física nesse desenvolvimento da parte motora, então eu acho que assim, **esses papéis eles são muito bem definidos**. Enquanto que o pedagogo ele tem todo um uma expertise ali para estar tendo aquele olhar ali na mesa, de competências que a criança precisa alcançar preparando ela para um outro estágio, que eu não tenho.[...] **Eu acho que tá bom, por conta de que, nesse sentido, tem coisa que é muito da minha área, né?** (Professor EF3) [grifo nosso]*

No caso desse professor, ele menciona que essa era uma prática comum na Educação Precoce, a de ter muito bem delimitado qual é a atuação e espaço de cada área:

*Mas, no geral, não é o que eu percebo também, a maioria dos professores também tem essa logística. **Hoje, o que eu faço hoje foi baseado naquilo que eu vi como os professores trabalhavam aqui**. E todos os professores que eu vi trabalhando aqui, eu falei, bom, todos trabalham dessa forma. Tem essa independência de planejamento, de atuação e é meio que cada um no seu quadrado mesmo. [...] **Mesmo que nós sejamos uma dupla, a gente não consegue trabalhar juntos efetivamente**. Eu trabalho junto com os outros professores de Educação Física. (Professor EF3) [grifo nosso]*

Quando a Educação Precoce surgiu, iniciou o trabalho apenas com professores de Atividades. Posteriormente, houve a inserção de professores de Educação Física, porém eles não atendiam todos os alunos e também não eram formadas duplas fixas (professores de Atividades e de Educação Física atendendo a mesma turma, os mesmos alunos). As atribuições específicas do professor de Educação Física mencionados no quadro acima podem inclusive ser uma resposta às demandas que surgiam a partir dessa configuração.

Havia casos, por exemplo, onde um professor de Educação Física tinha que dialogar com três, quatro ou mais professores de Atividades, devido a não haver duplas fixas. Isso se colocava como uma barreira para o diálogo e para a parceria. Agora, sendo cada turma atendida por uma dupla específica de professores, o diálogo é facilitado e, portanto, a interdisciplinaridade. A professora EF11 relatou como funcionava a EP antigamente:

Professora EF11
Você vê, né, sou tão antiga na Precoce, que quando a gente, quando eu entrei, nem era um pra um, não era um pedagogo pra um educador físico. Era, tipo assim, tinha cinco pedagogos e três educadores físicos. E a gente selecionava quem ia ser atendido. [...] E a gente atendia de todo mundo. Tinha aluno de todas as pedagogas. Ai quando foi no outro ano, eu acho que a SUBIN autorizou. Já ser um pra um. Foi reclamação, né? Dos professores. [...]

Pesquisadora
E quais ganhos você vê que teve com essa relação assim [de dupla fixa]?

Professora EF11

Muitos, muitos ganhos. Primeiro, você atender junto com uma professora só. Você ter uma turma é muito melhor. Você, primeiro, cria uma relação melhor com a professora [de Atividades] e é muito mais fácil você planejar, discutir sobre o aluno, fazer a documentação. E os alunos ganharam, né? Porque aí todos hoje podem participar das aulas de Educação Física, independente de ter o atestado ou não, que antigamente precisava do atestado.

Além disso, essa separação dos espaços e da atuação bem delimitada de cada disciplina surge também por uma insegurança institucional. Há o receio de que os professores de Educação Física sejam retirados da Educação Precoce, como observamos na fala da professora A10: *“Agora nós vamos tirar os professores de Educação Física, que essa é a meta, né? Vamos tirar os professores de Educação Física. Não! Precisa de dois professores. Então, você fica ali sempre refém do Estado.”*

Esse receio motiva os professores de Educação Física a tentarem evidenciar sua relevância demonstrando as especificidades da sua disciplina, impelindo-os a um distanciamento da interdisciplinaridade. Além disso, há o receio de hierarquização das disciplinas, que colocaria a Educação Física em segundo plano. A fala do professor EF3 evidencia bem essa questão:

Ela cobrava muito, ela batia: “olha professor de Educação Física, vocês precisam marcar território” [...] Então, assim, já a Nayane fez o contrário: “vocês têm que estar juntos. Mas a Educação Física precisa marcar o território. Se você não mostrar qual é a sua importância, qual é o viés técnico do seu fazer, você vira apenas um auxiliar de pedagogo. E você precisa mostrar a importância do seu trabalho e só se mostra a importância do seu trabalho com conhecimento, com técnica, com... com experiência”, né? Então ela defendia muito isso, da gente, de nos mostrarmos e mostrarmos que nós somos importantes e o quanto o nosso trabalho é importante nesse sentido. (Professor EF3) [grifo nosso]

Entretanto, o mesmo professor percebe que hoje não há mais a hierarquização entre as duas disciplinas:

O nível de importância, entre aspas, está muito equilibrado, está meio a meio. Mas, pelos relatos que eu escuto dos antigos, antigamente tinha muito isso, o professor de Educação Física virar o auxiliar do pedagogo. “É um professor auxiliar, você é um professor auxiliar”. Então, hoje, pelos espaços que eu trabalhei e pelos grupos que eu estive, não percebo mais. Se tem, é mais assim, individualmente. Às vezes, de algum professor que está mais inseguro, que tem uma insegurança com relação a parte dele, ele acaba se submetendo ao professor mais antigo. Mas isso é muito segmentado, né? São casos isolados. (Professor EF3)

De fato, todos os entrevistados perceberam que a atuação do professor de Educação Física é de suma importância para a Educação Precoce. Professores de Atividades e de

Educação Física percebem a interdependência entre as duas áreas, como demonstrado pelo professor A4: “Porque não dá pra dissociar uma coisa da outra, no nosso caso. Até porque o que a gente conversa muito é que o meu trabalho depende muito da intervenção motora, do professor de Educação Física. Então, assim, aí a gente conversa muito sobre isso.” Essa interdependência do trabalho também foi evidenciada em outras falas:

Ai... não daria conta de trabalhar se não fosse com um profissional de Educação Física, né? [...] Mas trabalhar em parceria com os alunos da Precoce é ótimo, porque cada profissional na sua área, na sua formação, consegue ter uma visão do todo, e são pontos de vista diferentes, apesar da criança ser só uma, né? Eu gosto muito do trabalho, muito, muito. Eu aprendo muito com os professores de Educação Física, acho que tem muito a acrescentar uma no trabalho da outra, sabe? (Professora A7)

Não teria como trabalhar só o pedagogo. O programa de Educação Precoce seria extremamente deficiente, eu acho, assim. Deficiente nesse sentido, né? Precário. Então, é importantíssimo, o profissional da Educação Física. (Professora A9)

Em contextos tradicionais, disciplinas escolares como Educação Física e Artes são consideradas como “menos nobres” do que outras, ficando hierarquicamente inferiores e perdendo espaço pedagógico (Ayoub, 2001). Todavia, não parece acontecer atualmente esse tipo de hierarquização na EP, conforme as entrevistas analisadas. Isso contribui para a implementação da interdisciplinaridade, pois ela envolve substituir uma ordem hierárquica entre as disciplinas pela interação dinâmica entre elas (Lenoir, 2006). Nesse aspecto, o fato dos professores considerarem que ambas as disciplinas têm igual importância abre caminho para a prática pedagógica interdisciplinar.

Para alguns, os principais aspectos que diferenciam as duas disciplinas não são acerca da dimensão do desenvolvimento a ser trabalhada, mas estão relacionados às atividades e ao uso dos espaço:

Ela costuma desenvolver mais as atividades de sala, sentadinho, as atividades de mesa que a gente fala. E eu costumo mais trabalhar na piscina, na psicomotricidade. Não tem uma divisão exata do que cada um faz, mas dentro do que a gente vai conversando pra cada aluno do que precisa trabalhar. (Professora EF5)

De Atividades eu percebo é mais porque a gente trabalha muito em mesa. Questões de aprender a trabalhar comportamento, assim, o sentar. Cada coisa tem sua hora, o seu espacinho, é aquilo, então tem que saber dividir aquele espaço daquela mesa. Então o pedagogo tem mais essa questão, né? (Professora A5)

Apesar de parte professores delimitarem muito claramente sua área de atuação, impactando nas trocas entre as disciplinas, outra parte entende que ambas as disciplinas são

muito interdependentes, o que torna difícil delimitar precisamente a esfera de atuação de cada uma, como observamos na fala a seguir:

Pesquisadora

Você consegue descrever pra mim qual que é o papel do pedagogo, qual que é o papel do professor de Educação Física?

EF 2

Na Precoce é difícil, porque às vezes eles estão bem interligados. O do pedagogo seria, vamos ver assim, mais voltado para a questão cognitiva. O do educador físico mais voltado para o motor só que não tem como dissociar os dois, né? Mas eu acho que seria mais isso. [...] Porque não tem como. Como que eu vou trabalhar o motor da criança sem o cognitivo? Sem estar trabalhando junto? E o cognitivo sem trabalhar o motor?

Isso acontece devido ao reconhecimento que o desenvolvimento infantil se dá de maneira integral e não de forma fragmentada. Essa concepção de integralidade tem impacto na prática pedagógica, como afirma a professora EF12: “*eu não gostava de ‘você faz sua parte que eu faço a minha’, até porque a criança é um ser global, eu não tenho como separar, então eu sempre gostei de sentar pra poder realizar esse planejamento em conjunto e principalmente o relatório.*”

Muitos professores reconhecem as especificidades de cada disciplina mas entendem que assim como a criança é um ser integral, o trabalho também é caracterizado pela integralidade, como observamos na falas a seguir:

Eu sou da área de Educação Física, mas dentro da área de Educação Física, eu consigo observar a linguagem, eu consigo observar a parte cognitiva, eu consigo observar a socialização, o socioemocional, eu consigo observar se a criança já tem habilidades nas AVAs, né? Então, não tem como falar só sobre a parte motora. Eu gosto de englobar tudo, tudo que envolve aquela criança ali, com as necessidades específicas, né? Com as especificidades. Então, é isso. A gente nunca trabalha sozinha. (Professora EF9)

Eu não falo só do aspecto do motor, porque às vezes a criança fala muito mais comigo do que de fato com ela. Então assim, se eu percebo, se eu tô lendo lá aquela parte que é dela da linguagem, eu intervenho também na linguagem, sabe? Eu intervenho no AVAs, sabe? Eu intervenho em tudo. (Professora EF7)

Essa concepção acerca do desenvolvimento integral vai ao encontro do que preconizam os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento do DF, bem como ao entendimento de Fazenda e Morin. Ter essa compreensão de que a criança é um todo complexo facilita o trabalho na perspectiva da Educação Integral bem como exige o trabalho de maneira interdisciplinar. Nesse mesmo sentido, a OPEP afirma que a EP busca “a atuação

transdisciplinar e interdisciplinar integrada da equipe multiprofissional, evitando uma visão fragmentada do desenvolvimento da criança.” (Distrito Federal, 2005, p. 14).

A prática pedagógica interdisciplinar não negligencia as especificidades de cada disciplina, pois interdisciplinaridade ainda está circunscrita no campo disciplinar, com a formação técnica específica contribuindo para o diálogo (Fazenda, 2012). Como já mencionamos, ela enriquece a prática de cada professor.

No CEI 04, infelizmente, observamos que há o risco de que, sob o lema “interdisciplinaridade” e “desenvolvimento integral”, as especificidades das disciplinas sejam negligenciados. De acordo com Fazenda (2011), muitas vezes o espírito interdisciplinar é incompreendido, principalmente quando se priva de questionamentos reais. Já mencionamos aqui, em tópico anterior, parte da má compreensão da interdisciplinaridade e da negligência das especificidades de cada área se devem a uma formação precária que conduz os novos professores muitas vezes a trocarem conhecimento apenas com suas duplas, de disciplina diferente da sua, como mencionado pela professora A6:

Mas, o professor de Educação Física tem que tomar cuidado, porque está tendo, não sei se são em todas as escolas, mas muitos professores de Educação Física quando entram e não conhecem o trabalho da Precoce, acontece aquilo que eu te falei, eles vão observar outras escolas e ficam muito focados na pedagoga, que também é interessante, mas aí chega aqui e eles começam a querer desenvolver um trabalho muito assim, parecido, às vezes até igual. (Professora A6)

Porém, alguns professores percebem outros motivos que encaminham para uma prática que negligencia aspectos disciplinares. Para a professora A1, há a repetição excessiva de algumas atividades específicas e isso acontece principalmente pela falta de diálogo e parceria entre a dupla. Segundo a professora, algumas vezes as atividades são repetidas por acomodação pois algumas são mais fáceis de serem desenvolvidas. O ideal, segundo ela, seria que os professores não repetissem as mesmas atividades e espaços, sendo combinado através do diálogo:

*O conteúdo de um e do outro se mistura. Eu vou trabalhar a linguagem oral, a professora de Educação Física também. Gente, isso é natural. Mas vamos pensar nos aspectos motores? Vamos pensar na parte sensorial? Eu acho que existe. **O que eu acho que falta mesmo na minha cabeça é um diálogo** pra que você tá lá com a Educação Física, e eu tô aqui, né, pedagoga. Você tá fazendo uma atividade de rosqueamento, de pinçamento. Se você já fez, eu não vou fazer. Você foi para a piscina, então eu não vou. Você foi para o parquinho com ele, trabalhou. Eu penso que essa parte motora podia ser mais explorada. Podia ser mais explorada, sabe? (Professora A1)*

A professora A6 também demonstrou-se preocupada com a repetição de atividades, limitando o repertório de experiências e estímulos aos quais a criança está sendo exposta: “*Eu falei, olha, eu já desenvolvi, essa criança ficou os 45 minutos comigo aqui, desenvolvendo uma tal atividade. Agora, não acho legal ela desenvolver outra atividade sentada. Vamos explorar o movimento dela.*” (Professora A6).

O caminho para solucionar esta questão, além de investimento em formações tanto específicas quanto interdisciplinares, seria o diálogo e a parceria, como bem colocado pela professora A1:

*Além de trabalhar com aspectos cognitivos, motores, o professor de Atividades também pode trabalhar nisso. O professor de Educação Física também. E ele ainda tem mais espaço ainda que talvez o de atividades. A não ser que seja atrevida, que nem eu, que eu vou ocupando os espaços, né? Mas assim, porque eu também penso nisso. Eu penso no fortalecimento da musculatura, no caminhar, né? [...] **O que precisa mesmo é de uma parceria.** (Professora A1) [grifo nosso]*

É preciso encontrar um equilíbrio na prática pedagógica, mas para além disso, olhar para o desenvolvimento integral sem negligenciar nenhum aspecto ou dimensão dele. É colocar seu conhecimento disciplinar em uma relação dialógica, onde nada é hierarquizado ou esquecido. O caminho para isso se faz através de parceria e diálogo, como constantemente posto por Fazenda e também ilustrado nas falas de diversos participantes:

*É claro que existem as especificidades, **mas nós precisamos caminhar juntos.** [...] E como nós trabalhamos a Educação Física, por exemplo, quando nós vamos atender a criança, não é uma forma isolada, é um todo. Então a gente dá ênfase na parte motora, mas a gente também está desenvolvendo ali a questão sócio-afetiva, a questão da linguagem e até a cognitiva. Da mesma forma, o pedagogo, ele foca na parte cognitiva e são atividades específicas, mas ele também não deixa de trabalhar as outras áreas. (Professora EF4) [grifo nosso]*

*Então, **todas as áreas têm que ser muito alinhadas.** Não dá pra eu falar que eu trabalho a parte de motor e ela outra parte cognitiva, por exemplo. Não dá pra ser separado. (Professora EF6) [grifo nosso]*

***Um precisa do outro, um complementa o outro, eles não podem andar sozinhos.** Por isso que é outro diferencial da precoce, acho que isso é muito bonito dentro da precoce. Eles não podem andar sozinhos, eles também não podem ser iguais demais, entende? Tem que ter realmente o que o educador físico faz bem certo, o que o pedagogo faz, **mas os dois se abraçando pra tudo dar certo.** Eu acho que é isso. **Sem cada um perder a sua essência mesmo.** Eu acho que é isso. (Professora A2) [grifo nosso]*

A parceria entre as duas disciplinas é vista pelos profissionais da EP do CEI 04 como um benefício para a criança que está sendo atendida pois ambos professores partilham do mesmo objetivo, como colocado nas falas abaixo:

*Essa minha parceira, a gente estabeleceu uma comunicação muito boa, um relacionamento muito bom. **E é tudo em prol da criança.** Então a gente sentava mesmo pra poder conversar a respeito da criança, se eu tava com alguma dificuldade, se ela tava com alguma dificuldade. A gente tava sempre muito junto ali, muito próximo. Então a nossa comunicação foi muito boa. (Professora EF12) [grifo nosso]*

É parceria mesmo. Assim, o que ela precisa, eu tô aqui, o que eu preciso ela tá, então nós juntos, eu acho que assim, é um casamento mesmo. Não sei, mas é um casamento com objetivos iguais. (Professora A11)

Essa parceria, quando bem estabelecida, promove o desenvolvimento integral da criança, pois um aspecto do desenvolvimento é dependente do outro, bem como as disciplinas da EP devem ser. Um bom relacionamento interpessoal contribui para isso, como mencionado pela professora A3:

*Sim, [nossa relação de amizade] é um grande diferencial, porque eu acho que não tem como, vou repetir de novo, e eu sempre falei isso quando trabalhava em outras instâncias, eu sempre falei isso. O trabalho, ele não é o mesmo, **mas ele é articulado, não tem como você separar o professor de Educação Física [...] do pedagogo,** isso. Porque não tem como! Você trabalha junto, você conhece. É uma criança. Você tem que fazer as adaptações. Se eu tô percebendo que aquela minha criança, ela precisa primeiro adquirir a função de sentar ou de engatinhar para que ela evolua lá na frente em uma outra habilidade e competência, seja cognitivo ou motora, eu vou me articular com a minha colega de trabalho para ver se a gente consegue alcançar. **Eu acho que a gente atinge os objetivos devido à nossa proximidade, sim.** (Professora A3) [Grifo nosso]*

Utilizando a metáfora da professora A11, a parceria na EP é um casamento, portanto, uma relação interpessoal. Relação essa que depende da disposição dos envolvidos para que haja diálogo e trocas. É interessante observar a percepção que a professora A7 tem acerca da interdisciplinaridade e da interdependência das duas disciplinas que atuam na EP. Assim como Fazenda, ela atribui a interdisciplinaridade à atitude do professor:

Mas a interdisciplinaridade, ela depende muito dos professores, né? Mais do que espaço, mais do que material. A gente poder conversar; ter essa visão da criança como um ser humano total, na sua totalidade. Mas que a gente possa fazer as atividades da área de cada uma conversando entre si. Por exemplo, se eu conto uma história e vou desenvolver atividades usando os personagens da história. Vou dar um exemplo. A Isabel também pode estar fazendo isso nas atividades de Educação Física. As músicas podem ir de um lugar para o outro. (Professora A7)

Conforme Fazenda *et al* (2010, p.35),

A parceria interdisciplinar é mais que uma troca entre seres humanos, ela se constitui em combinados, em mudança de hábitos rotineiros para que os combinados

sejam cumpridos, ela se traduz pela abertura ao outro, à reciprocidade, abertura que possibilita a integração do conhecimento e a interação entre as pessoas.

Em síntese, a composição da equipe de Educação Precoce por si só já deveria suscitar a interdisciplinaridade, principalmente considerando que há a orientação por parte da OPEP e outros documentos norteadores de que o trabalho seja realizado de maneira interdisciplinar. Além de partilharem funções gerais, os professores da EP também compartilham a semelhança de suas funções específicas, com destaque documental específico para cada disciplina. As especificidades de cada disciplina não anulam a interdisciplinaridade, por outro lado enriquecem o diálogo. Para isso é importante que não haja hierarquização entre as disciplinas, o que parece não acontecer mais na EP e no CEI 04.

O receio da desvalorização da Educação Física impele alguns professores a delimitar muito bem sua esfera de atuação, o que também acarreta num distanciamento da interdisciplinaridade, levando a ações pedagógicas fragmentadas. Alguns componentes históricos e institucionais contribuem para isso, principalmente a formação precária. Por outro lado, há a má compreensão da interdisciplinaridade, que motiva alguns a negligenciar os conhecimentos específicos da Educação Física.

Muitos outros professores reconhecem a importância das duas disciplinas para a EP, e enfatizam a sua interdependência. Isso é motivado pela compreensão da integralidade do desenvolvimento infantil e da educação. Essa interdependência encontra no diálogo e na parceria o caminho para atuar de forma interdisciplinar.

A parceria é para Fazenda (2006a) a possibilidade de consolidar a intersubjetividade que substitui indivíduos isolados por parceiros com objetivos comuns. Objetivos esses que conforme Costa (2012) incluem fazer uma escola melhor e educar indivíduos mais felizes. Essa parceria (ou a falta dela) se evidencia nas práticas pedagógicas dos professores e em todo o processo educativo. No próximo tópico, exploraremos como tem acontecido o preenchimento das documentações dos professores do CEI 04.

5.3.3 O preenchimento da documentação da Educação Precoce

Com exceção de três documentações pedagógicas da EP, todas as outras devem ser elaboradas e preenchidas em conjunto pelo professor de Atividades e pelo professor de Educação Física da criança.

No caso da Avaliação Pedagógica, ela é elaborada a partir da entrevista inicial (que segue o roteiro de entrevista), realizada quando a criança inicia seu atendimento na EP. A entrevista é realizada por uma equipe de professores, composta também pelo coordenador. No CEI 04, devido a alta entrada de crianças no início do ano letivo, a dupla de professores que atenderá a criança realiza a entrevista com a família e redige a avaliação pedagógica, em conjunto.

Conforme a documentação da EP, a Avaliação Pedagógica do Estudante - Programa de Educação Precoce, da Ficha de Acompanhamento Evolutivo da Criança de Zero a Três Anos, é preenchida pelo professor de Atividades. Este não é mais um documento de preenchimento obrigatório, embora seja utilizado por alguns professores como apoio para avaliação e planejamento. Trata-se de uma escala de desenvolvimento infantil, com a descrição de alguns comportamentos esperados para cada faixa etária. Existem colunas onde o professor registrará a época/idade em que a criança está aprendendo aquele comportamento e a época/idade em que aquele comportamento foi adquirido. Esta ficha de avaliação não se limita a conteúdos que supostamente seriam de domínio do professor de Atividades, mas engloba aspectos acerca de todo o desenvolvimento da criança. Apesar de ser destinada para o uso do professor dessa disciplina, consideramos que poderia ser utilizada também pelo professor de Educação Física, tendo em vista sua participação no processo global de aprendizagem da criança.

Já a Ficha de Avaliação Funcional - Educação Física é uma escala mais simples acerca do desenvolvimento psicomotor, com menos descrições de comportamentos esperados. Nela encontram-se aspectos relacionados ao desenvolvimento motor, sensorial, cognitivo, simbólico e socioafetivo. Este também não é mais um documento de preenchimento obrigatório. Ela é considerada por alguns professores como inadequada, pela sua limitação, exemplificado pela fala da professora: *“eu vejo que ele é muito restrito e precisa ser atualizado, precisa ser... Se adequar com o que nós vimos de estudos mais recentes, né, a respeito do desenvolvimento motor.”* (Professora EF4).

Todos os outros documentos devem ser elaborados e preenchidos pela dupla de professores de forma colaborativa. Percebemos através das entrevistas que cada dupla de professores adota uma postura diferente de preenchimento da documentação, principalmente com relação ao Relatório Descritivo Semestral de Acompanhamento do Estudante. No Roteiro de relatório, há a seguinte orientação: *“Atenção: Relatório feito em conjunto com educador físico e professora de sala”*, o que nem sempre acontece de forma igualitária. Discorreremos agora sobre a postura adotada por cada dupla que participou da entrevista. É importante ressaltar que em determinados momentos do ano de 2024 houve mudança de

professores devido à convocação de efetivos que aconteceu em julho e também devido a substituições ocasionadas por licenças. Dessa forma, um mesmo entrevistado pode ser mencionado em mais de uma dupla na análise a seguir.

Como mencionado anteriormente, a dupla A3 e EF2 têm uma relação interpessoal de amizade que fortalece a parceria profissional. Ambas também compreendem que, mesmo com as especificidades da área, o trabalho das disciplinas da EP é interdependente e indissociável. A dupla busca construir o PIBI e o relatório simultaneamente, ainda que de forma remota, como observamos pelas falas das entrevistas:

A gente tem uma comunicação direta, aí avisa, “amiga, eu tô mexendo no PIBI”, aí a gente já entra e a gente faz juntas. E aí a gente vai conversando, quando a gente não tá aqui na escola. Quando a gente tá na escola, que a gente até prefere fazer juntas, a gente só mexe em conjunto. (Professora A3)

Ou a gente senta junto, faz junto, ou eu na minha casa e ela na casa dela. No mesmo documento, que hoje a gente consegue fazer isso junto no Drive. Ou eu faço um pouquinho e ela contribui, ou ela faz um pouquinho e eu contribuo. Sempre assim. Não tem essa assim, ah, eu vou fazer um, você faz o outro. A gente sempre colabora. (Professora EF2)

Essa dupla afirmou ter uma relação de amizade bem estabelecida. Entretanto, há uma outra questão muito relevante colocada pela professora EF2 na fala abaixo:

Eu acredito também que seja pela minha vontade também de fazer dar certo. Justamente pelo meu olhar de que tenha que ser dessa maneira. Eu acho que não tenha, não tem outra forma da Precoce atuar. É muito difícil cada um ir para um lado. “Vou pegar meu aluno e vou para lá.” Você pega e vai para lá. Eu não vejo a precoce funcionando desse jeito. Eu aqui vejo funcionando desse jeito e eu falo “como”? Faz o seu planejamento aqui ou faço o meu planejamento aqui? Vou fazer meu relatório aqui e você coloca só embaixo. Muito difícil, até porque não tem como. Ah, o menino caminha. Tá, mas o menino também caminha na aula do pedagogo. Não tem como, o menino pinta, rabisca. Pode rabiscar nas duas aulas. Rabisca nas duas aulas. Rabiscar é uma habilidade tanto da Educação Física como do pedagogo. Então é uma avaliação assim muito... A criança precisa ser avaliada de uma maneira geral. Não tem como um relatório ser feito de um lado e de outro. Ele tem que ser avaliado de uma maneira geral. [...] Então, com as minhas duplas eu fiz funcionar assim. Acho que porque a outra parte também pensava como eu. (Professora EF2)

Através dessa fala podemos observar que a postura adotada pela professora de Educação Física tem grande contribuição para que haja uma prática pedagógica interdisciplinar, concretizada na construção do relatório de forma conjunta. Obviamente que, como colocada pela professora EF2, a dupla precisa concordar com essa postura colaborativa. Porém, o olhar para a criança que parte de um pressuposto integral, não fragmentário é o que motiva a professora de Educação Física a adotar essa atitude de parceria tanto no

planejamento quanto na documentação. A professora EF2 também afirmou que sempre teve uma boa relação interpessoal com suas duplas anteriores, embora ela tenha uma relação mais profunda de amizade com a professora atual. Porém, o olhar para a integralidade teve muito mais peso para a atitude interdisciplinar da professora do que a relação de amizade, pois sempre foi uma postura adotada pela professora.

Dessa forma, quando colocamos a situação específica dessa dupla em diálogo com a construção de Ivani Fazenda, percebemos a importância das relações interpessoais e da parceria, como trazido pela autora (Fazenda, 1999, Galvão e Fazenda, 2014) mas não são questões que dependem de que haja uma relação profunda de amizade. Mais importante do que isso é a adoção por parte da professora de Educação Física de um paradigma não fragmentário, que também é trazido por Fazenda como a atitude interdisciplinar, uma atitude ousada frente ao conhecimento (Fazenda, 2021).

Quanto à dupla EF15 e A7, foi mencionado que elas realizam a construção da documentação juntas simultaneamente ou trocando a documentação entre si, quando não é possível sentar juntas para isso. Uma questão que nos chamou a atenção na entrevista da professora A7 é a importância que a comunicação constante tem para que os documentos pedagógicos sejam construídos, como demonstrado na fala abaixo:

Primeiro que a gente conversa todos os dias. No dia a dia, sempre tem um momentinho de feedback. Assim como a gente faz com os pais, a gente faz entre nós mesmo, ali trocando uma criança, que foi trocar de horário, sempre comenta. [...] Essa troca de ideias diária eu acho muito importante a gente falar, nem que seja um comentário. “Nossa, o fulano hoje fez tal coisa. Olha, você percebeu como tava Ciclano?” Então isso eu acho que é fundamental. Conversar todos os dias sobre todos os alunos que a gente deu aula naquele dia. Porque aí a gente já vai construindo, acho que os documentos a gente já vai construindo mentalmente. E esses documentos a gente constrói ou sentado junto ou online, né? Junto online. (Professora A7)

Segundo a professora, na documentação, ambas contribuem acerca de todos os aspectos do desenvolvimento da criança, qualificando o texto. A comunicação constante também permite um olhar completo, enriquecido pelo olhar do colega, que culmina em um texto mais coerente:

Sim, porque... pra melhorar texto, né? Alguma coisa que possa ter passado batido. Se bem que não acontece muito, que como a gente conversa todos os dias, né? A gente acaba que sabe mais ou menos o que a outra observou. [...] Geralmente as ideias casam, assim. E a gente tem um... Uma maneira de pensar muito parecida em relação às coisas da precoce das crianças. (Professora A7)

Como já mencionamos, é através do diálogo, da comunicação que a interdisciplinaridade se estabelece. É inerente ao professor com atitude interdisciplinar estar aberto ao diálogo com seus pares, alunos e consigo mesmo (Fazenda, 1999). Para Fazenda, a falta de disposição e de prática do diálogo é a principal dificuldade encontrada para que se estabeleça uma prática pedagógica interdisciplinar. Os professores da EP encontram nos momentos diários, como a troca de alunos e horários vagos decorrentes de infrequência das crianças, o espaço para manter a comunicação constante. Isso também é evidenciado na fala de diversos professores da EP, exemplificado aqui pela fala da professora A11: “*É conversando aqui na troca, [...] quando se encontra na hora de trocar de criança, né? Pegar uma, pegar a outra.*”. A prática de diálogo constante entre as duplas da EP favorece a interdisciplinaridade.

Ferramentas digitais como o WhatsApp, Google Drive, entre outras, também são um meio importante de estabelecer o diálogo entre as duplas e de construir as documentações. A documentação pedagógica de cada criança é disponibilizada em pastas de arquivos digitais por meio do Google Drive que é compartilhada entre a coordenação pedagógica e a dupla de professores. Muitas vezes, é através dessas ferramentas que os professores superam a dificuldade de construir a documentação pedagógica, dialogando por meios virtuais fora do ambiente escolar:

Isso, aí a gente sempre tava conversando ali e aí... Em casa praticamente, porque na escola a gente não consegue muito fazer, sentar pra poder fazer. Mas a gente conversava no trabalho, às vezes eu ia pra sala dela e ela ia pra nossa e a gente sempre tava ali conversando a respeito da criança. (Professora EF12)

No caso das professoras EF9 e A13, elas utilizam esse meio para construir a documentação colaborativamente, com participação ativa de ambas igualmente. Conforme a professora A13, não necessariamente a construção de forma remota acontece simultaneamente porém ambas as professoras contribuem:

Não, eu tô redigindo em casa, ela tá redigindo também. Eu tô falando juntas porque a Catarina é professora de Educação Física, mas ela não tá lá focando só na parte motor. Ela tá lá na linguagem, no cognitivo, nas aulas e eu também na parte motora quando cabe a mim, quando eu tenho uma noção, um melhor entendimento na parte de coordenação motora fina, mas aí é mais por telefone mesmo. (Professora A13)

Ambas as professoras, EF9 e A13, compreendem o desenvolvimento da criança numa perspectiva integral e portanto, compreendem que sua prática pedagógica se pauta nessa perspectiva. A dupla entende a importância de alinhamento das ações de Atividades e

Educação Física, seja no planejamento, seja na avaliação, seja no preenchimento das documentações. Entretanto, ambas encontram dificuldades para sistematizar e dialogar sobre essas ações na escola, devido a falta de tempo:

*Então a gente tá sempre buscando estar juntas, debatendo, discutindo, revendo também muitas ações pedagógicas, colocando... colocando o nosso trabalho como parceria mesmo, sempre à frente, porque a gente sabe que os tempos são difíceis. **Muitas vezes a gente não tem tempo na escola, infelizmente, de estar tão juntas como gostaríamos e como deveria ser.** Mas a gente, em casa, a gente conversa através de WhatsApp, de ligações, sempre que tá tendo a oportunidade de estarmos juntas em sala também. A gente fala sobre uma atividade que fizemos, para ver se os objetivos foram realmente alcançados, se não, a gente retoma muitas atividades. (Professor EF9) [grifo nosso]*

Apesar da dificuldade de encontrar tempo na escola, mesmo na coordenação pedagógica, a dupla busca por meios alternativos para estabelecer a prática pedagógica interdisciplinar. Isso corrobora com o que Fazenda (1999, 2011) afirma sobre os professores interdisciplinares. A autora afirma que frente aos obstáculos, professores interdisciplinares desenvolvem uma atitude de espera vigiada e a resiliência. Devido ao seu compromisso pessoal com a educação, os professores também desenvolvem o princípio do desapego, que busca alternativas, ainda que não convencionais, para estabelecer a prática pedagógica interdisciplinar. No caso dessa dupla, as professoras não encontram as condições ideais de trabalho, porém não permitem que isso as impeça de atingir seus objetivos. Elas buscam na tecnologia a solução para a falta de tempo.

Um outro aspecto importante colocado pela professora EF9 é a importância da construção do PIBI em conjunto:

Então é esse trabalho de parceria que a gente faz mesmo desde a documentação, desde o preenchimento até a avaliação final que são os relatórios descritivos. [...] Relatório descritivo é todo o apanhado desse documento do PIBI. Não existe uma forma diferente de fazer se não recorrer a esse documento inicial. Então, ele já dá a base pra gente fazer toda a argumentação do relatório em todos os aspectos do desenvolvimento da criança. [...] Como nós fazemos os PIBIs juntas, na hora que a gente vai descrever o relatório, nós já temos muitas anotações individuais. Então ela da casa dela e eu da minha, justamente porque não temos muito tempo na escola para poder fazer esse tipo de documento, que é um documento muito minucioso. Então nós, de uma maneira bem informal... Não aquela formalidade de sentar juntas na escola, porque muitas vezes não dá tempo. [...] E depois que a gente tem todo o arcabouço ali montado, ela lê e eu leio também e nós fazemos as correções necessárias, mas sempre trabalhando junto, em conjunto. Não dá pra fazer sozinho. Eu entendo que esse relatório, ele deve ser construído de uma maneira coletiva, entre as duas professoras. (Professora EF9)

O relatório descritivo pode ser considerado o principal documento que registra a avaliação da criança, sendo construído com base nas informações registradas no PIBI. Ficou evidente na fala da professora que a construção em conjunto do PIBI viabiliza a construção de um relatório que também tenha a contribuição de ambas as professoras. Além de fundamentar o relatório, o PIBI também registra o planejamento individual de cada criança e fornece as informações que serão colocadas no documento de Estudo de Caso, que é documento de encaminhamentos futuros para as crianças que sairão da Precoce e serão encaminhadas para o 1º período da Educação Infantil. Portanto, consideramos que confeccionar o PIBI de maneira adequada e colaborativamente é de suma importância para o prosseguimento com uma prática pedagógica interdisciplinar.

Quanto ao relatório, na maioria das vezes, ele é o único instrumento de comunicação entre os professores da EP com outros profissionais que atendem àquela criança, como médicos e fisioterapeutas. Não nos parece adequado que um instrumento de tanta importância seja em sua maior parte construído apenas pelo professor de Atividades, ficando o professor de Educação Física restrito à descrição de apenas um aspecto do desenvolvimento infantil, o motor. Como já mencionado anteriormente pelos professores entrevistados, na aula de Educação Física a criança manifesta comportamentos das diversas dimensões humanas. Quando consideramos que na maioria dos casos a criança recebe a mesma carga horária de atendimentos de Educação Física e Atividades, parece-nos um dado ainda mais alarmante a pouca participação dos professores de Educação Física no processo relacionado à documentação. Há casos, como menciona a professora A7, que o professor de Educação Física se limita a redigir apenas um parágrafo do relatório: *“eu via, tinha gente que a professora de Atividades fazia o relatório, aí a professora de Educação Física ia lá fazer um parágrafo, coloca aí e é isso.”* (Professora A7).

Quanto à dupla EF4 e A8, as professoras adotam uma forma diferenciada de avaliação e preenchimento das documentações da disciplina (Ficha Evolutiva e Ficha de Educação Física):

Bom, depois nós combinamos assim, vamos supor, terça e quinta é o atendimento daquela criança, aí na terça-feira eu atendo, faço os movimentos necessários para que ela possa observar e avaliar e fazer as anotações, então ela avalia porque ela tem uma ficha específica e ela vai comentando comigo. Agora, por exemplo, a preensão manual. Aí eu pego o brinquedinho e vou trabalhando com ela, vai observando. Aí fala, “(nome participante), coloca na mão direita”. Aí eu vou brincando e vou colocando. Aí ela vai anotando. Aí no outro dia de atendimento já sou eu. Eu pego minha ficha e ela faz as atividades com a criança, e eu vou observando e vou anotando. [Sim]. Então, assim que a gente faz a avaliação

específica e a partir disso a gente faz o PIBI, preenche os outros documentos necessários. (Professora EF4).

Conforme a professora, enquanto uma dá as orientações, observa e faz anotações na sua ficha, a outra realiza os estímulos necessários para a avaliação de cada comportamento. Na aula seguinte, trocam. Essa é uma estratégia interessante de avaliação, pois ao avaliar juntas, podem observar e dialogar acerca de aspectos percebidos. Dessa forma, a construção conjunta da documentação acontece muito antes do registro no PIBI. O diálogo constante também é uma característica ressaltada pela dupla:

“Conversando todo o tempo, tentando entender ali o que está acontecendo com aquela criança, porque a criança reage de uma forma comigo e pode reagir de outra com o professor. Então a gente precisa ter esse diálogo constante, para entender como a criança está se desenvolvendo no aspecto cognitivo, por exemplo, porque está interligado.” (Professora EF4)

A dupla também opta por construir a documentação pedagógica conjuntamente, o que permite que o trabalho fique mais completo e evite esquecimentos, como observado pela professora: *“Então, tem pontos específicos que algumas vezes eu fico em dúvida, né? Por exemplo, a criança tem mais dificuldade no lado direito. Como são muitas crianças, a gente tende a esquecer.” (Professora EF4).*

Além disso, outro aspecto importante a ser observado é que aquele era o primeiro ano de atuação na EP da professora de Atividades. A professora afirmou que constantemente recebia orientações da sua parceira de Educação Física, inclusive com relação ao registro nas documentações. Dessa forma, podemos concluir que a professora de Educação Física contribuiu para que se estabelecesse o registro das documentações de forma interdisciplinar, tendo em vista que a professora A8 afirmou seguir as orientações dela para tal. Como afirmado anteriormente, a professora EF4 possui uma compreensão não fragmentária do desenvolvimento infantil, o que certamente contribuiu para que ela orientasse sua parceira a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Situação semelhante ocorre com a dupla EF11 e A11. Era o primeiro ano de atuação da professora A11 na EP, sendo que a professora EF11 já era uma professora muito experiente. De acordo com a professora EF11, a dupla constrói a documentação em conjunto, seja sentando juntas, ou iniciando separadamente e depois trocando: *“então, quando a gente tem tempo, tudo a gente faz junto. A gente senta, faz o PIBI junto, faz relatório, a gente fez os estudos de caso juntas. Mas quando não, aí a gente faz separado, a gente divide os alunos, depois ela lê, eu leio.” (Professora EF11).*

Também observamos que ambas as professoras contribuem acerca de todos os aspectos do desenvolvimento infantil e mantém o diálogo constante, como já mencionado anteriormente:

Aí começamos e depois eu dei continuidade e a gente não separa muito: “ela vai fazer o motor”, não. [...] Então, assim, criança que eu achava que não falava e eu ligava pra ela. A gente conversa mais é pelo WhatsApp, entendeu? [...] Ai estudo de caso, como ela tinha mais experiência, ela que fez mais estudo de caso. A gente conversava e depois ela colocava no papel. Ou então a gente começou alguns aqui pessoalmente, entendeu? Mas depois foi pelo WhatsApp. É mais assim que a gente trabalha.(Professora A11)

A contribuição de ambos os professores, como no caso da dupla EF11 e A11, acerca de todos os aspectos do desenvolvimento infantil é de suma importância pois como já mencionamos, a EP se pauta na Educação Integral portanto busca ações que fomentem o desenvolvimento integral, independente do profissional que esteja atendendo a criança. Essas ações são reveladas principalmente na construção do relatório avaliativo, que serve para observar e acompanhar a criança, resultando em tomadas de decisões educativas, conforme o CMEI (Distrito Federal, 2018).

O relatório é também um instrumento reflexivo sobre a prática pedagógica dos professores, pois oferece um memorial do trabalho realizado (Ciasca e Mendes, 2009). Para Hoffmann (2019), relatórios descritivos de avaliação também revelam quais as concepções de educação são adotadas pelos professores. Dessa forma, a participação ativa dos dois professores da EP na construção da documentação revela também se o professor esteve atento à integralidade de suas ações pedagógicas, e se houve efetiva prática pedagógica interdisciplinar no trabalho realizado.

Outro caso semelhante à dupla EF11 e A11, é o das professoras EF12 e A12, onde a professora de Educação Física se apresentou muito mais experiente do que a professora de Atividades. A dupla optou por confeccionar os relatórios e os PIBIs dividindo a turma pela metade, cada professora iniciando o texto das crianças pelas quais ficou responsável. Após isso, elas trocavam as crianças complementando o texto da outra. Embora essa forma de preencher a documentação não seja uma ação simultânea, ela também se mostrou colaborativa como podemos compreender a partir da fala da professora:

Mas a gente sempre tava ali conversando na hora da... da realização do PIBI, das avaliações, as entrevistas a gente fez tudo junto com os pais. E no PIBI a gente sempre tava ali também próximo. O que eu não concordava, eu conversava com ela pra gente poder chegar no consenso, da mesma forma ela. A questão dos relatórios a gente também sempre tava muito junto. (Professora EF12)

Conforme a professora EF12, ambas contribuem acerca de todos os aspectos do desenvolvimento das crianças:

EF12

As duas fizeram de todos. O que é que a gente fazia? São tantas crianças, então “metade pra mim, metade pra você”. A gente começava a parte inicial, depois a gente trocava.

Pesquisadora

Entendi. E você, tanto ela quanto você, faziam de todas as áreas?

EF12

Sim, de todas.

Há muita semelhança entre a postura adotada pelas três últimas duplas discutidas aqui. Em todas elas, as professoras de Educação Física se mostraram mais experientes do que as parceiras e portanto, ofereceram orientações acerca da prática pedagógica na EP. As três professoras de Educação Física também possuem a compreensão acerca da integralidade do desenvolvimento da criança, o que certamente contribuiu para que orientassem suas parceiras a uma construção colaborativa da documentação das crianças atendidas. O diálogo constante foi um destaque nos três casos, o que muito contribuiu para a construção conjunta dos documentos.

A dupla EF6 e A9 também afirmou optar pelo preenchimento conjunto, como observamos na fala a seguir:

Ou a gente senta juntas ali na sala mesmo de professores ou é sempre WhatsApp. Documento compartilhado no Drive. E as duas falam na hora: “Estou preenchendo aqui”. A outra entra, na mesma hora que uma está preenchendo a outra está preenchendo. (Professora EF6)

Apesar disso, quando a dupla foi construir o documento de Estudo de Caso, a professora de Educação Física afirmou haver certa separação por área:

Eu preenchi a parte motora, ela lia a parte motora e preenchia a parte da pedagogia e vice-versa, ela preenchia a parte da pedagogia e eu lia e preenchia com a parte motora mas no mesmo esquema, telefone, mensagem... Tudo junto, documento compartilhado. (Professora EF6)

Com relação à professora de Atividades, ela afirmou que o trabalho do professor de Educação Física “é fundamental, porque o motor tá, esse trabalho do profissional tá totalmente ligado, vai tá ligado ao cognitivo também, né?” (Professora A9). Na fala da

professora EF6 foi possível observar grande ênfase, com relação ao trabalho da Educação Física, nos aspectos motores:

A gente percebe alguns sinais, a parte motora que já acende o sinal de alerta. Além disso, importa a sua comunicação por isso. E a parte motora, ela é essencial para o desenvolvimento futuro na sala de aulas de educação infantil, por exemplo. Então a gente tem que abordar o ser humano como um ser biopsicossocial. A parte biológica a gente não altera. A gente estimula até o potencial máximo. E o potencial máximo, muitas vezes, começa na parte da Educação Física. Como uma sustentação cervical, por exemplo. (Professora EF6)

O fato da professora considerar que o ser humano é um ser biopsicossocial aponta para uma compreensão um pouco mais complexa do desenvolvimento. Entretanto, a ênfase com relação aos aspectos biológicos e motores está presente. A partir dessas falas, pareceu que a construção não contava com a participação plena das duas professoras. Mas é necessário considerar a seguinte fala:

Ela fala, “ai Fulaninho”... Aí ela escreve: “Fulaninho não empilha blocos, dez blocos no máximo. Empilha no máximo dez blocos”. “Pô, cara, ele já montou mais, lembra?” Então, são aqueles momentos que ela fala, “ai, então você altera”. Aí eu altero lá. E a gente tem muito essa liberdade. (Professora EF6)

Além disso, precisamos considerar que era o primeiro ano de atuação de ambas as professoras, que portanto estavam aprendendo a construir a documentação. Soma-se a isso o fato de que ambas não atuaram juntas no primeiro semestre daquele ano. A dupla, ao longo das entrevistas também ressaltou em diversas falas que o diálogo era constante entre as professoras e que havia muita parceria inclusive no planejamento das atividades.

Há outras duplas onde ficou mais claro que a construção colaborativa com ambas as disciplinas contribuindo igualmente para a construção não acontece. No caso das professoras EF10 e A10, a dupla divide a turma e inicia o preenchimento da documentação, como relata a professora A10:

Nós dividimos por ordem alfabética. Do início ao meio. Às vezes começa com ela, do meio ao fim é comigo. Depois nós vamos trocando. Não fica uma parte setorizada. “Ah, minha parte é só psicomotricidade? Não, minha parte é essa.” Nós damos um geralzão. Todo mundo sabe. As duas sabem de todos os alunos. [...] Dentro de todos os aspectos. Aí vem psicomotor, cognitivo, linguagem e sócio afetivo. Então, o que ela observa nesses aspectos, ela vai lá e coloca. Aí eu vou e faço a intervenção daquele aluno que ela fez. Da mesma forma, eu vou lá, observo um aluno e faço. Aí ela vai lá e faz as intervenções que ela também percebeu. No final, a gente faz um texto. (Professora A10)

Apesar da professora A10 afirmar isso, a sua dupla deu mais ênfase a aspectos relativos ao desenvolvimento motor, tomando como sua a descrição acerca dos aspectos motores:

*Inicia com a **minha parte motora**, a parte cognitiva e de linguagem a gente vai meio que misturando. Ela faz uma parte, eu faço a outra, no final a gente encaixa tudo. [...] Eu inicio com a minha parte motora, daí se ela achar que ela deve colocar alguma coisa, ela preenche, daí vem a parte cognitiva e eu venho preenchendo. A maioria das vezes é ela que faz essa parte da linguagem e sensorial, tudo ela. Mas se eu vejo que tem alguma coisa ali que eu possa contribuir, eu faço. (Professora EF10)*

O que percebemos, é que a professora de Atividades se mostrou muito mais consciente acerca da integralidade do desenvolvimento infantil e da interdisciplinaridade do que sua parceira, o que conferiu a ela a compreensão de que os documentos devem ser construídos com equivalente participação das duas disciplinas. Além disso, a professora de Atividades tem formação em ambas as áreas, e experiência na EP tanto em Atividades quanto em Educação Física.

Já a professora de Educação Física percebe sua esfera de participação de forma distinta. Logo podemos inferir que, apesar da abertura da professora de Atividades para a construção equitativa do documento, a professora de Educação Física contribui menos plenamente. A inexperiência e formação mais limitada da professora EF10 com certeza contribuíram para que o diálogo entre a dupla no momento de realizar os registros documentais fosse um pouco menos interdisciplinar do que as duplas anteriormente abordadas.

A partir desse caso percebemos que não basta que uma pessoa da dupla entenda que a documentação seja construída colaborativamente e com equivalência de importância, e combine que ambas façam a redação de forma equitativa. Seu parceiro deverá partilhar da mesma visão acerca da integralidade das ações, caso contrário fará menos contribuições para o diálogo interdisciplinar no processo de construção da documentação.

No caso da dupla EF3 e A2, ficou claro que cada um assume um papel bem específico tanto no planejamento quanto na construção dos documentos. Além disso, conforme a professora A2, a responsabilidade de registro da documentação acaba recaindo mais para ela:

*Pesquisadora
E vocês sentam juntos ou vocês fazem separado [a elaboração da documentação]?*

*A2
Não, essa parte, eu vou ser sincera, a pedagoga fica mais com essa parte.*

Anteriormente, já mencionamos que o professor EF3 tem bem definido qual é o papel do professor de Educação Física e delimita qual é a esfera de atuação da sua disciplina, apontando para uma concepção fragmentária do conhecimento. Isso também se expressa no momento de construir a documentação:

A gente segue o padrão daquilo que o outro tem mais familiaridade. A gente divide, eu faço a parte motora e a minha parte específica de Educação Física e dou algumas pinceladas ou sugestões na parte do cognitivo, sócio afetivo, mas no geral ela faz essa parte e ela quando também quer dar alguma pontuada na parte motora, mas geralmente a gente divide. (Professor EF3)

Apesar disso, a professora A3 afirma que a dupla permanece em diálogo constante acerca dos alunos e tem a liberdade de opinar acerca dos aspectos que o outro observou:

Então, a gente tem os documentos oficiais, que é o PIBI e o relatório. Em cima disso, a gente conversa, né? Aí a gente utiliza o WhatsApp, por exemplo, se a gente tá preenchendo os documentos, a gente... "José, fulano cresceu nisso", ele joga lá no PIBI as coisas dele, eu joga minhas coisas. Aí eu falo, "pô, José, mas eu acho que isso aqui ainda não tá bom". Ou ele fala pra mim, igual teve uma criança que ele falou assim, "Priscila, você tá vendo uma coisa que eu não tô vendo". [...] Mas assim, a avaliação a gente tá conseguindo realizar bem. Uma troca. (Professora A2)

A partir das entrevistas com a dupla também ficou evidente que o professor de Educação Física tem um papel mais secundário, realizando a redação dos aspectos motores e contribuindo pontualmente nas outras áreas:

Aí ele vai e complementa. O relatório ele revisa junto comigo, só que depois que eu coloquei, o que que eu faço? Aí eu já pego o que tá lá no PIBI, eu pego as informações dele, faço lá, de acordo com o que eu já botei no PIBI também, faço esse roteiro, digamos assim, coloco o texto corrido, papapá, e depois eu falo, "José dá uma lida, vê se tem alguma coisa de todas as áreas que você quer acrescentar e depois você me passa". Entendeu? E aí foi assim e deu certo. (Professora A2)

Apesar disso, a professora A3 afirmou que com outras duplas anteriores o trabalho era mais compartilhado:

Eu tinha liberdade de colocar, né? Na parte da motora também. Então, assim, isso é difícil. Essa é a única coisa, assim, que geralmente fica mais pra pedagoga fazer mesmo [...] (Professora A2, sobre uma parceira do ano anterior)

Com o Matheus já não era assim. O Matheus, ele gostava de mexer. Ele gostava de ir lá na documentação e mexer. Não tem problema nenhum com isso também, entendeu? Ele ia lá, falava, "Priscila, vamos dar uma mexida nisso aqui". Pra mim

tá de boa, desde que melhore o texto. (Professora A2, sobre um parceiro de alguns anos anteriores)

Dessa forma, podemos concluir que a postura adotada pelo professor de Educação Física teve um peso maior na decisão de como a dupla preencheria as documentações pedagógicas. Consideramos que isso se dá, provavelmente, por uma concepção fragmentária acerca do desenvolvimento, que implica também em uma prática pedagógica delimitada e com ênfase nos aspectos específicos da disciplina.

Em uma outra dupla acontece algo semelhante. A professora EF1 afirmou que se limitava a preencher o campo do PIBI destinado ao aspecto motor, bem como o planejamento era realizado de forma independente. A professora A5 afirmou haver partes do PIBI que são destinadas a cada disciplina:

Então, o planejamento ele é individual, né, Amanda? Então, assim, ele não é feito... o planejamento ele não é feito junto. O PIBI, aquele documento, aí sim, a gente junta, mas mesmo dentro dele tem questões que é só pro pedagogo responder e tem questões que é só do professor de Educação Física responder. [...] É, cada uma no seu computador, cada uma de onde estiver. Esse momento não é junto não. Pra não falar que não teve um momento junto da gente fazer, agora pras crianças de terminalidade, que vão sair da educação precoce, nós fizemos juntas. (Professora EF1)

Eu preencho os objetivos e as estratégias, né, tal, coloco lá a minha as minhas partes lá, mas ela também coloca dela, mas de vez em quando a gente, né, “ah, eu observei isso no lado do motor”, eu vou lá e acrescento, entendeu? (Professora A5)

Esse documento que a professora afirmou ter realizado junto à sua dupla trata-se do documento de Estudo de Caso. A professora também afirmou que o relatório a dupla construiu em conjunto, sentadas juntas no momento de coordenação. Apesar disso, na redação do relatório, a professora afirmou que sua ênfase maior no aspecto motor:

O relatório a gente faz junto e separado. Eu anoto as minhas, eu tenho as minhas anotações junto e separado nesse sentido. Eu tenho as minhas anotações, a pedagoga tem as anotações dela, a gente senta pra culminar e fazer um documento só. Mas eu tenho, eu venho com as minhas anotações, as minhas avaliações, as minhas impressões, ela vem com as delas, né, tudo isso, aí a gente junta e escreve um só. É um relatório único. [...] Então, eu lia, mas aquilo lá, eu não interferia nele não, na parte da pedagoga não. (Professora EF1)

Ficou claro através da fala dessa professora que apesar da dupla sentar para confeccionar juntas o relatório, isso não garante que o mesmo seja construído de maneira interdisciplinar. Para que a construção aconteça dessa forma, é necessária uma mudança de

paradigma por parte do professor. A prática do diálogo também não garante uma prática pedagógica interdisciplinar, como observamos com a dupla anterior. Embora o professor EF3 e a professora A2 estabeleçam uma comunicação constante, foi o paradigma adotado pelo professor de Educação Física que determinou como a documentação seria construída.

No caso das professoras EF1 e A5, houve uma troca de professoras de Educação Física no decorrer do período das entrevistas. Quando a professora EF13 completou dois meses de atuação, a mesma foi entrevistada. É interessante observar que a dinâmica de construção das documentações mudou pouco com a troca de professoras:

Na verdade, eu preenchi mais o motor; o cognitivo foram alguns que a Gabriela me ajudou bastante, que nós fomos fazendo meio que juntas as perguntinhas e ela meio que já preencheu. Mas eu preenchi mais o motor e as atividades. E as atividades e o que? Como que fala? E os resultados obtidos. (Professora EF13)

Apesar disso, a professora A5 demonstrou compreender que, apesar da especificidade, a Educação Física contribui para o desenvolvimento integral da criança: “*Principalmente é o motor, mas também é... motor... O social também. É o todo, não? A Educação Física é o todo, não é? Não tem como ser só uma coisa.*” (Professora A5). Considerando isso, nos indagamos se a construção fragmentada das documentações pedagógicas partiu da professora de Educação Física ou da professora de Atividades. Não é possível afirmar com certeza a partir das entrevistas, mas nos inclinamos a reconhecer que foi postura adotada principalmente pelas professoras de Educação Física, tendo em vista que a professora de Atividades pareceu ter mais compreensão acerca da integralidade e também por enfatizar o trabalho colaborativo em diversas outras falas, como por exemplo:

Sim, o tio Vicente na época, a gente fazia tudo junto. Sentava, pegava o computador e ia lá e montava o texto. Aí me ajudava, porque eu tenho essas dificuldades de coesão, coerência, aí tem outro, tem as limitações, é o que eu te falei. Eu tenho uma certa limitação, a outra colega tem a limitação dela, aí se une, dá certo, né? Então, nesse sentido. (Professora A5, sobre um parceiro de anos anteriores)

Já o caso dos professores EF5, A1 e A4 são distintos. A professora EF5 trocou de parceiro no meio do ano letivo, devido a convocação de professores. Com relação aos PIBIs, a dupla A4 e EF5 realizava da seguinte forma:

Cada um faz a sua observação, e aí alimenta o documento assim. Quando tem alguma observação para ajustar, a gente conversa das percepções que eu tive, da percepção que a pessoa de Educação Física teve, alguma coisa que ela tenha percebido que é importante, e a gente faz juntos. Mas nesse ponto a gente se comunica bem [...] A gente se complementa, se tiver informação que é pertinente a

gente se complementa, tem essa liberdade dela às vezes preencher os campos que seriam pra mim e eu às vezes também a gente conversa, com as minhas parceiras com essa liberdade. (Professor A4)

Com relação aos relatórios, a dupla adotou a dinâmica de cada um construir metade dos relatórios da turma, redigindo sobre todos os aspectos do desenvolvimento e depois trocar para complementarem.

Com relação à dupla A1 e EF5, no momento da entrevista as professoras ainda não haviam tido a oportunidade de construir os relatórios. Com relação aos PIBIs da dupla A1 e EF5 a professora afirmou que

Eu preencho a de Educação Física, ela preenche a pedagógica e tanto eu dou uma olhada na dela como ela dá uma olhada na minha. E aí às vezes, “ah, Fulano, eu acho que você não observou tal coisa. Ah, não, Fulano com você ele faz isso, mas comigo não faz”. Então a gente, da mesma forma que os outros documentos, a gente preenche separado e depois faz essas trocas ou via WhatsApp ou às vezes aqui quando tem um tempinho de uma reunião ou outra. (Professora EF5)

Apesar dessa fala, a professora A1 percebeu que não havia tanta interação entre a dupla, e sentiu falta de um diálogo mais aberto e constante: “*Não tem muito esse diálogo. Na verdade está no drive e normalmente a documentação eu vou mexendo, aí ela vai lá e mexe e faz a parte dela. Não é muito... não tem muito uma reciprocidade, não.*” (Professora A1).

Isso corrobora com o que Fazenda afirma sobre a falta da prática de diálogo se colocar como um obstáculo para a interdisciplinaridade. Como mencionamos na discussão acerca de outras duplas, o diálogo sozinho não é capaz de promover a construção da documentação de forma colaborativa. Entretanto, a adoção de um paradigma voltado para a Educação Integral e para a interdisciplinaridade implicará na adoção da prática do diálogo constante em todas as ações pedagógicas.

Já com as professoras EF7, A6 e EF14 a inexperiência das professoras de Educação Física em contraste com a vasta experiência da professora A6 contribuíram para a decisão de como a dupla construiria a documentação. Essa também é uma turma que teve troca de professores devido a licenças, portanto analisaremos a dupla EF14 e A6 e a dupla EF 7 e A6. Essa mudança inclusive impactou a redação dos Estudos de Caso, feito apenas por parte da professora de Atividades:

Porque quando eu cheguei, logo em seguida já tinha que entregar o estudo de caso. E aí eu nem conhecia as crianças ainda. Então foi ela [a professora de Atividades] que fez. Eu fiquei, eu mais assim, li pra entender o que que era feito e até pra entender melhor as crianças que eu tava conhecendo. (Professora EF14)

A dupla EF14 e A6 ainda não havia construído os relatórios, porém já haviam combinado a dinâmica que adotariam, de cada uma redigir acerca da parte de domínio da sua disciplina, e acrescentar pontualmente na redação da parceira:

Assim, ela vai dar início ao relatório com a parte dela, com o que ela acha que deve ser colocado da parte dela, depois eu vou acrescentar o que eu acho que precisa ser acrescentado da minha parte, e depois a gente vai juntar aquilo em um texto único, mais coeso, como se fosse escrito por uma única pessoa mesmo. [...] Focar mais na parte de motor mesmo, na minha parte, e deixar dela com a socioafetiva, com a cognição, com a linguagem. [...] E aí, quando eu tiver acesso ao tudo que ela já preparou, se eu tiver alguma coisa a acrescentar, acrescentar ali. [...] E depois a gente vai complementando a parte uma da outra. (Professora EF14)

Observamos que nesse caso, é a postura da professora de Atividades que mais pesa para essa decisão. Isso se dá principalmente porque, tanto na dupla com a EF14 quanto na dupla com a EF7, a professora de Atividades era a que tinha mais conhecimento e mais experiência no trabalho na EP. Dessa forma, ela exerceu grande influência na acolhida e na orientação das professoras novatas. Isso implicou na adoção por parte das novatas do estilo de preenchimento ao qual a professora de Atividades considerava melhor, pois as mesmas ainda não sabiam na prática como construir as documentações.

Observamos também que essa professora de Atividades setoriza a avaliação inicial do PIBIs, compreendendo que o aspecto motor compete ao professor de Educação Física e os outros aspectos ao professor de Atividades, podendo haver contribuições da dupla:

É o seguinte, teoricamente tem a parte motora lá no campo, né, que o professor de Educação Física observa e preenche. E as outras áreas, linguagem, socialização, AVAs, e linguagem fica pra pedagoga preencher, né? Mas nada impede de, de repente, uma professora de Educação Física preencher a parte motora dela, mas ela observa uma coisa na linguagem e colocar lá na linguagem, né? Ou então eu observei uma coisa na parte motora que eu vi no momento comigo e, de repente, a professora esquece, ou a professora não viu ou ela esqueceu de colocar e eu colocar. (Professora A6)

É claro que se espera que, se a professora de Educação Física se dedica a promover estímulos mais focados no desenvolvimento motor, ela obterá mais informações sobre esse aspecto do que sua parceira. Porém, a criança quando está realizando uma atividade que é predominantemente motora também está apresentando inúmeras informações acerca de outros aspectos, talvez com a mesma profundidade das informações acerca do aspecto motor, pois o ser humano é integral. A perspectiva de alguns professores da EP tem se mostrado reducionista quanto ao trabalho de cada disciplina. Apesar disso, de apresentar essa

perspectiva, a professora A6 considera benéfico que ambas contribuam em todos os aspectos, mantendo a ênfase disciplinar, e atribui à experiência da dupla a capacidade de realizar as trocas:

Então assim, já é uma prática que eu não acho tão interessante, acaba que às vezes o pedagogo, a professora de Atividades fica com uma responsabilidade maior, né? Mas quando tem uma dupla experiente e duas colegas que são experientes, eu percebo que flui melhor o preenchimento do documento no sentido de que eu já trabalhei com uma colega bem experiente. Ela observava coisas da parte motora, ela colocava lá na parte motora que correspondia a ela, mas ela observava outras coisas também em outras áreas. E aí a gente ia preenchendo, ia completando, até em relatório. Aí lá, eu escrevi isso aqui, dá uma olhada. E aí quando eu via, tinha coisa também, né, que supostamente era da minha área. Aí eu achava interessante, às vezes eu só juntava ao texto pra ficar um texto coeso, né, com uma escrita única, não uma colcha de retalhos. Então, quando é assim, quando é uma professora assim mais experiente, eu percebia que isso fluía melhor. Entendeu? Não que ela fazia tudo de todas as áreas, mas ela observava uma coisa ou outra que não era necessariamente da área de Educação Física, mas quando ela me passava, eu achava, ah, interessante, né? Vou colocar aqui. Ah, eu também observei isso, só que eu coloquei com outras palavras. Então, essa interação fica melhor. (Professora A6)

Quando colocamos a dupla EF7 e A6 em comparação com a dupla EF7 e A12, concluímos que realmente foi a concepção da professora de Atividades que definiu a forma como seriam construídas as documentações. Podemos observar isso através da fala abaixo:

Que era uma coisa que com a Tais [nome fictício da A6] ela meio que tomava de conta, mas eu entendo que não era por conta de uma posse da área, porque de fato ela tinha mais propriedade para fazer. Então, ela deixava o motor pra mim, porque eu tenho mais propriedade para fazer, me ajudou a escrever o motor, mas com a Isabela [nome fictício da A12] é colaborativo. A gente senta e faz. (Professora EF7)

No caso das professoras EF7 e A12 (outra professora de Atividades), há a presença de um trabalho colaborativo onde ambas participam igualmente da construção da documentação como afirmado pela professora EF7: “Com a Isabela, eu sento, aí a gente chega num denominador comum e faz o documento.” (Professora EF7). Esse era o primeiro ano de atuação na EP para ambas as professoras, EF7 e A12. É importante observar que antes da professora A12 formar dupla com a professora EF7, ela formou dupla com a professora EF12. A professora EF12 é uma professora de Educação Física com muitos anos de atuação na EP e que também possui uma visão integral acerca do desenvolvimento infantil. Como mencionado anteriormente, a professora EF12 compreendia que a documentação pedagógica deveria ser construída em conjunto, com participação igual para ambas as professoras. Possivelmente, essa postura adotada pela EF12 influenciou a novata A12, que depois continuou essa prática com a professora EF7.

Observamos que, assim como as professoras EF12 e A12, a maioria dos professores opta por confeccionar o PIBI e redigir o relatório de maneira conjunta. Isso acontece seja sentando juntos no horário de coordenação, ou dividindo a documentação pela metade para os dois e depois havendo a troca entre eles, ou confeccionando juntos de forma remota. De forma um pouco menos interdisciplinar, há casos em que o professor de Educação Física inicia descrevendo o comportamento motor da criança e depois intencionalmente revisa o que foi redigido pelo colega, fazendo suas contribuições. Há casos também ainda menos colaborativos, em que o professor se limita a descrever o comportamento motor e faz pequenas adições pontuais, apontando para uma perspectiva reducionista da atuação do professor de Educação Física.

O principal fator observado que contribuiu para a decisão da dinâmica de construção foi o paradigma educacional adotado pelo professor. Os fatores experiência e formação também contribuíram para a forma como as duplas fizeram seus registros. A questão da falta de tempo e espaço adequado na escola para a produção conjunta da documentação também é um fator que impacta diretamente na contribuição interdisciplinar. Ficou evidente também que para que se estabeleça a parceria não é necessário que haja uma relação profunda de amizade, apenas que haja respeito mútuo e coerência nas ações e que mesmo que a dupla sente junta para construir a documentação, ainda assim isso pode ser feito de forma fragmentada.

Do ponto de vista da interdisciplinaridade, o relatório é a concretização textual de uma prática pedagógica interdisciplinar. Dessa forma, não participar ativamente de toda a construção do PIBI, que dá base para o relatório, e da construção do relatório, empobrece-o, retirando o olhar do professor de Educação Física do diálogo construído a partir desse documento. Percebemos que essa separação parte principalmente dos próprios professores de Educação Física, que retiram-se do diálogo por uma visão reducionista da disciplina, por dificuldades de estabelecer o diálogo com suas duplas ou por inexperiência e formação precária. Em contrapartida, no tópico a seguir apresentaremos uma prática que tem sido bem sucedida nos termos da interdisciplinaridade, que fomenta o diálogo e o desenvolvimento de ações voltadas para a integralidade.

5.3.4 O atendimento conjunto na Educação Precoce

Conforme a Estratégia de Matrículas de 2024 e a OPEP (Distrito Federal, 2005), na Educação Precoce a criança é atendida duas a três vezes por semana por professor de Atividades e professor de Educação Física, em horários consecutivos de 50 minutos. Crianças

a partir de dois anos devem ser agrupadas com outras crianças, podendo ser atendidas um ou dois horários com professor de Atividades e um horário com professor de Educação Física. No caso das crianças de três anos, pode-se aumentar a frequência para três vezes por semana. Casos que envolvem crianças a partir de dois anos com saúde muito comprometida podem ter atendimentos exclusivos, inclusive realizados de maneira simultânea pelo professor de Atividades e Educação Física em um horário.

No CEI 04, os horários de atendimento dos professores de Atividades e EF às terças-feiras (a título de exemplificação) estavam em 2024 na maioria das turmas organizados da seguinte forma:

Quadro 08: exemplo de organização dos horários de atendimento

| Horários de atendimento: <i>Professor de Atividades</i> | | Horários de atendimento: <i>Professor de Educação Física</i> | |
|---|--------------------------|--|-----------|
| 1º horário | Criança A | 1º horário | Criança B |
| 2º horário | Criança B + Criança C | 2º horário | Criança A |
| 3º horário | | 3º horário | Criança D |
| 4º horário | Criança D + Criança E | 4º horário | Criança C |
| 5º horário | | 5º horário | Criança F |
| 6º horário | Criança F | 6º horário | Criança E |

Fonte: elaboração própria

As crianças atendidas pela EP no CEI 04 têm seus atendimentos no mesmo dia com os dois profissionais, em horários de 50 minutos. Elas iniciam com atendimentos individualizados, um professor por aluno. Quando possível, aos dois ou três anos de idade, as crianças têm a possibilidade de serem atendidas com mais uma criança no atendimento de Atividades, ampliando assim o atendimento em mais um horário, como é o caso das crianças B, C, D e E do quadro acima. Nesses casos, os atendimentos são chamados de atendimentos de turminhas ou de agrupamento. Os atendimentos em Educação Física são individualizados.

O quadro acima é uma referência, porém dependendo das características das crianças de uma turma do CEI 04, os horários foram diversificados.

A turma de atendimento aos pais é uma turma que foge à essa regra, pois constitui-se do atendimento de bebês que recebem 2 atendimentos semanais de 50 minutos em cada disciplina, sendo 1 com o professor de Atividades e 1 como professor de Educação Física, de forma individual, e acompanhado dos pais ou responsáveis. Nessa turma são destinadas 6 horas/aula para o atendimento aos pais de toda a EP da unidade escolar. No caso do CEI 04, o atendimento aos pais envolveu rodas de conversa, formações, palestras, oficinas de artesanato entre outras atividades.

Os professores afirmaram que a equipe gestora e coordenação consentem que ambos os professores da dupla atendam conjuntamente quando acharem necessário. Em alguns períodos específicos essa prática é adotada por toda a equipe sob orientação da coordenação, como na primeira quinzena de aula, para acolhimento inicial das crianças e das famílias.

No caso de atendimento conjunto, a dupla de professores, cada um com a criança de seu horário, segue para o mesmo ambiente e realizam atividades interdisciplinares ou da competência específica de sua disciplina conjuntamente. É importante ressaltar que embora eles estejam atendendo juntos, as duas disciplinas podem participar igualmente. Essa prática costuma ser permeada por diálogo e é vista com bons olhos por alguns profissionais. Isso é exemplificado pela fala da professora EF13: *“então a nossa parceria é boa, a gente sempre se pergunta, ‘podemos juntar? Vamos ver se dá legal que os meninos fiquem juntos’, fazer uma aula junta aqui [sala de psicomotricidade], ou no parquinho, ou então na sala da pedagogia.”*

Obviamente que o atendimento conjunto não deve substituir o atendimento específico da disciplina. Como já mencionamos anteriormente, o trabalho interdisciplinar vem para enriquecer cada disciplina, não substituí-las. Não é necessário que todos os atendimentos sejam realizados em conjunto pela dupla. Porém, quando conveniente, mediante planejamento, é uma forma de atender que qualifica o trabalho. Estando juntos, a dupla pode trocar impressões e avaliações sobre as crianças que estão atendendo, além de observar como está o processo de aprendizagem com o outro professor, como vemos a seguir:

É diferente, porque na hora que você tá fazendo observação junto, você já pode estar aqui trocando ideias, chamar atenção. Olha, você já percebeu aquilo? E nisso eu já vi que é diferente mesmo. Nas oportunidades que a gente tem, por exemplo, essa semana da criança, a gente tem ficado... Ido para as atividades, né, juntas, porque tem momentos que dá pra ficar; por exemplo, no dia que teve a área ontem, que teve a dança, aí teve um momento que a gente foi junto, depois a gente foi pra

outro espaço juntas. Nesses momentos a gente consegue conversar muito e sugerir uma pra outra, intervenções, pensar em intervenções que a gente possa fazer com aquela criança. (Professora A7)

A parceria nessa situação amplia o olhar do professor, que passa a considerar o olhar do outro que vê de um ângulo diferente do seu (Arnt, 2001). Atender conjuntamente também ajuda a quebrar o distanciamento entre a dupla, que muitas vezes surge devido às muitas demandas do processo educativo. Estar lado a lado, aproveitando o momento de diálogo, permite que haja essa aproximação, facilitando a parceria necessária para a prática pedagógica interdisciplinar:

Olha, essa dinâmica do professor é um pouco distante, eu acho um pouco distante. Mesmo que nós sejamos uma dupla, a gente não consegue trabalhar juntos efetivamente. Eu trabalho junto com os outros professores de Educação Física. [...] Quando a gente tem a oportunidade de atender juntos, de fato os dois juntos, numa sala só, a psicomotricidade se emparelha com a sala [de Atividades]. (Professor EF3)

Atender conjuntamente também é um meio de superar as dificuldades que surgem na EP, como a falta de tempo para dialogar acerca das crianças e pela distância, como mencionado pelo professor EF3:

E aí a gente, de fato, seria uma dupla. Porque a dupla em si, ela acaba não se vendo. Ela acaba não tendo esses momentos ali, durante. Porque tem coisa que eu vi ali na hora, ali. Falaram, olha isso aqui, cara, olha que bacana. E a minha parceira tá lá do outro lado, com outra criança, né? Então acaba meio que tendo esse distanciamento aí pelo espaço, pela própria logística de atendimento que é montada, assim. [...] Mas eu percebo quando a gente tem a oportunidade de estar juntos. Nossa, é muito legal. A minha parceira, nós nos vemos na entrada e na saída, ou nas trocas [de horário] ali, né? E eu acredito que seria muito melhor. (Professor EF3)

Também é uma maneira de lidar com dificuldades que podem aparecer ao longo do atendimento, como exemplificado pela fala do professor EF8:

A minha sala de psicomotricidade, não é porque tem a sala de psicomotricidade e ela tem uma sala de pedagogia aqui do lado que a gente é obrigado a trabalhar na minha aula, na minha sala e na aula dela, na sala dela. Já aconteceu, no meu horário, estar com ela junto na sala ali. “Vamos trabalhar um pouco mais isso nela aqui, sensorial ou trabalhar mais a coordenação motora fina aqui. Tem isso aqui que é legal”, “beleza”. Tem essa troca de ideias, entendeu? Aí, “vamos ficar na minha salinha”? Eu falo, “vamos”. As vezes ela [a criança] chega chorona, chorona, e aí eu falo, “vamos deixar ela na salinha aqui, que às vezes o ambiente aqui é melhor”. Ela falou, “vamos”, a gente fica os dois horários aqui na salinha. (Professor EF8)

Optar por essa forma de atendimento evidencia a parceria essencial para a concretização da prática pedagógica interdisciplinar. A parceria que se firma num projeto interdisciplinar é estabelecida com os teóricos, com os estudantes, com os pares docentes (Fazenda, 1999). É uma cumplicidade que implica em colaboração mútua (Justina, 2001) e no caso da EP, uma colaboração em prol da criança.

Não basta, entretanto, apenas atender conjuntamente, é necessário que haja um planejamento prévio para contemplar as necessidades educacionais das crianças e para que a prática pedagógica seja eficiente. As falas das professoras abaixo demonstram que atendimento conjunto com planejamento prévio é proveitoso:

Por exemplo, hoje nós atendemos duas crianças, dois bebês, síndrome de Down, e nós já havíamos conversado antes, no último atendimento, que eles precisavam de uma atividade mais específica por causa da hipotonia, eles precisam de uma de um trabalho bem mais específico porque ambos ainda não conseguem engatinhar. Então a gente pensou numa atividade juntas, né? Pra que hoje a gente pudesse fazer e deu super certo. (Professora EF4)

A gente trabalhou muito próximo enquanto ela esteve aqui, né? A gente fazia esse trabalho e muitas vezes a gente atendia junto, pra gente poder é... como se diz? Pra fazer esse trabalho com mais eficiência, porque muitas vezes a gente, “vamos fazer isso aqui, acho que a gente precisa trabalhar isso aqui com essa criança, vamos fazer junto”? Então a gente ia junto e trabalhava a parte... Tanto a minha parte quanto a dela junto, era muito bom. (Professora A9)

O planejamento prévio potencializa o aproveitamento do atendimento conjunto e este age retroativamente qualificando o próximo planejamento. É um diálogo que existe entre a construção e a aplicação do planejamento, que quando realizado pela dupla nos momentos oportunos, qualifica o atendimento educacional:

Costumávamos sim, até no início, no início do semestre, no início do ano letivo, a gente atendeu umas duas semanas juntos, até pra gente fazer a avaliação inicial. E é rico, entendeu, Amanda? Porque assim junta o olhar do pedagogo com o olhar do professor de Educação Física e ali você junto, vocês dois, a dupla, nós duas, a gente olhava, fazia o atendimento e dali mesmo a gente já tirava algumas impressões, entendeu? Que eu penso que se fosse em momentos isolados, só no momento eu com a criança da Educação Física e eu penso que só a pedagoga no momento dela não seria tão rico para você fazer até o seu planejamento, pra gente fazer o nosso planejamento, entendeu? (Professora EF1)

O planejamento, de forma geral, é essencial para uma boa prática pedagógica interdisciplinar. Se ele não for realizado de maneira reflexiva e intencional, corre-se o risco de repetir as mesmas práticas tradicionais, pautadas numa perspectiva de educação fragmentária. Desta forma, passaremos a discutir acerca do planejamento na EP no próximo tópico.

5.3.5 O planejamento

Observamos que há diversas esferas de planejamento na EP: planejamento individual das ações pedagógicas, planejamento em conjunto da dupla, planejamento com o grupo de cada disciplina, planejamento com todo o grupo da EP. Além disso, há questões acerca do planejamento da escola que serão tratadas no próximo tópico. Assim como na construção da documentação, cada dupla e, para ser mais preciso, cada professor adota uma postura diferente quanto ao planejamento das ações pedagógicas, como afirmado pela professora A1: “*Parece que, mesmo que tenha um planejamento, cada um faz do seu jeito.*”. Passaremos agora a discutir sobre essas instâncias de planejamento e como os professores as percebem.

Quanto à instância individual de planejamento, foi possível perceber que alguns professores da EP pautam suas ações pedagógicas a partir de uma avaliação inicial da criança, como demonstrado pela fala professora a seguir:

Então, eu me sento, né? E aí vou pesquisar, né? Assim que eu recebo a turma, eu vou ali pra secretaria, pego todas as fichas pra entender quais são as necessidades de cada um, porque não tem como trabalhar em massa. Tem um ou outro que são parecidos, mas ainda assim tem suas características, né? [...] E aí, depois de um por um, eu vou pensando em atividades que dê pra fazer, né? (Professora EF7)

A mesma atitude também é percebida na fala da professora A5: “*Eu primeiro conheço a criança, tento sondar o que que ela tem, o diagnóstico dela, buscar o diagnóstico dela, tento entender o diagnóstico, depois eu vejo as limitações daquela criança e tento trabalhar em cima, daquilo que ela tá precisando.*” (Professora A5).

O próprio documento do PIBI proporciona que o planejamento seja realizado a partir da reflexão sobre a criança, pois primeiro o professor deve preencher os campos de sondagem para depois planejar suas atividades. Isso faz com que seja imprescindível que o PIBI seja construído no início do semestre, a fim de pautar as ações subsequentes. Observamos também que o professor registra no PIBI alguns aspectos gerais do planejamento e depois, ao escolher as atividades do dia a dia, vai flexibilizando as ações.

A questão da flexibilização está presente em todas as instâncias do planejamento. Dentro da flexibilização curricular, a OPEE considera a necessidade de adaptar as atividades propostas com o fim de atender às necessidades específicas de cada estudante (Distrito Federal, 2010). Conforme a OPEP, a abordagem da EP é flexível, com vistas a promover o desenvolvimento integral e minimizar déficits presentes e futuros. Além disso, de acordo com o CMEI (Distrito Federal, 2018), a criança é protagonista do seu processo de aprendizagem e,

portanto, todo o planejamento deve considerar suas particularidades, preferências e necessidades.

A prática da adaptação pedagógica está presente em diversas falas dos entrevistados. Na instância individual, a professora EF7 demonstrou que ela costuma planejar as atividades partindo de atividades gerais para as adaptações específicas de cada aluno: *“Primeiro você pensa em atividades globais, né? Assim, de maneira que possa ser feito com todo mundo, mas, obviamente, tem que ter pra cada um adaptação, né? E aí, eu planejo essas atividades e vou colocando em prática à medida que vai dando.”* (Professora EF7). Para a professora EF6, essa é uma prática comum na Educação Especial: *“hoje essa criança chegou muito agitada, não vai conseguir trabalhar com ela em uma mesa logo de cara. Então, vamos mudar nosso planejamento. Acontece muito, educação especial tem muito dessa adaptação.”* (Professora EF6).

Para a professora A11, esse olhar para a individualidade da criança e necessidade de adaptação surgiu antes mesmo de trabalhar na Educação Especial:

A minha experiência com quarto e quinto ano, de sempre atender as crianças, ver ele na sua individualidade, não tomá-lo assim como um grupo, aqui ele precisava disso, você precisava daquilo, de outro. Então, essa questão minha, assim, sempre de ver o indivíduo único, não colocar ele dentro de uma caixinha, mas que assim, aí eu consigo colocar e observar. Eu acho que a criança vai te dando norte do que ela tá precisando, entendeu? [...] Eu acho que é a sensibilidade de você olhar a criança, eu acho que isso vai te norteando. (Professora A11)

No caso da professora A11, observamos que a prática da adaptação já faz parte de seu projeto pessoal como professora, que ela traz de experiências anteriores. Para Fazenda (1999), toda prática pedagógica bem sucedida é precedida por outra prática pedagógica bem sucedida. Dessa forma, as experiências bem sucedidas vão acrescentando à história pessoal de cada professor uma identidade própria, construindo um projeto pessoal. Para Fazenda (2006a), realizar projetos interdisciplinares exige a existência da articulação de projetos pessoais com um projeto inicial maior, claro e coerente.

De forma especial, a adaptação pedagógica é inerente a uma prática pedagógica interdisciplinar, pois o professor interdisciplinar vai buscar o melhor caminho para seu estudante aprender (Costa, 2012). A adaptação também revela que o professor não fica preso à rigidez de um planejamento específico, demonstrando um certo desapego, princípio presente naqueles com atitude interdisciplinar (Fazenda, 2011). Esse olhar atento do professor para o processo de aprendizagem da criança e adaptação do planejamento também acontece em diálogo com as duplas, como observamos a partir da fala a seguir:

*A gente pensa o seguinte, a gente pensa naquela criança. O que que eu preciso priorizar agora? Nessa semana, por exemplo. Aconteceu um fato. Então, vamos focar nisso. Ou pode ser mais essa questão da socialização com as crianças. Então, a gente vai fazer tanto as minhas atividades quanto as delas, a gente vai tentar priorizar isso. É a linguagem, fala? A gente vai tentar focar nisso. A gente avançou um pouco nisso. Vamos ver a questão motora? É motora fina? Então, vamos focar nisso com essa criança. **Então, são tratos que a gente vai fazendo.** Muitas vezes ela tá aqui comigo, ou eu tô ali com ela, ou a gente tá lá fora, porque a gente precisa... [...] E a gente vai trabalhando com essa parceria. (Professora A9, sobre como ela e sua dupla realizam o planejamento e adaptações) [grifo nosso]*

Esse planejamento em diálogo com a dupla está presente em outras entrevistas. A professora EF2 afirmou que realiza seu planejamento em conjunto com a sua dupla de Atividades, e que esse planejamento é feito a partir das necessidades da criança:

A gente primeiro faz uma anamnese da criança, a gente percebe quais são as principais fragilidades daquela criança e naquelas fragilidades a gente planeja o que aquela criança precisa, né, naquele momento. E mediante aquela criança vai superando essas fragilidades, a gente vai avançando. (Professora EF2)

O diálogo acerca do planejamento também acontece de forma remota, utilizando meios digitais, como exemplificado pela professora A3: “*A gente faz nossos planejamentos durante as coordenações e via o WhatsApp mesmo. Às vezes surge uma ideia e a gente manda uma pra outra. A gente executa, pensa nas crianças, em que a gente vai aplicar.*” (Professora A3).

Percebemos através das entrevistas que nem sempre há o planejamento em conjunto com a dupla, para além do PIBI. A adaptação das atividades acontece muito mais de maneira informal e através do diálogo constante do que de uma forma sistematizada:

Eu e o José a gente conversa muito, muito mesmo. A gente não é de sentar e anotar nada em papel não. Eu e ele a gente tem essa característica. [...] Porque eu faço metas com alguns alunos. Com alguns não, com todos. Metas específicas. Às vezes é um trezininho desse tamanho, mas eu faço. [...] Hoje eu vou trabalhar, por exemplo, movimento de pinça, “você dá uma continuada lá pra mim”. “Vou trabalhar isso na sala, com massinha, isso e aquilo. Você dá uma melhorada lá nas cores ou alguma coisa que eu fiz na sala”. Então a gente, nesse sentido, tá sendo muito bom, entendeu? Porque a gente tem essa liberdade de planejar dessa forma. (Professora A2)

Olha, a gente... a gente não planeja junto, né, mas a gente conversa muito sobre as crianças e uma tá sempre dando feedback pra outra do que tá acontecendo. Eu gosto de atender muito na piscina, então eu priorizo atender na piscina. Priorizo atender as crianças na piscina. E ela, lógico, não vai. Então a gente conversa mesmo, a gente faz essa troca. do que eu acho que ela pode estar melhorando lá, ela vê o que eu posso estar ajudando aqui. (Professora EF11)

Esse diálogo acontece principalmente entre a troca de crianças entre os professores, impactando nas ações pedagógicas seguintes:

Então, assim, eu sempre dou uma passadinha na sala, vejo o que está sendo feito ali de geral e aquilo que está sendo feito lá, eu não gosto de fazer. Por exemplo, se eles estão ali mexendo com tinta e tem alguma atividade, sei lá, que vai ter tinta, eu não gosto de fazer por causa da sobrecarga de atividade. Então, eu não gosto de fazer. Gosto sempre de dar um estímulo diferenciado. (Professora EF7)

Sim, a gente acaba mudando. Porque às vezes eu falo bem assim “ah como é que tá ele? Então eu vou lá pra pisco com você hoje pra gente trabalhar com os nossos dois, um de cada horário”, pra gente trabalhar juntas. A gente conversa bastante sobre isso e muda sim. (Professora A12)

Há o risco de que, justificando-se pela flexibilização curricular e adaptação pedagógica, o professor deixe de planejar suas ações e passe a atender as crianças da EP de forma irrefletida, sem fundamentação teórica e técnica, desqualificando o atendimento da EP. Através das entrevistas não há falas que afirmam isso, porém, em algumas, não é possível identificar como o professor planeja suas ações além do preenchimento do PIBI, que pode ser feito de forma genérica. Fica então a indagação se aqueles professores não explicitaram a forma de planejamento por limitação da entrevista ou se porque não há planejamento prévio por parte deles.

Uma outra fragilidade observada foi que faltaram oportunidades para que as duplas pudessem refletir juntas sobre a aplicação das atividades propostas em conjunto com o grupo da EP. Também foi observado que havia dificuldade de sistematizar o diálogo entre os professores de Atividades e Educação Física:

*A gente tem muita conversa, mas essas conversas são conversas normalmente que a gente paga na coordenação, alguns momentos, algum momento que a gente está junto aqui na escola pra conversar. [...] Eu acho que na verdade **os planejamentos, os nossos planejamentos das duplas, tanto de atividades e de Educação Física, eu acho que eles são muito falhos, de maneira geral.** Não só no meu caso com a minha dupla, mas eu percebo isso com os outros professores. [...] Mas sentar e colocar isso no papel de maneira mais clara, simples, um pouco mais formal nesse sentido pra gente. Vamos orientar o que a gente tem que fazer? Eu acho que facilitaria muito. [...] Consegue ser mais visível essa aplicação do trabalho na sala da pedagogia. **Assim, a gente consegue fazer muito bem lá, mas nem sempre esses planejamentos são conectados com os professores de Educação Física.** (Professor A4) [Grifo nosso]*

Ficou claro que a maior parte das duplas não planeja de forma sistematizada entre os dois professores, como exemplificado pela fala abaixo:

*Pesquisadora
Você falou que não planeja junto com ela.*

*EF11
Junto com ela, não.*

Parte disso é causado por uma visão fragmentária acerca do trabalho da disciplina, como observamos em algumas falas:

A forma que tem ali essa separação ali do... da parte cognitiva para a parte motora, que de certa forma a gente acaba meio que fazendo cada um dando esses estímulos que a criança precisa, mas sempre de forma muito separada, a sala da Educação Física e a sala dos pedagogos. [...] Eu planejo as minhas aulas de forma totalmente autônoma, totalmente independente do planejamento dela. Então, o planejamento dela, geralmente eu não conheço, eu não sei o que ela planejou lá pra sala dela, pra mesa dela. O meu, eu planejo de acordo com aquilo que eu fiz de avaliação e do que eu quero que aquela criança ganhe ali de competência mínima pra aquele semestre. [...] Não, eu acho que tá bom, por conta de que, nesse sentido, tem coisa que é muito da minha área, né? (Professor EF3)

Apesar dessa compreensão, o professor EF3 afirmou que gostaria de atuar de maneira mais próxima à sua dupla. Também afirmou que gostaria de conseguir planejar atividades em conjunto com ela em espaços mais adequados, o que impactaria positivamente no atendimento das crianças: *“Acredito que a gente poderia ter muito mais, até alcançar melhores resultados”* (Professor EF3). Outra professora que apresentou uma perspectiva fragmentária quanto ao planejamento das ações foi a professora EF13:

Sim, eu faço mais focado na Educação Física e a gente não conversa tanto em preparação de aula não. Ela faz mais o pedagógico e eu faço a parte de Educação Física. [...] Eu vejo no dia quem são os alunos, eu imagino mais ou menos a aula, aplico e depois eu tento anotar pra não esquecer tanto o que eu fiz com eles. (Professora EF13)

Outros professores afirmaram que não realizam o planejamento das ações em conjunto com sua dupla como a professora EF5: *“Eu não sei como ela faz, não sei te dizer porque, realmente, ela fica mais nessa sala aqui, ela não tem tanto assim troca com a gente”*. (Professora EF5). A falta de diálogo foi um elemento central na relação entre a professora EF5 e sua dupla, como também exposto com relação à construção da documentação.

Outro fator que impede que os professores planejem em dupla é a falta de tempo, como exposto na seguinte fala: *“Assim, a gente... é muita correria na precece. Então, infelizmente, a gente não tem como chegar a sentar ali pra poder fazer aquele planejamento*

mesmo, que é muito papel que a gente tem que preencher. Então, acaba que demanda muito tempo.” (Professora EF12).

Apesar da falta de tempo, há duplas que consideram essencial planejar em conjunto e portanto, tentam contornar as dificuldades que se colocam para o diálogo:

A gente consegue sim, planejar juntas. Quando tá assim, porque... Nossa, tá muito corrido. E aqui tá muito corrido. Mas, quando dá, às vezes a gente... algumas vezes a gente acaba juntando os dois alunos, pra trabalhar às vezes juntos. (Professora A13)

*Eu sinto uma fluidez muito grande em relação aos aspectos que a gente precisa sentar pra fazer. Hoje o nosso trabalho consiste em **conversas antecipadas**, sobre determinados alunos, sobre os nossos alunos. Nós temos uma turma hoje com 16 crianças, cada uma com sua especificidade. Então nós sentamos, nós conversamos sobre as necessidades dessas crianças, as potencialidades, nós trabalhamos bem por aí, a gente faz todo um planejamento individual, considerando as potencialidades destas crianças [...] **Então a gente tá sempre buscando estar juntas, debatendo, discutindo, revendo também muitas ações pedagógicas, colocando... colocando o nosso trabalho como parceria mesmo, sempre à frente.** Porque a gente sabe que os tempos são difíceis, muitas vezes a gente não tem tempo na escola, infelizmente, de estar tão juntas como gostaríamos e como deveria ser. **Mas a gente, em casa, a gente conversa através de WhatsApp, de ligações.** Sempre que tá tendo a oportunidade de estarmos juntas em sala também, a gente fala sobre uma atividade que fizemos, para ver se os objetivos foram realmente alcançados, se não, a gente retoma muitas atividades. (Professora EF9, parceira da A13) [grifo nosso]*

Em algumas falas foi notória a percepção de que a EP carece de ações de planejamento entre as diferentes disciplinas:

*Pesquisadora
Você chega a planejar junto da sua colega de Educação Física, da sua dupla?*

*A5
Ah, isso aí eu percebi que tá em falta, viu? É só quando tá em coisas assim, atividades em comum, quando é coletivo.*

Também observamos o desejo de que o CEI 04 caminhe para um planejamento mais adequado entre as duplas:

Eu acho que seria mais legal se dentro desse planejamento que a gente tem, dentro do planejamento que é de toda a precoce, se a gente conseguisse desenvolver; tivesse mais tempo para desenvolver um planejamento das duplas também, entendeu? (Professora EF5)

Mas quando eu falo trabalho em parceria, significa que esse trabalho precisa ser um trabalho planejado de forma conjunta. (Professora EF4)

Esse desejo também está presente quanto ao planejamento realizado pelas equipes de cada disciplina:

Eu acho que a gente poderia melhorar nessa questão de, por exemplo, como a sala é pequena, a gente acaba às vezes com três professoras com a mesma faixa etária e cada um fazendo uma coisa diferente, entendeu? Acho que a gente poderia planejar mais vezes juntas e fazer atividades em comum, até eles aprendem mais a questão do esperar, do observar, né? Mas aqui é bem falho isso. (Professora EF11 acerca do planejamento por equipes disciplinares)

Como colocado pela professora EF11, a falta de planejamento conjunto afeta a prática pedagógica dos professores que estão utilizando o mesmo ambiente. Essa questão também é percebida por outros professores, que afirmam que a prática conjunta de atividades favorece a interação entre as crianças:

Eu acho que assim a Precoce, eu acho não, eu tenho certeza. Que a gente está com um aluno. Quando a gente pega um ou 2 alunos e cada professor pega um individual e a gente trabalha, tem uma sala só para a gente trabalhar junto. E aí você está está tipo assim, está todo mundo com o mesmo aluno da mesma idade. Aí um professor está ali calado, não entra na atividade. E você está com seu aluno e você precisa do aluno do outro professor para interação, porque a gente trabalha muito a questão da socialização das crianças, né? Então, se você está vendo e o professor sai, não quer trabalhar em conjunto ali dentro lá, tipo assim, dentro da sala de Educação Física, a gente está no momento e o professor não entra no mesmo trabalho. Eu acho que perde as 2 crianças, do outro professor, como a minha, que poderia estar socializando. [...] Mas se você está com os alunos que você vê que tem condições de trabalhar junto e o outro professor não entrar no trabalho ali junto também, eu acho isso, eu acho isso um desafio. (Professora EF15)

Quando questionada acerca do planejamento coletivo, a professora A10 observou que quando ele não é realizado, há um certo incômodo pela diversidade de atividades sendo realizada no mesmo ambiente, muitas vezes provocando certa desatenção das crianças:

Eu trabalhei muitos anos com alunos maiores, principalmente o ensino médio, o fundamental 2, e você tem a “sua” sala, entre aspas, mesmo sendo profissional específica, mas aquela sala ali é sua. Aqui são seis pedagogos. São seis professores de Educação Física que compartilham o mesmo ambiente. No início, quando eu comecei, eu tinha um pouco de dificuldade de entender essa falta de planejamento coletivo. Então, eu tô numa sala onde tem seis professores, às vezes, cada um fazendo uma aula diferente. E isso me incomodava muito. (Professora A10)

A professora afirmou que já se acostumou com essa dinâmica embora preferisse que houvesse um planejamento coletivo:

O que dá pra trabalhar na coletividade, os colegas chamam pra trabalhar na coletividade, a gente trabalha. O que não dá, que a minha criança tem uma

demanda específica, então eu trabalho com ela. E quando ninguém pensou em nada também, também fico tranquila, porque eu sempre tenho o meu plano B. Nunca venho sem o meu planejamento. Eu queria que tivesse um planejamento coletivo, mas como não é possível... [...] Dentro desse objetivo geral, um específico pra sua criança, mas ter esse objetivo geral. Como não tem... Eu tenho o meu plano B... Entende? Esse foi o meu maior problema, mas hoje já tá mais tranquilo. (Professora A10)

A falta de planejamento coletivo entre as equipes que estão utilizando o mesmo ambiente, geralmente as equipes disciplinares, também influencia o atendimento das crianças ao redor:

Sim, muito importante. Com o grupo, com todos os professores. Sim, até porque a gente tá no mesmo ambiente de sala de aula. E uma... eu tô com uma criança, aí, eu tô trabalhando aqui... é... um jogo... a partir dessa história, tá, do jacaré, vamos supor. E aí tá lá outro professor, de repente, pega um carrinho e faz outro trabalho com o carrinho. Sabe aquele carrinho, é hiperfoco do meu aluno, E aí o meu aluno acaba perdendo interesse por isso, porque tem outro trabalhando outra coisa, e outro com outra coisa, e outro na TV com outra coisa. [...]É, eu acho muito importante. Ainda mais nas turminhas, na Salinha Rosa, que é onde a gente está com as turminhas, né? (Professora A13)

O que observamos é que não há uniformidade de ações entre as equipes disciplinares da EP do CEI 04, pois outros professores afirmam realizar um planejamento em conjunto:

Pesquisadora

E você chega a planejar com os outros professores de Educação Física alguma coisa?

EF 3

Sim, com os outros professores de Educação Física, atividades quando a gente tem atividades em grupo, não dentro da especificidade dos alunos.

Esse planejamento acaba acontecendo de maneira informal, durante os atendimentos, como exemplificado pela professora EF6:

A gente sempre faz, tipo, ah, vamos fazer um circuito de tal forma. Igual aquela da piscina agora. Uma parte não queria participar, outra parte pilhou, a gente vai falando os prós e aos contras. “Então bora todo mundo”? “Bora todo mundo”. É sempre assim, a própria sala. A sala amarela [sala de psicomotricidade], a gente é bem unida. “Vamos fazer um circuito”? “Vamos”. Ah, “qual é o seu aluno desse horário”? Vamos supor um que não anda. Ah, então vamos fazer um circuito onde ele consiga participar e o meu que anda também consiga. É sempre muito isso... É musicalização, tudo junto. A gente faz questão de juntar bastante. (Professora EF6)

Algumas vezes esse planejamento informal acaba sendo discutido pelo grupo no momento de coordenação, como mostrado nas falas a seguir:

Sei lá, tamo ali na piscina e a gente falou, “podia ser assim esse assado”. A gente bota em prática, leva pra coordenação. A gente organiza, leva pra coordenação. (Professora EF7)

Olha dentro da sala, a gente programa tem ideias que assim, de acordo com o que cada um chega de um jeito, chega de outro, né? A gente programa combina dentro da sala de aula. “Ah, bora fazer?”, e aí a gente acaba montando. Às vezes a gente pega na coordenação [...] Então assim, a gente acaba combinando ali na coordenação. Se não der, vai na sala, né? E a gente consegue fazer um trabalho legal. (Professora EF15)

Se observarmos, as quatro falas acima que afirmam haver planejamento da equipe, são de professores de Educação Física. Porém, a questão também é mencionada acerca dos professores de Atividades, ainda que mais pontualmente: *“Tudo, tudo em conjunto, as meninas de manhã tem esse costume, vamos fazer a rotina, vamos cantar, aí eu sou empolgada, né?”* (Professora A5) e *“A gente segue mesmo o planejamento que a gente faz, que é a rotina lá de receber, conversar, musicalização e depois é de acordo com o que eu vejo que tá precisando.”* (Professora A11). Também observamos isso na fala: *“eu acho que acontece mais ali, na sala. Que a gente conversa muito e a gente amadurece ali as aulas, entendeu? Não é na coordenação, é mais ali mesmo na aula.”* (Professora A11 sobre o planejamento entre as professoras de Atividades).

Esse planejamento das equipes disciplinares deve estar em diálogo entre as duplas e com o planejamento geral. Quando não há esse diálogo, os professores da outra disciplina podem ser excluídos e impelidos a um distanciamento, como evidenciado pela fala do professor:

Quando eu estou na sala dos pedagogos, às vezes para fazer uma brincadeira com a criança ali e, de certa forma, até interagir mais com a minha parceira, eu percebo que o espaço não me acolhe. Os colegas também já estão todos envolvidos ali nas suas atividades, nos seus planejamentos, que eles nem percebem, mas eles acabam me segregando também. Então, tem a ver com o planejamento conjunto. Se eles planejaram dessa forma sem mim, sem a minha presença, eu até acho natural. Não é algo pessoal, não é algo relacionado à minha matéria, mas é algo que já funciona dessa forma. E eu acho que se trabalhássemos de fato juntos, seria diferente. (Professor EF3)

No ano de 2024, no CEI 04, houve a tentativa de implementação de um planejamento para o grupo da EP. A metodologia utilizada para esse planejamento ficou evidente nas seguintes falas:

Aqui tem um planejamento que é feito mensal, né? Acho que é mensal de proposição de atividade. (Professora EF7)

Então, sobre planejamento aqui, nessa escola especificamente, existe uma forma diferenciada de trabalhar, e uma vez por mês, todo o grupo na reunião setorizada, que é específica dos professores da precoce, uma vez, um mês é o turno da tarde, outro mês é o turno da manhã, que se reúne pra fazer o planejamento com uma temática central, dando ideias, para que os professores desenvolvam nas suas aulas. Quando os professores da manhã fazem esse planejamento, os professores da tarde utilizam e vice-versa. (Professora EF4)

Mas o planejamento, eu sigo o planejamento da precoce, que mensalmente o vespertino faz e no outro o matutino faz. Então praticamente a precoce toda tá seguindo, é pra seguir esse planejamento, né? E aí a gente tem atividades que são para Educação Física e atividades que são para os professores de atividades. (Professora EF5)

Mês passado que foi o vespertino, agosto, agora são elas. Aí, outubro é a gente. A gente se junta e planeja, faz um geral para Educação Física, só que tudo com elo. Tanto que elas trabalham na Educação Física, por exemplo, a gente trabalhou livro... Não vou lembrar o nome agora. Aí dentro desse livro fez atividades tanto pra Educação Física quanto pra gente, pras pedagogas, entendeu? [...] Geralmente é. Usa um livro, usa uma música, usa uma festividade, mas geralmente elas tentam pegar dessa forma, de livro. (Professora A2)

Nosso planejamento normalmente é, planejamos para cada 15 dias. Cada 15 dias, e aí o planejamento fica em um período pelo grupo da manhã, [fala incompreensível] do grupo da manhã. (Professor A4)

A partir das entrevistas e também com informações fornecidas pela equipe gestora, o planejamento coletivo era proposto nas reuniões de coordenação setorizada. A proposição acontecia quinzenalmente, o grupo de professores das duas disciplinas de um turno (matutino ou vespertino) sugeria uma temática e atividades gerais que seriam adotadas por toda a EP do CEI 04. A cada mês, um turno era responsável pela proposição das atividades. O planejamento incluía atividades de ambas as disciplinas, separadamente ou em conjunto, buscando interdisciplinaridade nas ações. Como temáticas eram adotados livros, músicas e principalmente as festividades e projetos que aconteceriam no CEI 04 naquela época.

A partir dessas atividades, cada professor ou dupla fazia as adaptações necessárias para implementar com seus alunos, como observado na fala da professora A8: “*Toda semana a gente vai planejando, né? E aí o nosso, a gente tenta acompanhar um pouquinho com a precoce e as outras turminhas porque acaba que a gente tem que fazer adaptações, né?*” (Professora A8). Também observamos nas falas abaixo:

Sim, nós temos, obviamente, alinhar com o grupo inteiro, né, de quais são as metas dessa semana, quais são as metas desse mês, o que a gente tá visualizando. Mas aí cada turma tem o seu padrão de aluno, tem as suas características individuais. Então, acaba que respeitando o todo, o tema geral, aí a gente pega as necessidades específicas. E aí fica bem só eu e ela, mesmo. (Professora EF6)

Aí, voltando, quando eu vejo que o planejamento não atende, eu faço outras coisas ou modifico. [...] Eu sempre faço as adaptações, dependendo da idade. A precoce tem muito disso, né? Porque, às vezes, elas fazem um planejamento que atinge a criança de terminalidade, mas não atinge o bebê. (Professora A2)

Esse tipo de planejamento conjunto agrada aos professores da EP, por diversos aspectos. A professora EF15 observa que logo após a pandemia houve uma harmonia entre as ações, através de um planejamento similar ao que aconteceu em 2024, o que era benéfico para as crianças:

Então assim eu achei que foi bem legal. Quando a gente fez essa, esse planejamento e a gente seguia todo mundo junto, eu achei que foi bem legal. Essa época pós pandemia. A gente parece que tentava unir, fazer uma atividade diferenciada. A gente fazia muita atividade ao ar livre por conta dos ambientes fechados. Eu achei que a gente tentava planejar. (Professora EF15)

Foi afirmado também que o planejamento conjunto oferece certa segurança ao professor, como observado pela professora, norteando as ações pedagógicas, ainda que seja necessário flexibilizá-las: “*Eu prefiro quando tem algo planejado, pelo menos pra gente ter um rumo. Não que você vai fazer igualzinho, porque a precoce tem disso, né?*” (Professora A2).

Apesar dos benefícios do planejamento realizado pelo grupo ser vantajoso, no CEI 04 não foi uma ação uniforme e perene, como observado pela professora “*foi uma tentativa*” (Professora A10). Os professores observaram alguns aspectos que levaram ao insucesso dessa forma de planejamento. O primeiro aspecto observado foi que esse planejamento conjunto se perdeu com o tempo, devido à falta de insistência:

Foi uma tentativa que começou no mês de abril. Cada mês, um turno era responsável para elaborar um planejamento mensal. Tava dando muito certo. Tava dando certo assim, porque dentro daquele mês você planejava uma semana e fazia mais três atividades. Então não era um professor, era o grupo que sentava e sugeria, né? E fazia pra bebês, pra de 1 a 2 aninhos, fazia várias atividades ali que em alguma daquelas você... Só que uma caminhada, se não tiver alguém que permaneça insistindo, se esvai, vai cada um pelo seu próprio pensamento, seu próprio formato. Então hoje não tem mais. Na verdade, desde junho não tem mais esse formato. Não teve uma continuidade nesse planejamento geral. (Professora A10)

A insistência nessas ações, segundo algumas professoras, deveria ter sido realizada pela coordenação pedagógica, que falhou na organização das ações:

Não, eu acho que falta um planejamento. Na verdade, aqui falta muita coordenação. Coordenação, sentar e coordenação pra falar assim: “gente, vamos lá. Vamos juntos construir.” Porque eu venho de uma escola que a gente construiu. Eu trabalhei em uma escola que a gente construía junto. E é muito mais tranquilo. Então as pessoas estavam mais tranquilas, a gente dava aula mais tranquilo porque as coisas já estavam ali. [...] Até que eu compreendo pelo processo da escola, né? Muita demanda, muita coisa. E eu acaba que a nossa coordenadora, que tinha que ser pra fazer uma coordenação pedagógica, faz todas as funções escolares, né? Então, realmente, ela não tem tempo de sentar e “vamos lá, gente, vamos lá. Trouxe essa ideia aqui pra vocês”. (Professora A12)

Em contrapartida, outras falas evidenciaram a participação ativa da coordenação pedagógica no processo de organização das ações e no apoio aos professores:

Porque a gente estabelece, comenta com a coordenação, se a coordenação acha interessante, eles abraçam mesmo a ideia, ajudam a gente com tudo. Tipo, a gente fez a ideia de tomar banho de mangueira. Outra, era o dindin. Fizeram... Botaram o bichinho dentro do gelo, com martelo, pros meninos quebrar e ter essa experiência. Compraram picolé, sabe assim? Vê a escola abraçando a ideia toda, porque percebem que é bom de trabalhar com todas as crianças. (Professora EF7)

Então, o coordenador vai orientando a gente, vai dando direcionamento nessa reunião. E vai perguntando, e aí, como que a gente vai fazer isso? O que a gente vai fazer agora? A escola tá precisando, hoje a Plenarinha é sobre tal tema. Ah, tá vindo a Semana da Criança, tá vindo o musical, tá vindo a festa junina, tá vindo a festa da família, sempre em grandes eventos. E aí a coordenadora senta com a gente nessas reuniões setorizadas, que é só da precoce, e nessa reunião tá o professor de Educação Física e o pedagogo junto. Aí nesses momentos a gente discute o planejamento. (Professora A6)

Apesar de todos esses aspectos, na nossa avaliação geral a partir das próximas falas e das questões que serão discutidas no próximo tópico, um grande dificultador do planejamento conjunto foi o excesso de festividades e programações da escola e a dificuldade de realizar essas ações a partir de uma metodologia que realmente contemplasse as crianças da EP. Isso impacta no planejamento, como evidenciado nas falas abaixo:

Mas eu acho, eu acho que dessa escola, muita, muita programação, muita atividade. E aí você acaba não conseguindo fazer um planejamento para você trabalhar com a criança, porque acaba você se envolvendo muito com as atividades extras, festa, essas coisas. Então, assim, sempre tem uma coisa, mas eu acho que a escola tem muita atividade que poderia diminuir. (Professora EF15)

Aí quando reúne todo mundo a gente discute o que a gente tem planejado para as próximas semanas. Mas aqui nessa escola tudo gira muito em torno de eventos e acaba que a gente quando senta é mais para discutir o planejamento que gira em torno desse evento. (Professora A6)

Acho que foi se perdendo com o tempo. A última que a gente fez foi em agosto. [...] Aí depois teve passeata de não sei o quê. O que mais foi que teve? Acho que foi o brincarte. As coisas atrapalharam. Porque aí a gente tá no planejamento, segue o planejamento, aí de repente vem... Ah, é... Festa do Doçuras. Aí quebrou o nosso

planejamento, porque você deixa de trabalhar uma coisa pra preparar tudo pra uma festa. (Professora A13)

Quanto a essa questão, discutiremos no próximo tópico. O que ficou evidente quanto ao planejamento é que não há uniformidade de ações. Houve uma tentativa de sistematizar o planejamento conjunto do grupo da EP, que infelizmente se perdeu ao longo do tempo. Quanto às outras instâncias de planejamento ainda há muitas fragilidades.

A sobrecarga de trabalho, a falta de tempo, a dificuldade em encontrar temáticas comuns, entre outras dificuldades, podem dificultar o desenvolvimento de um planejamento interdisciplinar, caso não haja interesse e engajamento por parte dos envolvidos (Zanotto e Barbosa, 2019). Percebemos que na EP do CEI 04 não se trata apenas de falta de tempo para planejar mas, principalmente, sobre não saber como desenvolver uma prática pedagógica interdisciplinar e não saber como sistematizá-la.

O uso de temas geradores como as festividades, livros e outros elementos do universo infantil foi um ponto positivo do planejamento em conjunto da EP do CEI 04. Para Pontuschka (2015), quando professores de diferentes disciplinas se reúnem em torno de um tema comum e buscam desenvolver um trabalho conjunto com abordagens diversificadas há a presença de um avanço no pensar interdisciplinar, embora ainda haja a necessidade de aprofundar essa forma de pensamento.

Klein (2017) nos adverte que é possível haver ensino em equipe sem necessariamente ser um ensino interdisciplinar, e que planejamento em equipe também não é ensino em equipe. Por isso é de suma importância haver a mudança de postura epistemológica por parte dos professores e da escola, postura que impactará também na forma que os professores planejam suas ações pedagógicas (Fazenda, 2011). No CEI 04, apesar de ter acontecido uma tentativa de planejamento conjunto, a depender das posturas adotadas pelos professores, algumas ações podem ter sido fragmentadas.

Como colocado pelo professor A4, *“o que eu sinto falta é de planejar melhor a interdisciplinaridade disso nos planejamentos.”*, faltou também que as ações globais planejadas em grupo pudessem ser articuladas entre os professores das duplas, de Atividades e Educação Física. Uma instância de planejamento não invalida a outra instância de planejamento. No nosso entendimento, as diferentes instâncias de planejamento deveriam agir recursivamente e retroativamente entre si. É necessário pensar uma forma que sistematize esse planejamento nas diferentes instâncias, individual, em dupla, por equipes disciplinares, com toda a equipe da EP e com a escola.

5.3.6 As festividades e projetos da escola

No PPP do CEI 04 foi possível obter informações acerca dos projetos específicos da escola. São eles: o período de acolhimento e inserção, Cultura de Paz – Trabalhando Valores desde cedo, Projeto Cooperar! Adote Essa Ideia – Cultura de Paz; Brincar em todo lugar, Recreio Feliz, Dia do Brinquedo, Arte para pequenos, Meu Planeta - nossa casa, Plenarinha – BRINCARTE, Honrando a Vida: Celebração e Luto, Passeando também se aprende. Os projetos estabelecem princípios e ações pedagógicas que permeiam várias atividades da escola, incluindo ações específicas ou contínuas. Também estão inseridas nos projetos as festividades e eventos que são realizados ao longo do ano como a Festa da Família, a Festa Junina, a Festa Doçuras e Travessuras, o BRINCARTE, o Musical e a Formatura.

Observamos que no PPP, com exceção do projeto Meu Planeta - nossa casa, não há a descrição metodológica de como os projetos serão planejados, executados e avaliados. Não sistematizar e especificar a metodologia dos projetos pode implicar em dificuldades de execução dos mesmos, além de poder gerar ações fragmentadas e que são desvinculadas umas das outras. A professora EF 10 também percebeu a falta de especificação dos projetos: *“Eu acho que é tudo muito abstrato. Por exemplo, ‘eu, você e nós’. É muito amplo. Criança pequenininha não entende isso, né? Tem que ter o mais concreto. Eu acho que aqui na escola falta isso como um todo, não só no propósito.”* (Professora EF10).

Os professores entrevistados expuseram algumas fragilidades da execução dos projetos da escola, especificamente com relação a EP. A fragilidade mais relevante percebida foi a de que as crianças da EP não são plenamente contempladas nas ações globais da escola participando de maneira inadequada, como observa a professora: *“A escola tem muitas programações. Isso às vezes também gera conflitos, porque a gente às vezes percebe que tem coisas que não são pra gente. E a gente quando vai, vê que realmente não fluiu.”* (Professora A9).

Conforme os professores, muitas vezes as crianças da EP estão obrigatoriamente presentes nas festividades e ações pedagógicas sem efetivamente estarem incluídas. A não inclusão acontece, por exemplo, quando não são consideradas as necessidades específicas das crianças da EP, como colocado pela professora:

Eu acho que as pessoas têm que conhecer um pouco mais o programa de Educação Precoce para que os planejamentos de eventos sejam eficazes. Porque existem coisas dentro da unidade escolar que é corriqueiro, já tá no PPP da escola, já tá entranhado na comunidade, que não contemplam, que não contemplam, então

acaba atrapalhando. Por exemplo, vamos supor que nós da Precoce poderíamos fazer um evento dentro da escola com os estudantes da Precoce, ou até mesmo pra escola toda. Só que a escola prefere levar os estudantes para um ambiente totalmente diferente do qual ele nunca conviveu. Aí você leva um TEA, ou você leva uma criança que quase não tem convívio com outras pessoas. Então, acho que a maior dificuldade hoje do planejamento, [...] é essa questão mesmo do entendimento de como funciona o Programa de Educação Precoce e das particularidades mesmo. (Professora A3)

Alguns professores percebem o esforço da escola em atender às crianças plenamente, porém são ações que se perdem em meio a outras demandas, como colocado pela professora:

A família que começa a passar por uma situação da pessoa com deficiência, seja por um filho, um neto, um vizinho, um sobrinho, ele começa a se engajar mais na causa. Mas enquanto isso não acontece, ele sente até dó, ele sente pena, mas ele não quer que o filho dele, que é neurotípico, seja incomodado por uma criança com deficiência que deu um surto. Então, nos projetos, exemplo, musical, a escola começa a ter uma caminhada aí de fazer algumas adaptações pra que as nossas crianças sejam contempladas. Contudo, a massa dos outros pais, eles querem ver um show que a criança deles seja contemplada. Então pra que esse show aconteça tem que ter muita luz, tem que ter muito som, tem que ter muita fumaça, tem que ter muitas ações externas que atrapalham o desenvolvimento da nossa criança, né? (Professora A10)

Além da falta de olhar específico para as particularidades da criança com necessidade especial da EP, para a professora EF11 ainda há falta de atenção quanto às necessidades específicas relacionada à faixa etária, o que impacta no uso do tempo:

Eu acho que nem tudo cabe a Precoce, mas a gente acaba tendo que participar. Eu acho que a gente acaba... Perdendo tempo, sabe? Com algumas coisas. Por exemplo, esse musical. Musical mesmo. Para as crianças, ok. Mas para a Precoce, eles não vão nem ensaiar. Eles vão chegar lá e vão ser lançados como? De pára-quadras. Entendeu? Aí leva os pequenininhos que choram, os autistas, etc. Eu acho que tudo no seu tempo. Eles vão ter o momento de passar por isso. Vão chegar na Educação Infantil e vão passar por isso. Não precisa ser agora, sabe? Mas, não sei. Isso é uma das... Tem muitas coisas, que é tanta coisa que a gente faz aqui, talvez a gente nem lembra de tudo, sabe? Mas é muita coisa que eu acho que a gente perde tempo, sabe? (Professora EF11)

Essa “perda de tempo” também afeta os professores no seu tempo de organização e planejamento, o que influencia no preenchimento de documentações pedagógicas, como colocado pela professora:

Porque a Precoce, ela é um programa inserido dentro de uma unidade que já tem a sua estrutura de projetos. Centro de Educação Infantil são escolas que têm muitos projetos. As nossas crianças acabam sendo incluídas nesse contexto de projetos. Então, são escolas muito ativas, são escolas que a movimentação, a logística, requer tempo que nós não temos, porque nós temos muita parte prática, mas burocrática também. (Professora A10)

O que observamos é que há a tentativa de incluir as crianças da EP, porém ela não acontece plenamente. O paradigma educacional da inclusão é excelente para que a EP se pautem numa perspectiva também educativa e assim favoreçam a interdisciplinaridade. Porém, no momento de aplicar metodologicamente esse paradigma há muitos obstáculos e más interpretações, o que prejudica a prática pedagógica interdisciplinar. O que vemos é que há deficiência na metodologia de implementação dos projetos por parte de todos os envolvidos. Precisamos considerar que, apesar das boas intenções de incluir a EP nos projetos da escola, se não forem feitas as adaptações necessárias e consideradas as particularidades de cada criança não haverá inclusão efetiva. Estar dentro da instituição escolar mas alheio, ainda que em parte, dos processos educativos aponta mais para um paradigma de integração do que de inclusão (Miranda e Sá, 2020).

Como solução às inadequações da participação das crianças da EP nos projetos escolares, alguns professores entrevistados mostraram uma tendência a integração, separando as atividades da EP, como exemplificado pela fala a seguir:

Atividades específicas, um musical para a precoce. [...] Um dia das crianças para a precoce. Demanda trabalho, movimentação, mas ele é mais efetivo. Ah, então eles não vão ter nem um dia incluso? Não, poderia ter uma atividade específica e se inclui. Ai faz uma movimentação geral. Mas todos no mesmo balaio não dá. Passeios. Os passeios são voltados às necessidades da criança neurotípica, não é voltado à necessidade da criança atípica, né? Ele é convidado, o tempo todo ele é convidado, ele é convidado a estar. Pra ele não se sentir excluído, mas às vezes ele está, ele fica mais exposto do que incluído. (Professora A10)

A solução, entretanto, está em repensar a forma como os projetos são desenvolvidos. Na mesma perspectiva outra professora coloca:

Ah, esse evento foi pensado pra educação infantil, mas a Precoce tá aqui e faz parte e é incrível que eles participem. O melhor cenário é que eles participem, não que eles não participem de um evento, né? Mas dentro desse evento, o que eu vou fazer pra Precoce? Eu tô conseguindo atender realmente a Precoce de uma maneira satisfatória? Eu acho que esse seria o ideal. E a precoce dentro do Centro de Educação Infantil. Também acho que faz parte desse ideal, assim, que fica mais interessante, tem mais possibilidades para as crianças já irem também, né, fazendo as vivências, as que já são formandas e tudo mais e até a programação mesmo em si fica mais próximo ali, né, então foi uma coisa mais uma união assim maior da escola como um todo, né? (Professora EF14)

Sendo o PPP o documento norteia a prática pedagógica da escola, é imprescindível que ele se pautem numa perspectiva inclusiva e que elimine as barreiras que impedem a participação das crianças com necessidades educacionais especiais (Farias, 2023), no nosso

caso, as crianças da EP. O PPP da escola deveria concretizar o diálogo entre o planejamento da EP e o planejamento dos projetos em seu texto. Dessa forma, com a exposição e detalhamento dos projetos, a prática pedagógica ficaria mais subsidiada e clara. Fazenda correlaciona o detalhamento e clareza dos projetos com o engajamento dos profissionais envolvidos. Para a autora “para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele.” (Fazenda, 2006a, p. 100).

As entrevistas ainda revelaram também outras questões acerca da participação da EP nos projetos do CEI 04. Além dos professores observarem que a inclusão não é efetiva e que participar de tantos projetos causa impacto no uso do tempo, há uma desvinculação da prática pedagógica cotidiana. Percebemos que os professores fazem diferenciação entre as ações pedagógicas da EP, executadas no cotidiano, e as ações pedagógicas relacionadas aos projetos e festividades, que são ações de toda a escola, como observamos na fala abaixo:

Isso aqui vai acontecer na próxima semana. Essa semana eu acho uma perda. Eu acho uma perda. Porque a gente poderia estar focando nas coisas da criança, o ano tá acabando. Ah, o meu aluno precisa trabalhar coordenação motora fina, precisa trabalhar mais a linguagem. E acaba perdendo tempo com isso [com a festa]. Material, vamos fazer esse material aqui, vamos ensaiar essa música aqui [para a festa]. (Professora A13, sobre uma festa específica que estava sendo organizada na semana da entrevista)

De acordo com a professora na fala abaixo, nem sempre o planejamento “macro”, da escola, está vinculado ao planejamento individual dos professores:

Então depende muito desses planejamentos lá do macro, desse macro planejamento, pra gente fazer esse micro planejamento aqui dentro das nossas crianças. Então, tem semanas que é tudo muito casado. Então, a gente vai seguir assim, assim, assim e assim. Igual essa semana da criança, que tá tudo muito casado. Mas tem criança que não dá, que a gente realmente tem que sair da curva mesmo e fazer uma outra coisa. (Professora A9)

Esse desvinculamento e falta de planejamento de forma articulada fica ainda mais evidente quando uma professora afirma ter realizado um planejamento próprio que foi substituído pela ação pedagógica da escola, como vemos na fala a seguir: “na semana passada eu fiz um planejamento, mas eu não usei, porque era a Semana das Crianças.” (Professora EF7).

Percebemos que falta, então, uma metodologia que consiga unir e realizar o diálogo entre a ação proposta pela escola com a prática pedagógica da EP em suas diferentes dimensões: do professor, das duplas, das equipes disciplinares e de toda a equipe da EP. Embora os professores entendam que há um excesso na quantidade de projetos da escola, entendemos que mais impactante para a prática pedagógica interdisciplinar é o fato de que não há uma sistematização adequada e de que não há a incorporação dos projetos na prática pedagógica cotidiana. Conforme a professora EF9, é na prática pedagógica que acontece diariamente que a inclusão é efetivada:

A escola, ela... tem as tradições de festas, então assim, essas festas elas demandam muito planejamento e eu acho que os tempos mudaram, nós precisamos rever todos esses conceitos, eu acho que a inclusão ela acontece no dia a dia da criança e são as ações diárias que devem favorecer essa inclusão e não eventos estanques, então eu acredito muito que tudo tem que ter um significado pra criança. Partindo desse significado, no dia a dia, é que as coisas podem acontecer, mas com menos volume, com menos eventos, né? (Professora EF9)

Como colocado pela professora na fala acima, projetos e, principalmente, eventos demandam tempo para planejar e organizar. No caso dos eventos, as escolas também se preocupam com decoração, confecção de materiais e organização de aspectos específicos, como complementado na fala abaixo:

*Mas só que ao mesmo tempo, estar junto do PPP da escola no sentido de estar desenvolvendo atividades junto com a educação infantil é um pouco desgastante para mim, ao meu ver. **Todas as atividades realmente exigem muito tempo de preparação** e isso pode prejudicar de certa forma o tempo que poderia ser voltado para os nossos estudos de caso, para os nossos trabalhos em geral, para o enchimento de documentos, que não são poucos. (Professora EF9) [grifo nosso]*

Tudo isso impacta no tempo destinado para planejar outras ações, tendo em vista que as ações relacionadas aos projetos da escola são desvinculadas do dia a dia, como podemos inferir a partir da fala da professora:

As atividades, geralmente, nas coletivas, a gente tem alguns momentos, principalmente que envolvem, aqui nessa escola, tudo gira muito em torno desses eventos grandes, né? Inclusive foi uma coisa que a gente conversou, que a gente já vem conversando, que de repente o planejamento do dia a dia tá ficando a desejar, porque tudo gira em torno desses eventos grandes. É o planejamento desses eventos grandes. E aí falta pouco tempo pra planejar o dia a dia. (Professora A6)

A dificuldade em estabelecer um diálogo que articule as ações individuais e coletivas aponta para uma metodologia fragmentária. Nesse sentido, estabelecer os princípios da

interdisciplinaridade pode auxiliar o CEI 04 a tornar os projetos mais significativos para as crianças da EP, tendo em vista que a interdisciplinaridade valoriza o diálogo, as conexões, a aprendizagem significativa e inclusiva, com vistas à educação integral. Além disso, pode-se fazer uso de uma forma de pensar mais complexa, que compreende as relações entre o todo (projetos da escola) e as partes (prática pedagógica de cada professor), como estabelece o Paradigma da Complexidade de Edgar Morin (Morin, 2011, 2015).

Além disso, a parceria, que é a categoria mestra da interdisciplinaridade (Fazenda, 2006a), é fundamental para que esse diálogo entre todas as ações educativas seja efetivado. Essa parceria tem sido afetada por uma frágil metodologia de implementação dos projetos, que gera ações desconexas e desconfiança. A desconfiança surge quando os professores percebem que as ações não estão sendo eficientes para as crianças da EP e quando não compreendem a relevância dos projetos. Se um projeto carece de relevância para o aluno e para o professor, qual é a justificativa para sua implementação? Dessa forma, é necessário o diálogo contínuo entre todos os professores da instituição, gestores, coordenadores, crianças e comunidade escolar. É através do diálogo que as ações se tornarão relevantes para todos.

Esse diálogo é concretizado quando o PPP é revisitado e avaliado. Não deve ser uma ação que acontece apenas no início do ano letivo, mas conforme o próprio PPP do CEI 04: “o processo de re/construção do PPP é contínuo, esse é um documento dinâmico e em movimento a partir da práxis pedagógica e das avaliações permanentes” (PPP do CEI 04, p. 8).

Ainda, conforme o CMEI, “a reorganização dos tempos e dos espaços exige **mobilização de todo o corpo docente** no sentido de encontrar soluções, discutir estratégias e tomar decisões quanto ao planejamento e avaliação das ações pedagógicas.” (Distrito Federal, 2018, p. 56) [grifo nosso]. Dessa forma, as coordenações coletivas devem, para além de organizar eventos e festividades, ser utilizadas para a reflexão e mobilização do corpo docente, reconstruindo o PPP de acordo com as necessidades educativas que vão se apresentando ao longo do ano. Uma atitude reflexiva por parte dos professores embasa os projetos interdisciplinares, que estão sempre permeados pelo pensar, questionar e construir (Fazenda, 2006a).

Não estamos aqui afirmando que as festividades devem ser descartadas. Pelo contrário, elas são parte da cultura escolar. Porém, é necessário avaliar a relevância pedagógica das festividades e principalmente como elas deverão ser conduzidas. Pautar a ação educativa em festividades pode gerar ações destituídas de significado para as crianças e reflexão para os professores (Tomazetti e Palauro, 2016).

É preciso lembrar que mais importante do que construir decorações para o evento escolar é preciso construir significado para aquela ação pedagógica. E por que não transformar toda a decoração em um processo educativo com a participação plena das crianças, inclusive das crianças da EP? O CMEI também traz uma série de questionamentos que devem ser refletidos pelos professores, dos quais selecionamos alguns que consideramos mais tangentes aos problemas revelados nesta pesquisa:

Nesse sentido, ao propor celebração de datas comemorativas no calendário letivo, é importante que, coletivamente, os profissionais da educação reflitam a respeito disso, respondendo questões como: Por que a instituição de Educação Infantil acredita ser válida a mobilização de equipes para celebrar esta ou aquela data específica? [...] As atividades relacionadas à temática ampliam o campo de conhecimento das crianças? [...] As atividades foram escolhidas pelo coletivo da instituição educativa, pela família e/ou responsável ou pelas crianças? Os sentimentos e as aprendizagens infantis são levados em consideração? O trabalho desenvolvido em torno das datas está articulado com os objetivos relacionados às aprendizagens? [...] Considera-se as idades das crianças, seus interesses e capacidades ao se eleger as datas comemorativas? São feitas diferentes abordagens para diferentes faixas etárias? Interrompem-se trabalhos em andamento para incluir datas comemorativas? [...] Os conteúdos e as atividades comemorativas são problematizados pelos adultos e pelas crianças? [...] (Distrito Federal, 2018, p. 36)

Observamos que ao tratar das festividades e eventos, o PPP do CEI 04 sempre os coloca subordinados a um projeto maior, numa tentativa reflexiva. Com isso, entendemos que a escola está tentando ressignificar os eventos a partir de uma perspectiva pedagógica, ainda que percalços tenham sido evidenciados ao longo da pesquisa. Novamente a formação continuada e de qualidade se faz necessária, para que os professores sejam munidos de arcabouço teórico e prático capaz de superar os obstáculos e refletir acerca dos projetos e eventos.

Como afirmado anteriormente, a categoria das condições metodológicas, psicossociológicas e culturais foi a categoria que apresentou mais obstáculos para a prática pedagógica interdisciplinar na EP. Desde a dificuldade de implementação de projetos de forma interdisciplinar e efetiva, passando pelas dificuldades de planejamento em todas as instâncias escolares da EP, pela falta de diálogo na construção das documentações pedagógicas até a dificuldade de compreensão acerca da interdisciplinaridade e da relação entre as especificidades das disciplinas, os obstáculos foram se apresentando de forma constante. Fica notória a necessidade de formação apropriada mas também, a necessidade de desenvolver uma metodologia interdisciplinar de planejamento que articule as diferentes instâncias da EP, considerando o significado das ações educativas para as crianças.

5.4. Condições Materiais

Para Fazenda (1999), estabelecer a interdisciplinaridade demanda tempo e recursos materiais adequados. Para a autora (Fazenda, 2006a), poucas instituições oferecem a infraestrutura adequada para que o professor consiga consolidar uma boa prática pedagógica interdisciplinar. A autora relaciona essa oferta adequada de recursos à valorização do compromisso do professor por parte das instituições escolares, que se tornam terreno fértil para a interdisciplinaridade.

Tendo em vista o pressuposto curricular de que a criança é protagonista do processo de aprendizagem, o planejamento das atividades pedagógicas deve considerar suas necessidades e preferências bem como os recursos materiais, espaços e tempos, conforme o CMEI (Distrito Federal, 2018). Quanto ao público do Ensino Especial, deve-se considerar esses recursos de maneira ainda mais atenciosa, a fim de garantir o direito de aprendizagem e acessibilidade a todos.

Conforme a OPEE, “o sistema educacional tem a competência de propiciar recursos e meios capazes de atender às necessidades educacionais especiais de todos os estudantes, de modo a oportunizar-lhes condições de desenvolvimento e de aprendizagem” (Distrito Federal, 2010, p. 21). O mesmo documento também afirma a necessidade de investimento de recursos financeiros para garantir a educação inclusiva.

Dessa forma, este tópico se propõe a pensar e dialogar acerca das condições materiais que envolvem a Educação Precoce (estabelecimentos, infraestrutura e tempo) e como esses aspectos interferem na prática pedagógica interdisciplinar.

5.4.1. Os estabelecimentos

Considerando a prerrogativa de que a Educação Especial deve ser considerada sob um ponto de vista inclusivo (Brasil, 2008, Distrito Federal 2010, 2014b), há um movimento no Distrito Federal para que as instituições de ensino especializadas (CEEs) deixem de ser ambientes de segregação e passem a atuar de maneira inclusiva. A OPEE entende que o movimento de inclusão é processual e contínuo e que deve respeitar a realidade dos estudantes do Distrito Federal, não rompendo abruptamente com as práticas pedagógicas já estabelecidas, porém aprimorando-as numa perspectiva inclusiva (Distrito Federal, 2010). Dessa maneira, conforme o documento, a coexistência de estabelecimentos regulares e especializados faz parte de um momento de transição, em busca de garantir a inclusão de

forma verdadeira e responsável. A OPEE compreende também que as estruturas especializadas são necessárias para atender as especificidades de seu alunado neste momento, portanto não prevê a extinção dos CEEs.

A Educação Precoce foi num primeiro momento implementada nos CEEs, e passou a ser implementada preferencialmente nos Centros de Educação Infantil e Jardins de Infância, buscando atender à perspectiva inclusiva e de desenvolvimento integral. Conforme a OPEE (Distrito Federal, 2010), a EP seria implementada nos CEE até que o sistema de ensino disponibilizasse creches ou Centros de Educação Infantil. Ainda o mesmo documento entende que inserir a Educação Precoce em escolas regulares “colabora para a criação de sistemas de ensino capazes de realizar uma educação inclusiva e que responda à diversidade das condições dos estudantes, promovendo e garantindo sua inclusão educacional.” (Distrito Federal, 2010, p. 105). A OPEP entende que a disponibilização desse serviço nos estabelecimento escolares especializados e regulares deve criar “sistemas de ensino que devam se transformar para realizar uma educação inclusiva, que responda à diversidade dos alunos sem discriminação buscando promover e garantir a inclusão educacional” (Distrito Federal, 2005, p. 10).

Atualmente, a EP é oferecida em 21 unidades de atendimento do Distrito Federal, assim distribuídas:

Quadro 09: Distribuição das unidades escolares que ofertam Educação Precoce por tipo de estabelecimento

| Tipos de estabelecimentos | Qtd. de unidades |
|--|-------------------------|
| Centro de Ensino Especial (CEE) | 11 |
| Centros de Educação Infantil (CEI) | 6 |
| Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC) | 2 |
| Escolas Classe | 2 |
| Centro de Ensino Fundamental (CEF) | 1 |

Fonte:elaboração própria

Apesar dos documentos orientarem que a Educação Precoce deve ser oferecida preferencialmente em Centros de Educação Infantil e Jardins de Infância, ainda observamos que a maioria das unidades que ofertam o atendimento permanece sendo CEEs. Todavia, nos

últimos anos a SEDF tem inaugurado o atendimento de EP em unidades regulares de ensino: na Escola Classe 203 do Itapoã (2025), na Escola Classe 68 de Ceilândia (2024), no CEF 02 da Estrutural (2021), no CEI 07 de Taguatinga (2017) e no CEI 01 do Plano Piloto (2016). Entretanto, não se observou nos últimos anos a migração do atendimento da EP dos CEEs para CEIs e Jardins de Infância, como aconteceu em Taguatinga no ano de 2006, quando a EP foi transferida do CEE de Taguatinga para o CEI 04 de Taguatinga. Possivelmente as onze EPs ofertadas em CEEs permanecem lá devido a estruturas físicas bem estabelecidas, o que demandaria esforço financeiro maior da SEDF para oferecer as mesmas condições estruturais em outras unidades regulares de ensino, caso houvesse a migração. Porém, não há como afirmar com certeza o real motivo da manutenção da EP em CEEs sem uma investigação aprofundada do tema.

O debate acerca das escolas especializadas vem se arrastando ao longo do tempo, aparentemente sem haver um consenso. Há autores que defendem a extinção dessas unidades, que podem ser consideradas como empecilhos para a implementação de uma educação totalmente inclusiva (Mantoan, 2006). Em contrapartida, autores como Omote (2012) e Mendes (2019) consideram que escolas e serviços especializados são fundamentais para a estabelecer uma sociedade inclusiva, principalmente para aqueles indivíduos que não se beneficiam das escolas comuns.

A SEDF adota a postura de buscar incluir todos os estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns de escolas regulares, acarretando em reestruturações estruturais e pedagógicas (Distrito Federal, 2014a). A SEDF também busca ressignificar a proposta pedagógica dos CEE como centros de referência que ofertam o atendimento educacional para indivíduos que excepcionalmente não estão incluídos e também atendimento complementar para os demais estudantes (Distrito Federal, 2010).

A inclusão das crianças em escolas regulares não tem acontecido sem percalços, como observamos no tópico anterior. Leonardo (2008) afirma que a inclusão quando feita sem a estrutura adequada traz mais malefícios do que benefícios. Anteriormente, como colocado pela professora A10, ainda há muitos obstáculos para que a criança com deficiência seja realmente incluída no processo educativo. Para Kassir (2012), a presença das crianças com deficiência nas escolas comuns tem exposto muitas limitações do nosso sistema de ensino: formação inadequada dos profissionais, pouco investimento financeiro, baixa qualidade das escolas, entre outras.

Apesar das dificuldades, estar presente em escolas regulares permite que as crianças da EP sejam envolvidas pelos espaços e projetos da Educação Infantil, que é regida por um

currículo transdisciplinar e fomenta a interdisciplinaridade. Porém, apesar de não ser ideal, estar em CEE não é fator impeditivo para a implementação da interdisciplinaridade na EP. Cabe então aos profissionais envolvidos pautarem a prática pedagógica buscando superar os obstáculos que podem surgir em instituições especializadas, com vistas a uma educação integral inclusiva.

Outro fator relevante é que a EP também tem sido ofertada em estabelecimentos que não são exclusivamente orientados para a Educação Infantil, como CAICs, Escolas Classe e Centros de Ensino Fundamental. As cinco escolas que fazem parte desses grupos ofertam Educação Precoce, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Apesar da oferta em novas unidades de ensino e ampliação de vagas da EP ser um aspecto muito positivo, entendemos que a SEDF deve manter a preferência da oferta de EP em CEIs e Jardins de Infância, locais de atendimento exclusivo da Educação Infantil. Compreendemos assim devido a especificidade da Educação Infantil em relação a outras etapas da educação como o Ensino Fundamental.

Silva (2019) afirma que os espaços das Escolas Classe não são adequados para o atendimento da Educação Infantil, tendo em vista que a oferta nesses espaços se deu para suprir a demanda de vagas, porém sem as adaptações para as crianças pequenas. A autora afirma que é possível oferecer a Educação Infantil nesses espaços contanto que sejam feitos os ajustes necessários. Os espaços de Educação Infantil, conforme Teixeira (2023), devem comportar a produção cultural e socialização das crianças, portanto é necessário disponibilizar o acesso a diversos recursos espaciais para garantir experiências diversas.

Ao analisar os PPPs das escolas que oferecem a EP em CAICs, ECs e CEFs, ficou claro, entretanto, a inadequação geral dos ambientes. Os PPPs evidenciaram a necessidade de melhorias estruturais, construção de salas, investimentos financeiros e aquisição de materiais pedagógicos para atender a todas as crianças. Como ficam então as crianças da EP, que necessitam de mobiliário e recursos que diferem drasticamente daqueles que são oferecidos a crianças do Ensino Fundamental, bem maiores do que elas? Não seria melhor oferecer a EP em um espaço que é planejado para as crianças pequenas, cujos recursos pedagógicos e infraestrutura oferecida se aproximam mais daquelas demandadas pelos bebês e crianças da EP?

Esse pode ser um obstáculo para a inclusão real das crianças da EP, tendo em vista que essas unidades nem sempre dispõem de infraestrutura pensada para crianças pequenas, bem como podem não atender às especificidades metodológicas da Educação Infantil. Não

oferecer a infraestrutura adequada constitui um obstáculo para a interdisciplinaridade, como veremos no tópico a seguir.

5.4.2 A infraestrutura

Conforme o CMEI (Distrito Federal, 2018), o ambiente escolar das instituições que oferecem educação infantil deve estar equipado com espaços e materiais que permitam experiências diversificadas. A EP também busca oferecer recursos estimuladores diversos e para isso, é necessário que os espaços físicos sejam adequados (Distrito Federal, 2005).

Para a maioria dos professores do CEI 04, a estrutura física e recursos pedagógicos oferecidos pela escola são adequados para sua prática pedagógica, como exemplificado pela fala a seguir: “*essa é a escola com a melhor estrutura que eu passei*” (Professora EF1) e ainda: “*espaço físico, a gente tem e é maravilhoso, eu acho que falta muito pouca coisa, a gente consegue se virar muito bem com o que a gente tem.*” (Professor EF3). Um diferencial da escola, como apontado pelos professores, é a possibilidade de realizar atendimentos na piscina como colocado: “*A diferença aqui é trabalhar em solo e ter a possibilidade de fazer a mesma atividade em água. [...] É uma piscina muito boa, limpa com frequência, é aquecida, não é uma coisa que você acha por aí o tempo todo.*” (professora EF7).

Essas são falas que se repetem ao longo da maioria das entrevistas com algumas poucas exceções, como por exemplo:

Acho que a gente poderia ter uns espaços melhores, que atenda mais crianças, coisas que a gente poderia investir, que eu acho que a gente da rede pública não tem verba o suficiente pra colocar em prática os nossos sonhos. A gente tenta, mas também eu acho que o que a gente tem tá dando pra fazer, né? (Professora EF15)

Porém, é interessante observar que surgiram sugestões por parte dos professores de novas formulações de espaços que fomentariam a prática pedagógica interdisciplinar. A professora A7, por exemplo, considera que seria importante que houvesse um espaço adequado para que professores das duas disciplinas pudessem atender conjuntamente, tendo em vista que as salas da EP do CEI 04 não comportam vários professores simultaneamente:

Um espaço maior, só que é só um espaço assim, onde a gente não precisa de ter, assim, essa... Ah, ali é a sala disso, a sala daquilo, não sei, um ginásio de atividades pra Precoce. [...] Porque se a gente, a gente não tem uma sala que possa, num momento, tá as pedagogas e as professoras de Educação Física dando aula, porque a sala é bem pequena. A de psicomotricidade é maior, mas mesmo

assim, mal cabe, se tiver todas as professoras de Educação Física já dá um... enche a sala, né? Então eu acho que um espaço maior, né? (Professora A7)

Da mesma forma pensa o professor EF3, que demonstrou o desejo de que houvesse espaços onde ambos professores da criança pudessem atender junto: *“por exemplo, o pessoal que está atendendo a criança nas mesas, olhando o que eu estou fazendo ali na psicomotricidade. E dentro desse contexto, a gente também trabalha na parte comportamental da criança.”* (Professor EF3).

Pensando na perspectiva tradicional de educação, que cada disciplina ou cada turma tem sua sala, essa parece uma proposta de atuação inovadora, similar à que tem sido implementada em alguns contextos educacionais como o Colégio Padre Piquer, a escola Aletheia, a Escola da Ponte, a Escola Presidente Campos Salles, etc. A mudança em escolas assim, conforme Calvo (2016), surge principalmente a partir da postura dos professores e dos pais, que a partir de uma mudança paradigmática começam a repensar a estrutura das escolas.

Na perspectiva da interdisciplinaridade, oferecer espaços que permitam que a prática pedagógica seja permeada pelo diálogo durante todo o processo fomenta a qualidade da educação. Para Fazenda (2006a), a realização de uma prática pedagógica interdisciplinar envolve repensar quatro elementos: tempo, espaço, disciplina e avaliação. Conforme a autora, alguns aspectos tradicionais são incorporados e outros aspectos precisam ser transgredidos.

Para Young, Cleveland e Imms (2020), espaços tradicionais dificilmente estimulam o trabalho pedagógico interdisciplinar. Desta forma, a EP sendo interdisciplinar não deveria separar os espaços por disciplina. Há relatos de que em momentos anteriores houve a proibição de que professores de Atividades utilizassem a sala de psicomotricidade e os professores de Educação Física utilizassem as salas dos pedagogos:

Eu acho que até é um cabo de guerra entre pedagogo e educador físico, que sempre existiu na Precoce. Até assim, a ponto de divisão de salinha, de eu não poder trabalhar junto na mesma sala. Eu já vi questão de não poder atender na mesma sala. “Não, agora é sua aula, então você tem que atender na sua sala, você não pode atender aqui.” Então, são coisas que a gente vê no dia a dia. (Professora EF2)

Entretanto, essa não é mais uma postura “oficial” adotada pelos professores CEI 04, embora alguns professores sintam que não é adequado utilizar a sala que supostamente pertence à outra disciplina, como coloca a professora EF5: *“acho que talvez, às vezes, a depender da atividade, se eu deixo de ficar no meu espaço, talvez a aula se torne um pouco mais direcionada pra área do meu parceiro”*. Essa limitação auto imposta parece estar presente no imaginário dos professores da EP do CEI 04:

*É porque, querendo ou não, a gente ainda tem um pouco dessa limitação. Não é uma limitação, **mas na nossa cabeça a gente ainda divide um pouco os espaços.** Eu vejo que, por exemplo, você vê pouco os pedagogos trabalhando na sala de psicomotricidade. É como se fosse um espaço só de Educação Física, quando não é. É um espaço que é livre, mas geralmente quem trabalha lá é mais os professores de Educação Física. Assim como na salinha, eu vejo que alguns professores de Educação Física têm essa resistência de trabalhar na salinha por achar que talvez que esteja perdendo o espaço, que está trabalhando uma coisa que não faz parte. (Professora EF5) [grifo nosso]*

Apesar de haver uma separação, ainda que imaginária, dos espaços de atuação de cada disciplina, os professores entendem que é proveitoso utilizar os espaços que supostamente não são seus:

*A dinâmica é a seguinte, eu atendo as minhas, os meus estudantes na minha sala, na minha sala assim, né? Na sala rosa, que são as crianças da turminha, ou aqui, nessa sala, né? Que são os atendimentos individuais. **E a professora de Educação Física normalmente nos ambientes dela.**[...] **Tem pouca participação do professor de Educação Física nas atividades dos pedagogos.** Agora aí, no meu caso, no meu caso, eu ainda uso espaço da psicomotricidade especial pra levar os meus alunos. [...]Eu, assim, eu penso que a gente poderia fazer... entender melhor a criança, porque tem crianças que beleza, esse ambiente de separação é importante porque precisa disso, sabe? **Mas tem outros estudantes que eu também penso que a gente, se a gente fizesse juntos, renderia melhor o trabalho.**[...] Tanto é que é uma característica minha transitar nos espaços de Educação Física. Eu até gosto, sabe? (Professor A4) [grifo nosso]*

Esse imaginário construído pelos professores, de distinção dos espaços por disciplinas estão relacionados a uma concepção fragmentária do conhecimento e do desenvolvimento humano, destoando do paradigma adotado pela Educação Precoce e seus pressupostos teóricos. Dessa forma, embora a infraestrutura do CEI 04 seja adequada e forneça os materiais necessários, a forma como os professores lidam com esse espaço pode se configurar como um obstáculo para a prática pedagógica interdisciplinar. Para Costa (2012, p.52),

Como numa relação recíproca, percebemos que quando a pessoa muda, o espaço em que ela está muda também; quando a pessoa se desenvolve, o ambiente em que ela se encontra se transforma com ela, torna-se apto a ser um ambiente de desenvolvimento. Eis o que se deseja do ambiente escolar.

Dessa forma, a solução para o obstáculo da infraestrutura seria principalmente a mudança de postura por parte dos professores, mas também é possível repensar os espaços numa perspectiva inovadora que facilite o trabalho dialógico em equipe. Entretanto,

percebemos que o principal obstáculo material para a implementação de uma prática pedagógica interdisciplinar foi o tempo, conforme discutiremos a seguir.

5.4.3 O tempo

Embora na literatura científica questões sobre o tempo escolar sejam frequentemente levantadas quanto ao tempo de aprendizagem, na EP o tempo interfere de maneira distinta. Nas entrevistas não foram reveladas dificuldades quanto ao tempo para que a criança adquira certas habilidades ou aprendizagens. Isso se dá devido à flexibilidade inerente à EP e à compreensão de que as crianças são capazes de aprender, ainda que por caminhos distintos dos tradicionais e em tempos diversos.

Entretanto, a falta de tempo e a dificuldade em gerenciá-lo se mostrou um obstáculo importante ao longo de todas as categorias de análise. Na categoria das condições institucionais a rotatividade de professores foi um fator onde o tempo provocou impacto. Quando há uma troca constante de professores há menos tempo para que as duplas estabeleçam o diálogo e a parceria inerentes à prática pedagógica interdisciplinar.

Na categoria das condições de formação, o tempo se revelou escasso nos momentos de coordenação pedagógica para que fossem realizadas ações formativas suficientes e adequadas. Além disso, de forma geral, o professor da EP percebe que não tem tempo suficiente para estudar e refletir sobre a sua prática pedagógica.

Na categoria das condições metodológicas, psicossociológicas e culturais, a falta de tempo se revelou na dificuldade que os professores percebem quanto ao diálogo, planejamento e construção das documentações pedagógicas. Muitos deles revelaram o desejo de que houvesse mais tempo para desenvolver essas atividades, como exemplificado pela fala da professora: *“acho que o grande desafio é esse, você conciliar o tempo.”* (Professora EF4).

Conforme o PPP do CEI 04, há o momento onde supostamente o professor teria a oportunidade para desenvolver todas as atividades relacionadas à organização, planejamento e formação, no caso a coordenação pedagógica. O texto do seu PPP traz que

O espaço-tempo da coordenação pedagógica do CEI 04 se destina a:

- Subsidiar o trabalho pedagógico docente, orientando e coordenando ações para assegurar o cumprimento das metas e objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico;
- Elaborar, programar e avaliar a organização do trabalho pedagógico da instituição educacional;
- Divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas, promovidas pela Instituição Educacional, pela Coordenação

Regional de Ensino e pela Subsecretaria de Educação Infantil, inclusive as de formação continuada;

- Articular e apoiar ações pedagógicas entre professores, equipe gestora e da Coordenação Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações;
- Orientar os professores recém-nomeados e recém-contratados quanto ao desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico;
- Divulgar, estimular e propiciar o uso de recursos tecnológicos, no âmbito da instituição educacional, com as orientações metodológicas específicas.

(PPP do CEI 04, p. 74)

Conforme já mencionado, as coordenações do CEI 04 são divididas em uma coordenação para formação continuada independente (onde o professor busca formação fora do ambiente escolar), uma coordenação coletiva com toda a equipe de um turno da escola (EP, classes especiais, ensino regular, etc) e uma coordenação setorizada, onde se reúne a equipe de um turno da EP. Infelizmente há muitas dificuldades na utilização desse tempo, o que impacta diretamente na prática pedagógica da EP. Conforme a professora EF4,

Normalmente, a coordenação individual nós fazemos cursos, que é muito válido. A coletiva é um trabalho em conjunto, geralmente são formações mais generalizadas ou orientações da direção específicas, administrativas e na setorizada a gente, em alguns momentos nós fazemos planejamento e outros é pra preencher documento. E que são muitos, não são poucos, a gente tem que tá sempre né, envolvida com isso, com a parte burocrática, que é necessária, mas eu acredito que é preciso rever, inclusive, também essa questão dos documentos, né, porque eu vejo que em alguns momentos eu vejo uma certa redundância, né, que você preenche um e depois tá preenchendo o outro, que é praticamente o que você preencheu no documento anterior. (Professora EF4)

Como observamos na fala acima, o excesso de demandas documentais interfere diretamente no tempo dos professores. Para muitos deles, há documentos que são desnecessários e que visam apenas atender exigências burocráticas. Como vimos no início do capítulo, há uma lista considerável de documentos pedagógicos que o professor da EP deve fazer uso. Além daqueles documentos, há ainda o Diário de Classe, preenchido por cada professor manualmente, tendo em vista que no ano de coleta de dados ainda não havia sido disponibilizado um diário eletrônico. Conforme a fala abaixo, podemos perceber que o excesso de demandas documentais impede que o professor da EP se dedique ao planejamento e preparação de aula:

E também a gente é engolido demais pela parte burocrática, muita burocracia de documento pra enviar, de coisas que precisa fazer e às vezes a gente, o tempo pra atender se torna curto. Quando você tá produzindo documentos assim, essa parte documental, ela te mina muito do seu tempo e você não tem assim, você tem que se virar pra poder planejar boas aulas, bons atendimentos. A Precoce ideal pra mim seria uma que você tivesse menos... Assim, uma enxugada nessa parte burocrática,

de parte documental e um investimento muito maior na parte de formação, na parte de treinamento. (Professor EF3)

O mesmo também é percebido pela professora EF5, que observa que a falta de tempo impede a dupla de realizar o planejamento de forma conjunta:

Mas assim, é mais o que eu falei da questão de talvez se pudesse ter mais tempo a gente conseguisse planejar melhor. Às vezes eu acho que o trabalho da precoce a gente tem tantas atribuições que às vezes a gente meio que atropela um pouco assim as coisas, sabe? Igual a questão, o ideal, era que o planejamento, que os documentos, que a gente tivesse tempo pra responder tudo junto. Não é que eu lá na minha casa, no meu tempo de descanso, minha parceira lá na casa dela, no tempo dela de descanso, fosse arrumar uma brecha pra fazer esse tipo de planejamento. O ideal é que a gente tivesse realmente um tempo pra sentar e planejar juntas, né? (Professora EF5)

A dificuldade em gerir o tempo implica também na dificuldade de construir a documentação pedagógica em conjunto tendo em vista que nem sempre as coordenações são suficientes para tal: “*não, é separado. A gente conversa, né? Às vezes por WhatsApp, porque na escola a gente não tem tanto tempo, né? Por causa das outras programações da escola*”. (Professora EF5).

A escassez de tempo é provocada, além do excesso de documentações a serem construídas, pelo excesso de demandas na escola, como já vimos, oriundas da dificuldade de estabelecer uma metodologia adequada de implementação dos projetos. Podemos perceber essa queixa através da continuação da fala da professora A9: “*Porque na escola, infelizmente, são muitas demandas, às vezes igual, às vezes não tem nada a ver com a precoce, mas a gente tem que participar de tudo. Então as nossas coordenações são sempre cheias, né?*” (Professora A9). De forma similar coloca a professora EF12:

Poderia repensar um pouco mais a questão do tempo, otimizar um pouco mais as coordenações, porque às vezes a gente fica tão preso a assuntos burocráticos, que também são importantes, mas a gente fica tão preso naquilo que a gente não tem tempo muito de parar mais tempo para poder fazer esse planejamento. Então eu acho que seria repensar um pouco essa forma de passar esses assuntos burocráticos, esses assuntos de escola. Repensar, otimizar um pouco mais esse tempo. (Professora EF12)

E ainda, podemos perceber isso nas pequenas assertivas a seguir: “*Eu acho que excesso de demandas em alguns momentos na parte da coordenação*.” (Professora EF6) e “*Pronto, é isso, às vezes o tempo é curto, entendeu? Você começa, você senta aqui pra fazer uma coisa, aí aparece uma outra, aparece outra demanda, entendeu?*” (Professor EF8).

Os professores demonstram que buscam superar essas dificuldades de formas variadas. Uma dessas formas é aproveitar os horários vagos oriundos da falta de alunos para que se estabeleça o diálogo e seja feito o planejamento pela dupla, além do uso do momento de coordenação. Isso é exemplificado pelo diálogo abaixo:

Pesquisadora

Tem algum momento específico que vocês usam pra fazer esse diálogo ou vocês... fazem mais ao longo dos atendimentos?

EF11

A gente aproveita quando a gente tá de horário vago... Na coordenação... Aí a gente faz essa troca.

Outras professoras também demonstraram o uso de ferramentas digitais na tentativa de superar a dificuldade da gestão de tempo, como exemplificado pela fala da professora EF6: “*WhatsApp fora do horário de aula. Chegar em casa e falar, ‘amanhã, quem é a nossa turma de amanhã?’ A gente fala, ‘tá, fulano de tal teve um comportamento massa semana passada, vamos tentar fazer assim’.*” (Professora EF6). E também é percebido pela fala da professora abaixo, além do uso de ferramentas digitais, que muitas vezes o professor precisa levar muitas demandas para finalizar em casa, tendo em vista que o tempo não é suficiente para realizar o trabalho na escola:

Pelo WhatsApp, ligação... E é até tarde da noite, porque infelizmente a gente não tem esse tempo. E na precoce a gente deveria ter esse tempo. Pelo menos uma coordenação no dia deveria pra gente ter esse tempo de documentação. O professor, a dupla, sentar e fazer o que tem que ser feito. Porque a gente tem que fazer em casa, infelizmente. Porque a gente não tem tempo na escola. (Professora A9)

Entretanto, os professores entendem que a coordenação pedagógica deveria ser tempo suficiente para realizar o planejamento. Quando pensamos quanto à interdisciplinaridade, idealmente esse planejamento e construção das documentações deveria ser realizado em dupla ou em grupo, tendo a coordenação pedagógica como o espaço-tempo ideal para tal. A professora EF9, inclusive, afirma que quando feitas nesse momento, as ações pedagógicas fluem melhor:

Porque a Precoce é um programa e tal qual ela deve ter todo um planejamento que dê condições pra gente alcançar os nossos objetivos sem ter que levar muitas demandas pro nosso lar, pra nossa casa. Eu sei que é inevitável levar, mas assim, juntos aqui, tudo poderia fluir da melhor maneira possível se tivesse esse tempo de qualidade. (Professora EF9)

Essa não é uma realidade singular na educação brasileira. Bueno e Zambon (2020) também evidenciaram que o tempo escolar é extremamente exigente com o professor, e que o tempo destinado para planejamento é insuficiente. Pinto (2012) ao tratar sobre planejamento e ações participativas também demonstrou que ainda há muitas dificuldades relacionadas a tempo e espaço. Para Fazenda (1999), como já mencionamos, o tempo é um elemento essencial para a interdisciplinaridade.

O tempo, ou a falta e a dificuldade em gerenciá-lo, emerge então como um obstáculo material significativo para a prática pedagógica interdisciplinar na Educação Precoce e em outros contextos educativos. Superar este obstáculo material do tempo exige uma revisão das demandas burocráticas e uma otimização dos momentos de coordenação, garantindo tempo de qualidade para que os professores da EP possam planejar, dialogar e construir a documentação de forma colaborativa na escola, fortalecendo assim a prática interdisciplinar na EP.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a relevância da interdisciplinaridade para a educação integral, este trabalho buscou investigar a prática pedagógica interdisciplinar de professores de Atividades e Educação Física da Educação Precoce no contexto de uma escola pública de Educação Infantil da cidade de Taguatinga, com ênfase na atuação do professor de Educação Física. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa, na perspectiva da Pesquisa Pedagógica (Lankshear e Knobel, 2008), caracterizada como um estudo de caso instrumental (Stake, 1995). Foram analisados 8 documentos norteadores da EP do DF, bem como 9 documentações pedagógicas usadas. Também foram analisadas as entrevistas semi-estruturadas realizadas com 13 professores de Atividades e 15 professores de Educação Física, que atenderam aos critérios de inclusão.

Os dados foram codificados e categorizados conforme a construção da autora cuja teoria fundamenta este trabalho, Ivani Fazenda (1999), na perspectiva de tentar entender quais são as condições relacionadas à prática pedagógica interdisciplinar da EP.

A construção curricular na qual se pauta a prática da EP se pauta na perspectiva da Educação Integral e tem como princípio de ação a interdisciplinaridade. Essa opção do currículo do DF visa superar o paradigma fragmentador que tem marcado a educação brasileira. Com isso, todas as ações educativas do DF devem, de acordo com sua documentação, pautar-se no princípio da interdisciplinaridade (Distrito Federal, 2014b). De

forma especial, a Educação Precoce do Distrito Federal prevê a atuação interdisciplinar, sendo assim, os aspectos curriculares observados a partir das documentações subsidiam a prática pedagógica interdisciplinar.

A EP também foi entendida como uma articuladora entre a Educação Especial e a Educação Infantil, para isso, precisa pautar-se numa perspectiva interdisciplinar e educativa. Além disso, ela tem como ponto de partida o CMEI, que na sua construção não delimita os conteúdos por disciplinas, abrindo caminho para a interdisciplinaridade e também para a transdisciplinaridade como um todo.

Embora a interdisciplinaridade encontre esses aspectos favoráveis na EP, ainda há muitos desafios que necessitam de reflexão e ação. Há a evidente necessidade de formação continuada para os professores, tanto quanto a aspectos interdisciplinares, quanto a aspectos específicos da disciplina de atuação. A formação precária pareceu afetar principalmente os professores de Educação Física que podem estar herdando uma visão fragmentária oriunda da sua formação inicial além de apontarem mais dificuldades para encontrar formações específicas.

Essa persistência de uma visão fragmentada do trabalho e do desenvolvimento infantil, entretanto, não é exclusividade dos professores de Educação Física, estando presente também nos professores de Atividades. Isso implica na delimitação específica da atuação de cada professor. Essa delimitação também é afetada pela insegurança institucional percebida pelos professores de Educação Física que acabam tendo receio de serem excluídos da EP.

A presença de um paradigma fragmentador também implica em ações dissociadas, desde o planejamento de ações, passando pela execução das atividades até a forma como os professores avaliam. Não há plenitude de ações, nem uniformidade no grupo que atua na EP, quanto à construção colaborativa do planejamento e das documentações pedagógicas. Essa dissociação do trabalho se revela nas diversas instâncias da EP, no nível individual, de dupla, de equipes disciplinares, da equipe da EP como um todo e nas relações da EP com as ações pedagógicas da unidade escolar.

A principal dificuldade para implementar a interdisciplinaridade na EP se deu no campo metodológico. Muitos professores e a própria escola não sabem como estabelecer uma prática pedagógica interdisciplinar, em seus diferentes níveis de articulação, embora se mostrem receptivos para o trabalho em parceria. Um outro aspecto muito relevante, foi o obstáculo do tempo. A falta de tempo se revelou presente em todas as categorias de análise, implicando em dificuldades diversas para os professores.

Apesar de tantos desafios que foram evidenciados, observamos também a disposição para superar os obstáculos que são enfrentados pelos professores. Isso pode ser constatado quando as duplas afirmam utilizar de meios alternativos para planejamento e construção da documentação pedagógica, buscando estabelecer o diálogo mesmo em condições desfavoráveis. Além disso, apesar da alta rotatividade de professores, há o interesse de troca de saberes entre os professores e de estabelecer a parceria com suas duplas. A atuação conjunta no atendimento às crianças e a utilização compartilhada dos espaços por algumas duplas também é um fator que favorece a prática pedagógica interdisciplinar.

De forma geral, as atitudes de muitos professores da EP frente aos desafios vão ao encontro do que Fazenda afirma acerca de professores interdisciplinares e bem sucedidos. Essa atitude se revelou na presença constante de elementos como disposição para ajudar, abertura ao diálogo e às novidades, percepção das próprias limitações, admiração mútua, busca por formação, resiliência, compromisso com a sua prática, envolvimento e engajamento, entre tantos outros. Esses elementos se pautam nos princípios e valores que Fazenda (2011) traz acerca da atitude interdisciplinar (humildade, parceria, diálogo, desapego, espera, respeito e coerência).

A percepção acerca da integralidade do desenvolvimento infantil também é um aspecto que favorece a adoção de um princípio interdisciplinar. Muitos professores percebem a necessidade de um trabalho que contemple o ser humano em suas múltiplas dimensões, o que está de acordo com a proposta da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essa também é uma visão que contrapõe o paradigma simplificador, apontando para a adoção de um paradigma da complexidade (Morin, 2015), ainda que não aconteça em sua plenitude.

Fica evidente a necessidade de estímulo ao diálogo, à cooperação e à parceria na prática pedagógica da EP, buscando qualificar o atendimento que é fornecido a esse público específico. Quanto a isso, as gestões escolares devem se atentar e buscar oferecer um ambiente que propicie as condições de trabalho necessárias para tal. Além disso, é de suma importância que as políticas públicas estejam todas alinhadas em prol da criança, buscando oferecer os parâmetros necessários para uma prática pedagógica interdisciplinar.

Quanto à Educação Física, é essencial investir em formações iniciais e continuadas que superem o paradigma fragmentador. Também é necessário que esse professor tenha acesso a conteúdos teóricos e práticos voltados para sua atuação específica na EP. Além disso, os professores de Educação Física se mostraram como um elemento essencial para articular as ações da EP, muitas vezes definindo o ritmo de trabalho interdisciplinar das duplas, como observamos na construção das documentações pedagógicas.

Tendo em mente as palavras de Kenski (2017), que diz que “a importância do trabalho do pesquisador se revela na sua capacidade de compreendê-lo em suas limitações e na forma dinâmica de estar sempre aberto ao novo, adaptando-se às novas exigências e situações”, apresento aqui também as limitações percebidas desta pesquisa.

A primeira limitação se revela no fato de que esta pesquisa buscou principalmente a percepção do grupo docente, sem a possibilidade de considerar as percepções de outros agentes educacionais em profundidade, como gestores, coordenadores, outros colaboradores da instituição escolar e com os principais parceiros dos professores: a criança e seus familiares.

Uma outra limitação que se coloca é a dificuldade de estabelecer generalizações a partir de um estudo de caso tão específico quanto este. Embora tenha se proposto como um estudo de caso instrumental, há elementos muito exclusivos da cultura da instituição escolar pesquisada, como a abordagem metodológica de trabalho com projetos, a própria questão estrutural que diverge em todas as unidades de EP, entre outros. Seria interessante que pesquisas sobre a EP fossem realizadas em outras unidades, a fim de comparar os casos.

Apesar dessa limitação, esse estudo de caso se mostrou muito relevante para a unidade escolar pesquisada, sendo possível compreender aspectos acerca de sua cultura e prática pedagógica. Além disso, essa pesquisa possibilitará a reflexão e discussão acerca das ações pedagógicas, buscando a melhoria do atendimento da EP de forma geral.

Ainda quanto às limitações, percebemos que apesar de existirem pesquisas acerca de interdisciplinaridade escolar, não há muitas pesquisas acerca de interdisciplinaridade e AEE, além de existirem poucas pesquisas sobre EP. Esse fato dificultou a discussão entre os achados desta pesquisa e outros achados da literatura.

Além disso, outro limite importante reside no fato de que não foram feitas observações da prática pedagógica. Os dados levantados a partir de observação participante poderiam contrapor e complementar à percepção dos professores, trazendo mais profundidade para a compreensão da realidade da Educação Precoce.

Não foi possível coletar dados acerca da interdisciplinaridade na formação inicial dos professores. Uma pesquisa com este ensejo se faz importante para esclarecer quais fundamentos foram fornecidos para os professores da EP a partir da sua formação inicial e se eles subsidiaram a possibilidades de uma prática pedagógica interdisciplinar. Além disso, seria importante investigar comparativamente a formação continuada dos professores de Atividades e de Educação Física, identificando as barreiras e dificuldades que esses professores enfrentam e se as dificuldades se colocam de forma igual para ambas as

disciplinas ou se os professores de Educação Física realmente são os mais afetados, conforme nos pareceu a partir dos dados coletados.

Além disso, estudos que comparem o atendimento da EP em diferentes tipos de estabelecimento seriam interessantes para esclarecer quais as diferenças entre eles, e como a perspectiva inclusiva é apropriada em Centros de Educação Infantil, Centros de Ensino Especial, CAICs e Escolas Classes. É importante também investigar por quê a EP permanece sendo oferecida em ambientes diferentes de CEIs e Jardins de Infância, que conforme a OPEP, são as instituições escolares preferenciais.

Encerramos aqui esta pesquisa diante da ambiguidade. A EP por um lado apresentou muitos obstáculos para a prática pedagógica interdisciplinar, em todas as categorias analisadas. Por outro lado, a EP também revelou um grupo de professores que, de forma geral, está muito comprometido com sua prática pedagógica, o que os leva a adotar princípios interdisciplinares e o trabalho colaborativo.

Podemos afirmar, que na verdade o professor da EP está comprometido com o desenvolvimento e bem estar do principal sujeito da EP: a criança. É para ela que urge a necessidade de superar os obstáculos aqui encontrados. Considerando que as principais dificuldades foram encontradas no campo metodológico e quanto à gestão de tempo, encerramos esta pesquisa refletindo sobre como podemos avançar na metodologia interdisciplinar sem tentar oferecer soluções prontas, receitas estanques que devem ser seguidas à risca. Por nossa parte, continuaremos na busca pela prática pedagógica interdisciplinar na EP, superando os desafios e procurando soluções. Entretanto, não esqueçamos que a interdisciplinaridade exige o trabalho colaborativo de todos os envolvidos, sejam eles professores, gestão educacional, agentes públicos, profissionais da saúde, crianças e famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, M. A. DE . *et al.*. Determinantes de capacidade para o trabalho no cenário da Educação Básica do Brasil: Estudo Educatel, 2016. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, p. e00179617, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00179617>.

APOSTEL, L.; VANLANDSCHOOT, J.. Interdisciplinarity: The Construction of Worldviews and the Dissemination of Scientific Results. *ISSUES IN INTEGRATIVE STUDIES*, v. 12, p. 9–22, 1994. Disponível em: https://www.agathonlibrary.com/wp-content/uploads/2024/06/02_Vol_12_pp_9_22_Interdisciplinarity_The_Construction_of_Worldviews_and_the_Dissemination_of_Scientific_Results_Leo_Apostel_and_Jaak_Vanlandschoot.pdf. Acesso em 17 jun. 2025.

ARNT, R. M. Mudança. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Interdisciplinaridade: dicionário em construção*. São Paulo: Cortez, 2001.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, n. supl.4, p. 53, 20 dez. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/download/139594/134898>. Acesso em 17 jun. 2025.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BARROS, F. A interdisciplinaridade como um caminho possível para uma educação integral. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117528/000966816.pdf?se>. Acesso em 17. jun. 2025.

BOMBASSARO, L. C. A dimensão ética da interdisciplinaridade. *Roteiro*, v. 39, n. Edição Especial, p. 39–48, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351961828004>. Acesso em 17 jun. 2025.

BORRÉ, L. M.; REVERDITO, R. S.. Educação Física na Educação Infantil: estratégias metodológicas para a qualidade da prática pedagógica. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 33, n. 1, p. 95–118, 6 ago. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.30681/21787476.2020.33.95118>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

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

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação. *Metodologia de Gerenciamento de Projetos do SISP*. Brasília: MP, 2011. Disponível em

https://www.gov.br/governodigital/pt-br/estrategias-e-governanca-digital/sisp/documentos/arquivos/mgp-sisp_versao_1-0.pdf. Acesso em 17 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Nota técnica n. 4, de 23 de janeiro de 2014*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Estudo de abrangência nacional sobre a saúde dos professores é realizado pelo MEC e UFMG*. 16 mai 2016. Disponível em: <https://planodecarreira.mec.gov.br/destaques/59-estudo-de-abrangencia-nacional-sobre-a-saude-dos-professores-e-realizada-pelo-mec-e-ufmg>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025

BRASIL, 2024

BRAVALHERI, R. de S. Cultura africana numa perspectiva interdisciplinar: Educação Física na cultura corporal de movimento. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, v. 32, n. 63, e76910, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422020000300207&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 abr. 2025. Epub 30-Out-2020.

BROSTOLIN, M. R.; MORAES, C. D. de. Educação infantil e Educação Física na perspectiva interdisciplinar: (im)possibilidades. *Acta Scientiarum. Education*, v. 43, p. e48032, 23 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.48032>.

BUENO, L. de C.; ZAMBOM, L. B. Organização e realização do trabalho docente. *Revista Educação em Questão*, v. 58, n. 55, 27 fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID18822>.

CALVO, A. H. *Viagem à escola do século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016. Disponível em <https://sme.goiania.go.gov.br/site/images/viagem.pdf>. Acesso em 17 jun. 2025.

CAPES. DOCUMENTO DE ÁREA: Área Interdisciplinar. Brasil, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/INTER03ago10.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2024

CAPES. Relatório de Área: Área Interdisciplinar. Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/INTERDISCIPLINAR.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2024.

CARVALHO, D. B. de; GOMES, S. A. O. Interdisciplinaridade e deficiência intelectual na educação especial: uma revisão sistemática integrativa. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 3, p. e48111326687–e48111326687, 4 mar. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26687>.

CARVALHO, K. de O. de. Políticas curriculares de inclusão no Programa de Educação Precoce: o contexto da prática em escolas públicas do Distrito Federal. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43949>. Acesso em 17 jun. 2025.

CARVALHO, M. A. S. *et al.* Temas transversais na educação básica: o que dizem as pesquisas desenvolvidas de 2017 a 2021? *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, v. 11, n. 1, p. e23058–e23058, 13 out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.26571/reamec.v11i1.15302>.

CASCINO, F. Espera. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

CASCINO, F. Tecitura. In: FAZENDA, I. C. A. (org). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

CHETTIPARAMB, A. Interdisciplinarity: a literature review. Southampton: The Interdisciplinary Teaching and Learning Group, Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, School of Humanities, University of Southampton, 2007. Disponível em: https://oakland.edu/Assets/upload/docs/AIS/interdisciplinarity_literature_review.pdf. Acesso em 17 jun. 2025.

CIASCA, M. I. F. L.; MENDES, D. L. L. L.. Estudos de avaliação na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 43, p. 293–304, 30 ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae204320092050>.

COIMBRA, J. A. A. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR., A. *Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais*. São Paulo: Signus, 2000, p. 52-70.

COLLA, R. A. A Integração Curricular como Compromisso Ético na Contemporaneidade: educação, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, 31 dez. 2019.

CORTEZ, P. A. *et al.* A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Cadernos Saúde Coletiva*, v. 25, n. 1, p. 113–122, 30 mar. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cadsc/a/8d4rRcpjzrYjBhjvnrTLZpc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 jun. 2025.

COSTA, C. S.; MONTEIRO, M. I. A Educação Física e as possíveis interdisciplinaridades nos anos iniciais do ensino fundamental. *Holos*, v. 35, n. 6, p. 1–20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2019.5539>.

COSTA, D. de C.. *A ATITUDE INTERDISCIPLINAR DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: FOCO NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA*. Dissertação

(Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais) — Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

CUNHA, S. D. M. *et al.* VIVÊNCIAS, CONDIÇÕES DE TRABALHO E PROCESSO SAÚDE-DOENÇA: RETRATOS DA REALIDADE DOCENTE. *Educação em Revista*, v. 40, p. e36820, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469836820>.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, G. de C.. Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISI_CA/teses/Cruz.pdf. Acesso em 17 jun. 2025.

D'AMBROSIO, U. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Atenas, 1997.

DISTRITO FEDERAL. DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretoria de Ensino Especial. Orientação Pedagógica: Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos - Precoce. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Orientação Pedagógica do Ensino Especial. Brasília, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 03 maio de 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento do Distrito Federal Educação Infantil. 2ª ed. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. RESOLUÇÃO No 03, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2023. Estabelece normas e diretrizes para a Educação Especial no sistema de ensino do Distrito Federal. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal, 2023. Disponível em https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d60155c3955b4a7194228b5f7fcfa580/Resolu_o_3_19_12_2023.html. Acesso em 17 jun. 2025.

DOGAN, M.; PARHE, R. *L'innovation dans les sciences sociales. La marginalité créatrice*. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

FARIA, J. P. O.; GOMES, G. R. R. Interdisciplinaridade, transversalidade e tecnologia. *Olhares & Trilhas*, v. 22, n. 3, 2020, pp. 457–469. DOI: <https://doi.org/10.14393/OT2020v22.n.3.57426>.

FARIAS, L. Dos S. C.. A relação entre o Projeto Político Pedagógico e a inclusão na educação infantil. *GESTÃO & EDUCAÇÃO*, v. 6, n. 05, p. 69 a 78–69 78, 30 maio 2023. Disponível em: <http://revista.faconnect.com.br/index.php/GeE/article/view/349>. Acesso em 17 jun. 2025.

FAZENDA, I. C. A. (org.) *Práticas Interdisciplinares na Escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FAZENDA, I. C. A. *INTERDISCIPLINARIDADE: Um projeto em parceria*. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. v. 13

FAZENDA, I. C. A. (ORG.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2001.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006a.

FAZENDA, I. C. A.. Interdisciplinaridade na Formação de Professores: o que pensam alguns de seus pesquisadores?. In: Aida Monteiro *et alli*. (Org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. 1ed. Recife: Bargaço, v. 1, p. 121-136, 2006b.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Ideação*, v. 10, n. 1, p. 93–104, 2008a. DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4146>.

FAZENDA, I. C. A.. Interligação de Saberes - uma nova ética na formação de professores. *Revista de Educação CEAP*, v. 16, p. 26-29, 2008b.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008c.

FAZENDA, I. C. A. *et al.* AVALIAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE. *Revista Interdisciplinaridade*, v. 1, n. 0, 2010. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16142>. Acesso em 17 jun. 2025.

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

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. Interdisciplinaridade. *Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade*, n. 2, p. 34–42, 2012. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16243>. Acesso em 17 jun. 2025.

FAZENDA, I. C. A.; VARELLA, A. M. R. S.; ALMEIDA, T. T. de O. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. *Revista e-Curriculum*, v. 11, n. 3, p. 847–862, 2013. Disponível

em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/14914>. Acesso em 17 jun. 2025.

FAZENDA, I. C. A. INTERDISCIPLINARIDADE: Didática e Prática de Ensino. *Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade*, v. n. 6, p. 9–17, 2015. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623>. Acesso em 17 jun. 2025.

FAZENDA, I. C. A. (org.) *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus Editora, 2017.

FAZENDA, I. C.A. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* Perdizes: Cortez Editora, 2021.

FAZENDA, I. C. A.; GENTILE, F. R. O estado da arte da interdisciplinaridade no Brasil: o construto epistemológico de Ivani Fazenda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. In: HAHN, F. A.; MEZZOMO, F. A.; PÁTARO, C. S. de O. (Orgs.). *Interdisciplinaridade: perspectivas e desafios*. Guarapuava: Unicentro, 2020. p. 155-163.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999.

FERRAZ, I. Agência Brasília. *Em maior nomeação da história, Educação ganha o reforço de 3,4 mil servidores*. Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/em-maior-nomeacao-da-historia-educacao-ganha-o-reforco-d-e-34-mil-servidores/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

FIORINI, M. L. S. Formação continuada do professor de Educação Física em tecnologia assistiva visando a inclusão. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/37a061d6-894a-4c6f-b80e-ce4ad5e44131>. Acesso em 17 jun. 2025.

FLORENTINO, J. A.; RODRIGUES, L. P. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação: desafios à formação docente. *Educação Por Escrito*, v. 6, n. 1, p. 54–67, 23 abr. 2015. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/download/17410/12794/82042>. Acesso em 17 jun. 2025.

FLUGSEDER, R. L.; ANDRADE, A. D. de; RIBEIRO, M. E. M. INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO: compreensões a partir de publicações do ano de 2020. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 7, n. 24, 15 dez. 2021. Disponível em <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3409>. Acesso em 17 jun. 2025.

FOCHI, P. S. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 25, e020042, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122020000100403&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 abr. 2025.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 247, p. 534–551, set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.

FRODEMAN, R.; MITCHAM, C.. New Directions in Interdisciplinarity: Broad, Deep, and Critical. *Bulletin of Science, Technology & Society*, v. 27, n. 6, p. 506–514, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/0270467607308284>.

GALVÃO, S. F. de O. L.; FAZENDA, I. C. A. A parceria na interdisciplinaridade: formação de uma nova consciência coletiva – estudos a partir das vivências em ensino superior. *Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade*, n. 5, p. 42–60, 2014. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/20747>. Acesso em 17 jun. 2025.

GARCIA, J. A Interdisciplinaridade Segundo os PCNs. *Educação Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 363-378, 2008. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v17i35.494>.

GATTÁS, M. L. B.; FUREGATO, A. R. F. Interdisciplinaridade: uma contextualização. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 19, p. 323–327, set. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002006000300011>.

GIACON, B. M. Coerência. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 1. ed. Barueri: Atlas, 2021.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. *Revista Inclusão*, n. 1, 2005. Disponível em <https://pt-static.z-dn.net/files/df5/ac5f60b62303b5061bfba7c01690e129.pdf>. Acesso em 17 jun. 2025.

GONÇALVES, E. M. R. Prática pedagógica na educação infantil e a construção de saberes docentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em <http://repositorio.ufpi.br:8080/handle/123456789/722?show=full>. Acesso em 17 jun. 2025.

GONÇALVES, F. A. M. F., *et al.* Ensino de Estatística no Ensino Médio: uma proposta interdisciplinar entre matemática e Educação Física. *Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, v. 10, n. 3, 2019. Disponível em https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/241150/pdf_1. Acesso em 17 jun. 2025.

GUIOTI, E. A. Identidade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

GUSDORF, G. Past, present and future of interdisciplinary research. *International Social Science Journal*, New York, v. 29, n. 4, p. 580-599, 1977. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000023342>. Acesso 17 jun. 2025.

HAAS, C. M. Prática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

HAAS, C. M.. A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica. *International Studies on Law and Education*, São Paulo, v. 8, p. 55–64, 2011. Disponível em <https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/categoriasdownloads/files/20190605040615.pdf>. Acesso em 17. 2025.

HOFFMANN, J. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025

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

JAPIASSU, H. O Sonho Transdisciplinar. *DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins*, v. 3, n. 1, p. 3–9, 23 set. 2016. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/2555>. Acesso em 17 jun. 2025.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1990.

JOÃO, R. B.; BRITO, M. DE. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em Educação Física à luz do pensamento complexo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 18, n. 3, p. 213–301, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092004000300005>.

JUSTINA, R. D. Parceria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *IDicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 833–849, set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>.

KACHAR, V. Movimento. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

KAMINSKI, D. C.; MOURA, C. B. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. *Trabalho & Educação*, v. 23, n. 2, p. 129–139, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9163>. Acesso em 17 jun. 2025.

KENSKI, V. M. a formação do professor pesquisador: experiências no grupo de pesquisa “memória, ensino e novas tecnologias (ment)”. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus Editora, 2017. Edição Kindle.

KLEIN, J. T. *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Detroit, MI: Wayne State University Press, 1990.

KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus Editora, 2017. Edição Kindle.

KÜHN, T. A estrutura das revoluções científicas. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEMKE, C. E., et al. Experiências interdisciplinares entre ciências e Educação Física: o exercício físico na promoção da saúde. *Revista Valore*, v. 6, 2021, pp. 381–390. Disponível em <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/814/567>. Acesso em 17 jun. 2025.

LENOIR, Y. Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *INTERDISCIPLINA*, v. 1, n. 1, 3 fev. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46514>.

LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. *Revista e-Curriculum*, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3109>. Acesso em 17 jun. 2025.

LEONARDO, N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, p. 431–440, dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000200008>.

LIMA, A. C. da S.; AZEVEDO, C. B. de. A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível. *Revista Educação e Linguagens*, v. 2, n. 3, p. 128–150, 2013. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2013.2.3.128-150>.

LIMA, D. N. de; CASSIMIRO, A. C. S. da S.; RABELO, A. O. INTERDISCIPLINARIDADE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Imagens da Educação*, v. 10, n. 2, p. 125–138, 12 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i2.51225>.

LIMA, L. et al. Tecnologias digitais e interdisciplinaridade no ensino de fisiologia humana. *Contexto & Educação*, v. 38, n. 120, 2023, p. e10743. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2023.120.10743>.

LINO, R. de M.; WIGGERS, I. D. Educação Física e Educação Infantil: um projeto pedagógico integrado e interdisciplinar. *Revista Didática Sistemática*, v. 23, n. 1, p. 137–151, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/rds.v23i1.12902>.

LINO, R. de M. *Brincadeiras e histórias na educação infantil: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no programa “Educação com Movimento” do Distrito Federal*. 2020. 187 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39036>. Acesso em 17 jun. 2025.

LOPES, S. W. O currículo da Educação Infantil e os Campos de Experiência. *Revista Espaço do Currículo*, v. 15, n. 3, p. 1–9, 15 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i3.64682>.

MACIEL, F. Interdisciplinaridade e historicidade: possibilidades e arranjos. *Ideação*, v. 21, n. 1, p. 6–24, 2019. Disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/24056/15275>. Acesso em 17 jun. 2025.

MANTOAN, M. T. E.. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 1. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2003.

MARINELO, C. A. S. R.; DOS SANTOS, G. V.; PACHECO, M. M. D. R. Panorama das pesquisas sobre interdisciplinaridade na Educação Básica. In: GONÇALVES, M. C. S.; JESUS, B. G. (Orgs.). *Educação Contemporânea: Educação Básica*. Belo Horizonte: Poisson, 2021.

MARTINS, R. F.; ARAUJO, A. L. G. de; AMORIM, M. A. Vínculo de trabalho e adoecimento docente: análise das licenças dos professores da rede estadual de educação de Minas Gerais. *Educação em Revista*, v. 38, p. e26976, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698-26976>.

MELO, W. A. de C. R. A. de. Interdisciplinaridade: a trajetória histórica de um conceito. in: X Encontro Regional Nordeste de História Oral. Anais... Salvador: 2015. Disponível em: https://www.nordeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1438818370_ARQUIVO_ArtigoINTERDISCIPLINARIDADEATRAJETORIAHISTORICADEUMCONCEITOWilmaACRAdeMelo.pdf. Acesso em: 29 set. 2023

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, v. 27, p. 22–22, 18 mar. 2019. Disponível em <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/3167/2217/18014>. Acesso em 17 jun. 2025.

MIRANDA, M. A. B. A. de; SÁ, A. V. M. de. Atendimento Educacional Especializado para a primeiríssima infância: O Programa de Educação Precoce no Distrito Federal. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 7, n. 2, p. 173–180, 29 maio 2020. Disponível em <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/841>. Acesso em 17 jun. 2025.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. 19ª edição ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução: Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. *Sete Saberes Necessários À Educação Do Futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva; Tradução: Jeanne Sawaya. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, C. B. do. *Professores em regime de contrato temporário: uma análise do impacto no rendimento dos alunos das escolas públicas estaduais do Ceará*. Dissertação — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

NEGRINI, T; FORNO, L F dal. A interdisciplinaridade no processo de inclusão: a formação do educador especial na perspectiva da gestão do conhecimento. *Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, v. 22, n. 2, p. 503–524, 20 dez. 2017. Disponível em <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/6274>. Acesso em 17 jun. 2025.

NICOLESCU, B. *O Manifesto Da Transdisciplinaridade*. Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NOGUEIRA, A. R. *Turnover de professores na região oeste do Paraná e suas influências nos resultados da avaliação em larga escala (Prova Brasil/SAEB) - 2015-2021*. Dissertação. UNIOESTE, Cascavel, 2021. Disponível em <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5936>. Acesso em 17 jun. 2025.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. 1972.

OKADA, A. L. P; ALMEIDA, F. J. de. Avaliar é bom e faz bem. In: SANTOS, E. O.; SILVA, M. (Org.). *Avaliação em Educação Online*. São Paulo: Ed. Loyola. 2006.

OLIVEIRA, H. R. de; SENAPESCHI, A. N. A escola: um projeto visando ao ensino interdisciplinar e transversal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 82, n. 200/201/202, p. 104–115, 2001. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.82i200-01-02.921>.

OLIVEIRA, S. R. M. de *et al.* O Programa de Educação Precoce como um espaço pedagógico garantidor da 1ª infância no Distrito Federal. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS. ENCONTRO E PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*. Anais CET: Horizonte. 2018.

OMOTE, S. Inclusão escolar e social: a ética entre o estigma e a inclusão. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. (Orgs.). *Inclusão escolar e social: novos contextos, novos aportes*. Natal: EDUFRN, 2012. p. 39-54.

ORLANDO-BACCIOTTI, P. d’A.; CAMPOS, J. A. de P. P. Educação especial e formação continuada de professores de Educação Física: uma revisão sistemática. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. 2, p. 649–665, 1 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.13449>.

PEREIRA, M. P. Tematizando jogos olímpicos na escola: um relato de experiência. *Corpoconsciência*, 2022, pp. 33–50. DOI: <https://doi.org/10.51283/rc.v26i2.13046>.

PEREIRA, M. E. M. A indução para o conhecimento e o conhecimento para a vida prática: Francis Bacon. In: ANDERY, M. A. *et al.*: *Para Compreender a Ciência: Uma Perspectiva Histórica*. 6. ed. São Paulo: EDUC, 1996. p. 436.

PERINI, R.; BRACHT, V. Os saberes docentes dos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES. *Pensar a Prática*, v. 19, n. 4, 28 dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v19i4.41753>.

PERTILE, E. B.; MORI, N. N. R.. História e contradições na educação da pessoa com deficiência: da eliminação ao atendimento educacional especializado. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 21, p. e021035–e021035, 2 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8659160>.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus Editora, 2017. Edição Kindle.

PINHO, M. J. de; SOUSA, J. G. de. A educação escolar no paradigma educacional emergente. REVELLI - *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v. 8, n. 4, p. 2–20, 22 dez. 2016. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4616/3881>. Acesso em 17 jun. 2025.

PINTO, J. J. Planejamento participativo na escola: o professor do século XXI. *Humanidades & Tecnologia Em Revista*. Faculdade Do Noroeste De Minas - Finom - Paracatu- Mg Ano Vi, Nº 6 - Jan/Dez 2012, p. 77-87. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/download/5751/3419#page=77. Acesso em 20 mai 2025.

PIRES, M. F. de C.. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 2, n. 2, p. 173–182, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100010>.

PITANO, S. de C.; POLESELLO, J. Z.. Repercussões da Pedagogia de Projetos na prática pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental. *Educação*, p. e30/1-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644470776>.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v. 1, n. 1, 2005. DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v1i1.186>.

PONTUSCHKA, N. Interdisciplinaridade: Aproximações e Fazeres. *Terra Livre*, v. 1, n. 14, p. 100–124, 2015. DOI: 10.62516/terra_livre.1999.376. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/376>. Acesso em: 17 jun. 2025.

PORRETTI, M. F., *et al.* Montanhismo: um relato de experiência da interdisciplinaridade entre Educação Física e Geografia. *Caderno de Educação Física e Esporte (Online)*, v. 18, n. 1, 2020, pp. 61–67. DOI: <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n1.p61>.

PULIDO, M. L. Principios educativos de la educación occidental: la Edad Media. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 0, 11 jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230035>.

QUARESMA, S. da R.; FABER, M. A. Subsúncos do atletismo na aprendizagem significativa de escolares do ensino médio. *Fiep Bulletin - Online*, v. 94, n. 1, p. 812–823, 2024. DOI: <https://doi.org/10.16887/fiebulletin.v94i1.6718>.

REBOUÇAS, G. M.; MARQUES, V. T.; BADIRU, A. I. Interdisciplinaridade, complexidade e educação: implicações éticas. *Interfaces Científicas - Educação*, v. 4, n. 1, p. 101–114, 19 out. 2015. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2015v4n1p101-114>.

RHODEN, C.; CUNHA, J. Francis Bacon e René Descartes: a fundamentação da ciência moderna. *Revista DIAPHONÍA*, v. 6, n. 1, p. 14–22, 26 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.48075/rd.v6i1.25062>.

ROSSI, P., MUNSTER, M. A. Dança e deficiência: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. *Revista Movimento*, v. 19, n. 4, 181-205. 2013. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.39132>

RUBANO, D. R.; MOROZ, M. A dúvida como recurso e a geometria como modelo: René Descartes. In: ANDERY, M. A. *et al.*: *Para Compreender a Ciência: Uma Perspectiva Histórica*. 6. ed. São Paulo EDUC. p. 436. 1996.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e Interdisciplinariedade: O Currículo Integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, J. B. S. dos. O perfil da precarização docente no Brasil: o professor temporário das redes estaduais. *FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação*, v. 14, p. 1–26, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22491/2236-5907138170>.

SANTOS, J. B. S. dos. *Uma perspectiva da precarização dos professores temporários da educação básica no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2022.tde-18012023-121941>.

SANTOS, L. Dos; TEIXEIRA, R. A. Interdisciplinaridade como campo de diversidade. *ENCICLOPÉDIA BIOSFERA*, v. 11, n. 20, p. 470–480, 2015. Disponível em <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em 17 jun. 2025.

SANTOS, V. S. dos. Políticas de educação integral no Brasil (2007-2020): a formação humana em pauta. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/10931/1/Pol%C3%ADticas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20integral%20no%20Brasil%20%282007-2020%29_a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20humana%20em%20pauta.pdf. Acesso em 17 jun. 2025.

SCHADECK, K.S.S. *Concepções e práticas de professoras de uma proposta de estimulação essencial e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência*. 185p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014. Disponível em https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCEN_c5f1117ac22e125699a5575660f855c3 Acesso em 17 jun. 2025.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus Editora, 2017. Edição Kindle.

SILVA, A. X. da; CUSATI, I. C.; GUERRA, M. das G. G. V. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: dos conhecimentos e suas histórias. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 979–996, 3 jul. 2018. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/11257/7491/33288>. Acesso em 17 jun. 2025.

SILVA, Aurenilda Cordeiro da. A educação infantil em escolas classe no Distrito Federal: educar e cuidar ou atendimento da demanda por vagas? 2019. 110 f. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36190>. Acesso em 17 jun. 2025.

SOARES, D. B. *et al.* Movimento e interdisciplinaridade na legislação brasileira: contribuições da Educação Física para a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 33, n. 2, p. 265–275, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/1807-5509201900020265>.

SOUSA, H. Chaves. De; FELDMAN, A. Distribuição dos professores temporários em municípios de até 50 mil habitantes (2011-2020). *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM*, v. 8, n. 17, p. 233–251, 18 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.61389/rbecl.v8i17.9096>.

SOUZA, M. A. de *et al.* Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 35, n. 1, p. 4–25, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.22479>.

STAKE, R. E. *A arte da pesquisa com estudos de caso*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, p. 209–244, dez. 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17. Jun. 2025.

TAVARES, J. Resiliência. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Interdisciplinaridade: dicionário em construção*. São Paulo: Cortez, 2001.

THIESEN, J. Da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 545–554, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>.

THIOLLENT, M. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. *Tempo Social*, v. 10, p. 63–100, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701998000200006>.

TOMAZZETTI, C. M.; PALAURO, M. de M. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? *Crítica Educativa*, v. 2, n. 2, p. 150–164, 2016. Disponível em

<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/87/229/605>. Acesso em 17 jun. 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO, 1994.

VALLE, G. K. G. do; CAMPOS, M. C. T. de. Doenças ocupacionais em professores de escola de ensino infantil e de estimulação precoce no Distrito Federal. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VIEIRA-SOUZA, L. M.; FREITAS JÚNIOR, A. P. Projetos de Educação Física na escola: um diálogo possível. *Fiep Bulletin-Online*, v. 90, n. I, 2023, p. 422–431. Disponível em <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/6645/54616115>. Acesso em 17 jun. 2025.

XAVIER, C. R. DIÁLOGO DO IMPONDERÁVEL: CINCO ENSAIOS SOBRE O OBJETO PSICOLÓGICO A PARTIR DA FILOSOFIA DA MENTE. 2008. 199 fls. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

YAMAGUCHI, K. K.; SILVA, F. V. Futsal químico: eletroquímica em uma abordagem interdisciplinar entre as disciplinas de química e Educação Física. *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico*, v. 6, 2020, p. e094920. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v5i11.949>.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

YOUNG, F.; CLEVELAND, B.; IMMS, W. The affordances of innovative learning environments for deep learning: educators' and architects' perceptions. *The Australian Educational Researcher*. v. 47. 693–720. 2020. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-019-00354-y>. Acesso em 17 jun. 2025.

ZAMBELLI, R. M. *et al.* A perspectiva de professores de Educação Física sobre a Escola de Tempo Integral. *Pensar a Prática: Revista da Pós-Graduação em Educação Física Escolar*, v. 22, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v22.55114>.

ZANON, S. R. T.; PEDROSA, A. T. Interdisciplinaridade e educação. *Cadernos do CNLF: Fonética, Fonologia, Ortografia*, v. 18, n. 07, p. 134-145, 2014. Disponível em http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/07/010.pdf. Acesso em 17 jun. 2025.

ZANOTTO, L.; BARBOSA, L. F. O HIP HOP NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CONTEXTO DE PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR. *Corpoconsciência*, p. 37–48, 14 ago. 2019. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8426>. Acesso em 17 jun. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Protocolo e roteiro de entrevista semi estruturada

Data:

Local:

Número do Entrevistado:

() Professor de Educação Física () Professor de Atividades

Formação inicial:

Outras formações:

Tempo de atuação com educação:

Tempo de atuação no Programa de Educação Precoce:

Perguntas:

- 1) Como você descreveria seu trabalho em parceria com o professor de Educação Física/Atividades?
- 2) Como vocês organizam o trabalho pedagógico? Como é a participação do professor de Educação Física nesse trabalho?
- 3) Como você descreveria o cenário ideal de trabalho interdisciplinar no Programa de Educação Precoce, do seu ponto de vista?
- 4) Você já enfrentou ou enfrenta algum desafio para estabelecer boas práticas interdisciplinares dentro do programa?
- 5) Para você, qual é a importância do trabalho do professor de Educação Física no Programa de Educação Precoce?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO PRECOCE DO DISTRITO FEDERAL”, de responsabilidade de Amanda Cristina Cavallante Marques Queiroz, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar a participação do professor de Educação Física na organização interdisciplinar do trabalho pedagógico da Educação Precoce em uma escola pública de Educação Infantil da cidade de Taguatinga. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação através de entrevistas ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. As entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: momentos de timidez e constrangimento. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: preservação dos nomes e identidades dos participantes, liberdade para desistir da participação da pesquisa a qualquer momento.

Espera-se com esta pesquisa fortalecer a prática pedagógica dos profissionais que atuam na Educação Precoce.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 981173172 ou pelo e-mail prof.amandamarquesqueiroz@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentação em momento de formação continuada no horário de coordenação pedagógica da escola participante, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

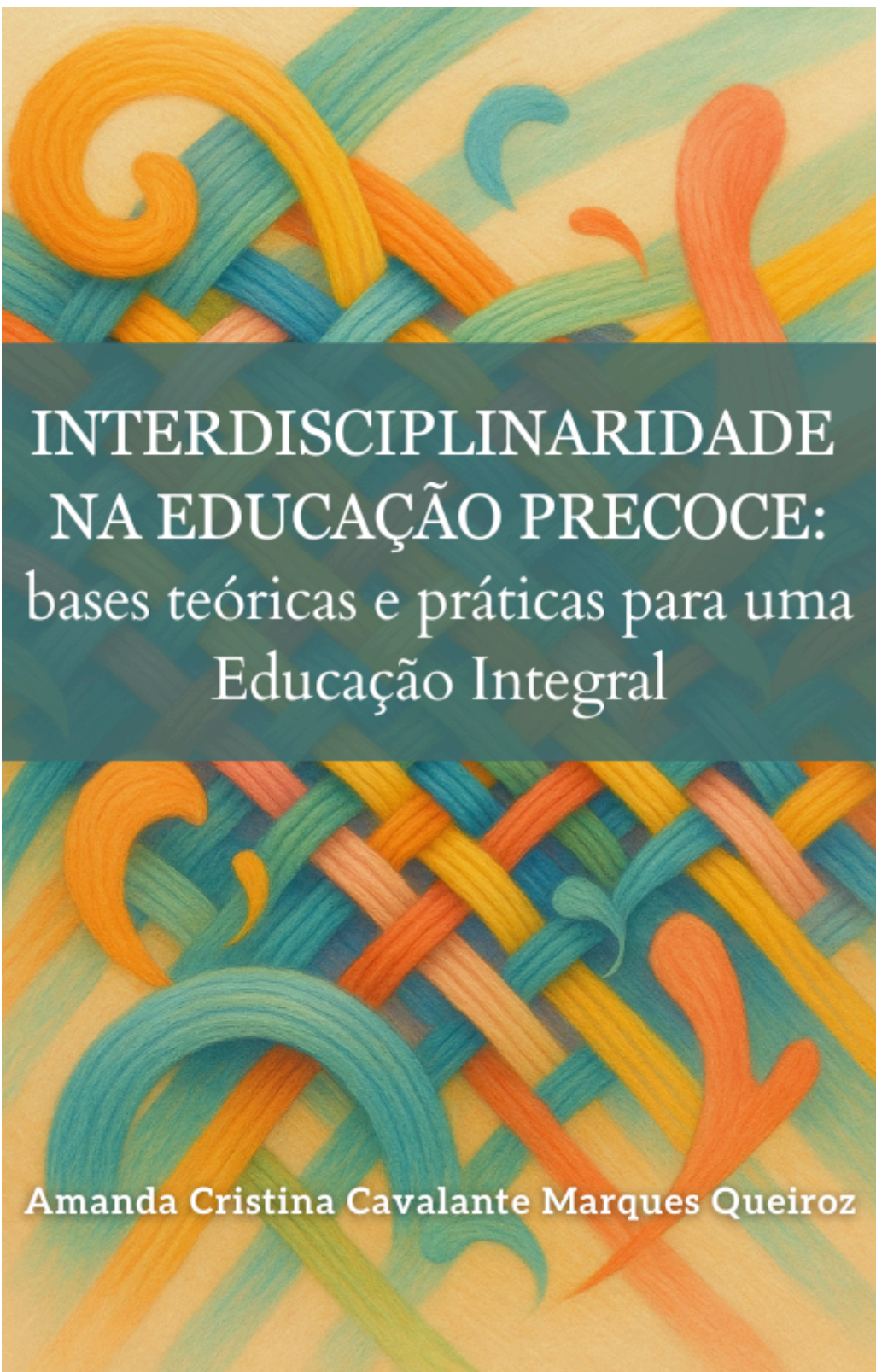
Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

APÊNDICE C - Recurso Educacional



**INTERDISCIPLINARIDADE
NA EDUCAÇÃO PRECOCE:**
bases teóricas e práticas para uma
Educação Integral

Amanda Cristina Cavalante Marques Queiroz



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO

PRECOCE:

bases teóricas e práticas para uma Educação Integral

REALIZAÇÃO

EXECUÇÃO

Amanda Cristina Cavallante Marques Queiroz

SUPERVISÃO GERAL

Alfredo Feres Neto

ILUSTRAÇÕES

[canva.com](https://www.canva.com) e [chatgpt.com](https://www.chatgpt.com)

BRASÍLIA - DF
2025

PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PRECOCE

1. TÍTULO DO PROJETO

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO PRECOCE:

bases teóricas e práticas para uma Educação Integral

2. JUSTIFICATIVA

A justificativa para a implementação deste projeto reside na necessidade de promover a interdisciplinaridade na Educação Precoce para garantir a formação integral das crianças, utilizando uma abordagem inovadora de formação continuada. Observamos que professores da Educação Precoce sofrem com a falta de formação adequada e que responda às demandas da prática pedagógica, além de apresentarem desconhecimento teórico e prático quanto ao tema da interdisciplinaridade.

3. OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Qualificar professores da Educação Precoce para atuarem numa perspectiva interdisciplinar, com maior eficácia e sensibilidade pedagógica frente às demandas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Objetivos Específicos:

Promover a interdisciplinaridade no planejamento das ações pedagógicas.

Incentivar práticas colaborativas entre professores e demais profissionais da escola.

Compreender conceitos básicos relacionados à interdisciplinaridade e como eles se apresentam no contexto da Educação Precoce.

Conhecer os princípios essenciais para uma atitude interdisciplinar.

Reconhecer qual o paradigma que fundamenta as ações pedagógicas vigentes e suas implicações.

4. PÚBLICO-ALVO

Professores de Atividades e Educação Física que atuam na Educação Precoce.

5. CARGA HORÁRIA

3h de formação, a ser ministrada durante o momento de Coordenação Pedagógica na unidade escolar.

6. METODOLOGIA

A ação de formação será realizada em dois momentos distintos no mesmo dia: o primeiro, a exposição dialogada da temática que fundamenta o planejamento interdisciplinar e o segundo, a troca de experiências entre os participantes, valorizando saberes da prática docente e promovendo reflexões críticas à luz da teoria.

7. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

PARTE 1: Compreendendo a Interdisciplinaridade: Fundamentos Teóricos

Tópico 1: O Que é Interdisciplinaridade? Uma Visão Abrangente.

1.1 Um Breve Histórico da Interdisciplinaridade

As origens do pensamento fragmentado na Ciência Moderna e seus impactos no conhecimento e na educação.

O surgimento do termo "interdisciplinaridade" no século XX e as demandas que o impulsionaram (UNESCO, OCDE)

A trajetória da interdisciplinaridade no Brasil e sua relação com as reformas educacionais.

1.2 Conceitos Relevantes: Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

A definição de "disciplina" no contexto do saber e da ciência (Japiassu).

Diferenças entre multidisciplinaridade (justaposição), pluridisciplinaridade (agrupamento com algumas relações), interdisciplinaridade (trocas intensas e integração) e transdisciplinaridade (sistema total sem fronteiras).

A interdisciplinaridade como uma "atitude" e relação de reciprocidade que não hierarquiza o saber (Ivani Fazenda).

distinção entre interdisciplinaridade científica e escolar: finalidades e objetos.

Benefícios da Interdisciplinaridade na Educação: Formação integral, superação da fragmentação, preparação para o futuro, fomento à ética, diálogo e transformação da realidade.

Tópico 2: A Educação Precoce e o Paradigma da Educação Integral.

2.1 Educação Integral e o Currículo do Distrito Federal:

O compromisso do Distrito Federal com a educação integral e a interdisciplinaridade como princípio norteador.

A criança como um ser multidimensional e em desenvolvimento: uma visão não fragmentada do ser humano.

A organização curricular por "Campos de Experiência" na Educação Infantil como facilitador da interdisciplinaridade.

2.2 Educação Precoce como Atendimento Educacional Especializado (AEE): Contexto e Implicações:

O papel da Educação Precoce como AEE para bebês e crianças bem pequenas no DF e a atuação interdisciplinar entre pedagogos e professores de Educação Física.

A interface com a área da saúde: a importância da comunicação e parceria com profissionais de saúde.

Os desafios institucionais da EP: falta de visibilidade, incoerência nas documentações (programa vs. AEE), exigência de laudo médico para ingresso e oferta insuficiente de vagas.

PARTE 2: A Prática Pedagógica Interdisciplinar na Educação Precoce: A Atitude e o Fazer

Tópico 3: O Professor Interdisciplinar: Atitudes e Características.

3.1 A Atitude Interdisciplinar no Cotidiano Docente:

Os princípios da atitude interdisciplinar: coerência, humildade, espera (resiliência), desapego e respeito.

A importância do diálogo e da parceria como fundamentos da interdisciplinaridade.

O professor como mediador do processo de aprendizagem.

As características desejáveis para o professor da Educação Especial e sua similaridade com o professor interdisciplinar.

3.2 Superando Obstáculos Psicossociológicos e Culturais:

O desconhecimento do real significado do projeto interdisciplinar, a acomodação e o medo de perder prestígio pessoal como barreiras.

A questão da hierarquização das disciplinas e a importância de reconhecer a igualdade entre elas.

Tópico 4: Formação de Professores e a Troca de Saberes.

4.1 A Relevância da Formação para o Trabalho Interdisciplinar na Educação Precoce:

A necessidade de formação inicial e continuada para a atuação na Educação Especial inclusiva.

O papel da escola no incentivo e na promoção de momentos de formação e estudo de casos.

Desafios na formação: pouca oferta de cursos específicos, falta de tempo para estudo e aprofundamento.

4.2 A Busca pela Formação e a Troca de Saberes Docentes:

A disposição dos professores da EP para buscar formação continuada (pós-graduações, cursos de curta duração).

A humildade como motor da busca por conhecimento e da superação de lacunas.

A Troca de Saberes como Formação em Serviço: Valorização da experiência dos colegas, auxílio mútuo e inspiração mútua.

Desafios da rotatividade de professores na construção da parceria e do diálogo contínuo.

O impacto da formação precária e inexperiência de novos professores na efetividade do trabalho interdisciplinar e na sobrecarga dos mais experientes.

PARTE 3: Aplicando a Interdisciplinaridade na Prática da Educação Precoce: Exemplos e Estratégias

Tópico 5: Atribuições Docentes e a Complexidade do Trabalho em Dupla.

5.1 Funções e Interdependência na Equipe da EP:

As funções gerais e específicas dos professores de Atividades e Educação Física na EP.

A importância de reconhecer que as especificidades de cada disciplina enriquecem, e não anulam, a interdisciplinaridade.

A interdependência entre as áreas e a visão integral do desenvolvimento infantil.

Os riscos da visão fragmentada do trabalho e do desenvolvimento infantil.

Tópico 6: Planejamento, Atendimento Conjunto e Documentação Pedagógica: Estratégias para a Prática.

6.1 O Planejamento Interdisciplinar: Níveis e Desafios

A importância do planejamento individual a partir da avaliação da criança (anamnese, PIBI).

A prática da flexibilização e adaptação pedagógica às necessidades de cada criança.

Exemplo Prático 1: Diálogo Constante no Planejamento em Dupla.

Utilize momentos de troca de alunos, horários vagos e ferramentas digitais (WhatsApp, Google Drive) para manter um diálogo contínuo sobre o desenvolvimento e as necessidades das crianças.

Dica prática: Crie grupos de WhatsApp para as duplas ou equipe da EP para compartilhar ideias, observações rápidas e necessidades dos alunos. Utilize o Google Drive para documentos de planejamento compartilhados.

Os desafios da falta de tempo para planejamento sistemático e coletivo.

A importância de um planejamento coletivo (por equipe e escola) para uniformizar ações e evitar repetições.

6.2 O Atendimento Conjunto: Ampliando o Olhar e a Parceria

Exemplo Prático 2: atendimentos Conjuntos Planejados.

Agendem momentos para atender as crianças em dupla (pedagogo e EF), especialmente no acolhimento inicial e em atividades que demandem múltiplas abordagens (psicomotricidade, piscina, parquinho).

Dica prática: Durante esses atendimentos, observem e discutam em tempo real as reações e o desenvolvimento da criança sob diferentes perspectivas. Isso enriquece a avaliação diagnóstica inicial do PIBI.

6.3 A Documentação Pedagógica como Ferramenta Interdisciplinar:

Os principais documentos da EP: Avaliação Pedagógica, PIBI (Plano Interventivo Individual Bimestral), Ficha de Avaliação Funcional - EF, Relatório Descritivo Semestral de Acompanhamento do Estudante.

Exemplo Prático 3: Construção Colaborativa do PIBI e Relatórios.

Elaborem o PIBI e os relatórios de forma conjunta e equitativa, com ambos os professores contribuindo para todos os campos do desenvolvimento (motor, cognitivo, linguagem, socioemocional, AVAs), e não apenas para suas áreas específicas.

Dica prática: Mesmo que um professor inicie a redação de um campo, o parceiro deve revisar, complementar e adicionar observações de sua perspectiva, garantindo a integralidade do registro. A comunicação constante, presencial ou virtual, é fundamental para essa prática.

Tópico 7: O Impacto das Condições Materiais e Institucionais.

7.1 Espaços e Infraestrutura: Adaptando para a Interdisciplinaridade

A importância de ambientes que promovam experiências diversificadas e o atendimento das necessidades específicas.

Desafios dos espaços tradicionais e a "separação imaginária" por disciplina.

Estratégias para otimizar o uso dos espaços e promover o trabalho conjunto.

7.2 O Tempo como Recurso Escasso: Estratégias de Gestão

O impacto da falta de tempo nas ações formativas, no diálogo e no planejamento.

A sobrecarga de demandas burocráticas e a necessidade de sua revisão.

Propostas para otimizar o tempo de coordenação pedagógica, priorizando o planejamento e o diálogo interdisciplinar.

7.3 Festividades e Projetos Escolares: Integrando com Sentido

A importância da inclusão efetiva das crianças da EP em projetos e festividades da escola, com adaptações necessárias.

Desafios da desconexão entre as ações pedagógicas diárias da EP e os eventos escolares.

A necessidade de uma metodologia que articule o planejamento "macro" da escola com o "micro" da EP.

O papel do Projeto Político Pedagógico (PPP) como documento dinâmico e norteador da prática inclusiva e interdisciplinar.

Conclusão: Construindo a Educação Precoce.

Recapitulação dos principais pontos abordados.

Reafirmação do comprometimento dos professores da EP com a criança e seu desenvolvimento integral

A necessidade de estímulo contínuo ao diálogo, cooperação e parceria em todas as esferas da educação.

Perspectivas futuras: aprimoramento da formação (inicial e continuada) de professores de Educação Física, otimização de tempo e recursos, alinhamento das políticas públicas para uma prática pedagógica interdisciplinar mais efetiva.

8. CRONOGRAMA

| Horário | Atividade |
|---------------|--|
| 08h00 – 08h20 | Acolhimento e apresentação da proposta da formação |
| 08h20 – 09h40 | Exposição teórica dialogada |
| 09h40 – 10h40 | Socialização das experiências e reflexões em grupo |
| 10h40 – 11h00 | Avaliação e encerramento da oficina |

9. RECURSOS NECESSÁRIOS

Projeter multimídia ou televisão

Computador

Material impresso (cópia do PIBI e do quadro de atribuições docentes presentes na Orientação Pedagógica da Educação Precoce)

Canetas e marcadores

10. AVALIAÇÃO

A efetividade da ação será avaliada posteriormente através de questionários anônimos enviados aos professores por Google Forms e diálogo que será realizado com os coordenadores de cada unidade escolar.

12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO APÊNDICE C

DISTRITO FEDERAL. DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Diretoria de Ensino Especial. Orientação Pedagógica: Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos - Precoce. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Orientação Pedagógica do Ensino Especial. Brasília, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 03 maio de 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento do Distrito Federal Educação Infantil. 2ª ed. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. RESOLUÇÃO No 03, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2023. Estabelece normas e diretrizes para a Educação Especial no sistema de ensino do Distrito Federal. Brasília: Diário Oficial do Distrito Federal, 2023. Disponível em https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d60155c3955b4a7194228b5f7fcfa580/Resolu_o_3_19_12_2023.html. Acesso em 17 jun. 2025.

FAZENDA, I. C. A. (org.) *Práticas Interdisciplinares na Escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FAZENDA, I. C. A. *INTERDISCIPLINARIDADE: Um projeto em parceria*. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. v. 13

FAZENDA, I. C. A. (ORG.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2001.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2006a.

FAZENDA, I. C. A.. Interdisciplinaridade na Formação de Professores: o que pensam alguns de seus pesquisadores?. In: Aida Monteiro *et alli*. (Org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. 1ed. Recife: Bargaço, v. 1, p. 121-136, 2006b.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Ideação*, v. 10, n. 1, p. 93–104, 2008a. DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4146>.

FAZENDA, I. C. A.. Interligação de Saberes - uma nova ética na formação de professores. *Revista de Educação CEAP*, v. 16, p. 26-29, 2008b.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008c.

FAZENDA, I. C. A. *et al.* AVALIAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE. *Revista Interdisciplinaridade*, v. 1, n. 0, 2010. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16142>. Acesso em 17 jun. 2025.

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

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. Interdisciplinaridade. *Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade*, n. 2, p. 34–42, 2012. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16243>. Acesso em 17 jun. 2025.

FAZENDA, I. C. A.; VARELLA, A. M. R. S.; ALMEIDA, T. T. de O. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. *Revista e-Curriculum*, v. 11, n. 3, p. 847–862, 2013. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/14914>. Acesso em 17 jun. 2025.

FAZENDA, I. C. A. INTERDISCIPLINARIDADE: Didática e Prática de Ensino. *Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade*, v. n. 6, p. 9–17, 2015. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623>. Acesso em 17 jun. 2025.

FAZENDA, I. C. A. (org.) *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus Editora, 2017.

FAZENDA, I. C.A. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* Perdizes: Cortez Editora, 2021.

FAZENDA, I. C. A.; GENTILE, F. R. O estado da arte da interdisciplinaridade no Brasil: o construto epistemológico de Ivani Fazenda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. In: HAHN, F. A.; MEZZOMO, F. A.; PÁTARO, C. S. de O. (Orgs.). *Interdisciplinaridade: perspectivas e desafios*. Guarapuava: Unicentro, 2020. p. 155-163.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999.

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

JAPIASSU, H. O Sonho Transdisciplinar. *DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins*, v. 3, n. 1, p. 3–9, 23 set. 2016. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/2555>. Acesso em 17 jun. 2025.