

**EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA
DISCUSSÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA ESCOTEIRA**

**NON-FORMAL EDUCATION AND INTERDISCIPLINARITY: A DISCUSSION
BASED ON SCOUT PEDAGOGY**

**EDUCACIÓN NO FORMAL Y INTERDISCIPLINARIEDAD: UNA DISCUSIÓN
BASADA EN LA PEDAGOGÍA SCOUT**

Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias

carlinhosk3@yahoo.com.br

Doutor em Educação – Unicamp Pedagogo da Unifesp

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica, que tem como objetivo discutir a educação não formal e a interdisciplinaridade a partir da pedagogia escoteira. No estudo, fazemos breves debates sobre os conceitos em discussão (educação não formal e interdisciplinaridade), visto que ambos surgiram em um mesmo período histórico e apontam para um processo de reforma da educação que buscou superar os modelos estabelecidos, evidenciando que ambos não têm um consenso dentro da academia. Apresentamos a pedagogia escoteira, apontando para sua trajetória reformista desde o início do século XX, que tem o jogo como ferramenta central de sua pedagogia, proporcionando problemas a serem resolvidos pelos escoteiros. Assim, ao dialogar com a pedagogia escoteira, buscamos aproximar os conceitos de educação não formal e interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Educação não formal; interdisciplinaridade, escotismo, jogos, aprendizagem baseadas em problemas.

ABSTRACT

This work is a bibliographic review, which goal to discuss non-formal education and interdisciplinarity based on Scout pedagogy. In the study, we make brief debates about the concepts under discussion (non-formal education and interdisciplinarity), since both emerged in the same historical period and point to a process of education reform that sought to overcome the established models, showing that both do not have a consensus inside the Academy. We present Scout pedagogy, pointing to its reformist trajectory since the beginning of the 20th century, which has the game as the central tool of its pedagogy, which provides problems to be solved by Scouts. Thus, when dialoguing with Scout pedagogy, we seek to bring together the concepts of non-formal education and interdisciplinarity.

Keywords: Non-formal education; interdisciplinarity, scouting, games, problem-based learning.

RESUMEN

Este trabajo es una revisión bibliográfica, que tiene como objetivo discutir la educación no formal y la interdisciplinariedad basada en la pedagogía scout. En el estudio, realizamos breves debates sobre los conceptos en discusión (educación no formal e interdisciplinariedad), ya que ambos surgieron en el mismo período histórico y apuntan a un proceso de reforma educativa que buscó superar los modelos establecidos, demostrando que ambos no tienen un consenso dentro del Academia. Presentamos la pedagogía scout, apuntando a su trayectoria reformista desde principios del siglo XX, que tiene al juego como herramienta central de su pedagogía, que brinda problemas a ser resueltos por los scouts. Así, al dialogar con la pedagogía scout, buscamos aunar los conceptos de educación no formal e interdisciplinariedad.

Palabras-clave: Educación no formal. Interdisciplinariedad. Movimiento Scout. Juegos. Aprendizaje basado en problemas.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, discutiremos os conceitos de educação não formal e interdisciplinaridade a partir do movimento escoteiro. Assim, este trabalho tem como material principal a dissertação defendida em 2016 sobre a pedagogia escoteira, em que desenvolvo a ideia de Jogo Escoteiro, na qual o defino como absorvente, uma espécie de educação sentimental, parafraseando Geertz (1978). No Jogo Escoteiro, a ferramenta pedagógica central é o jogo e o adulto é a figura imprescindível para a sua realização (DIAS, 2016). O Jogo Escoteiro “é capaz de absorver meninos e meninas, crianças, jovens e adultos que se dispõem a jogá-lo, satisfazendo interesses múltiplos, que vai desde a lúdica motivação se sujar na lama até ao cívico projeto de formar de cidadãos” (DIAS, 2016, p.122). Assim sendo, este estudo trata-se de uma discussão bibliográfica a partir de algumas ideias sobre educação não formal e escotismo discutidas em 2016 e agora revisitadas junto do conceito de interdisciplinaridade.

Dessa forma este trabalho não é uma atualização em termos de dados e resultados da dissertação de mestrado¹, nem se caracteriza como uma “zona cinzenta” conforme definiu Spinak (2013) nas discussões sobre autoplágio, porque não se trata de um simples recorte do trabalho original, ou apenas reutilização de dados, e sim um aprofundamento de discussões teóricas e diálogo com outro conceito não explorado originalmente, a interdisciplinaridade. Assim, como adverte Furlanetto *et al.* (2018) sobre a ética em publicações de pesquisa, este trabalho² não é uma mera reprodução ou redundância de outros trabalhos, tampouco pensado na lógica “salami slicing (fatiamento de salame) ou ciência em fatias” (FURLANETTO *et al.*, 2018, p.14) buscando o produtivismo acadêmico. Trata-se de um trabalho original buscando relacionar dois conceitos, educação não formal e interdisciplinaridade, que a nosso ver podem se complementar em variados processos educacionais, e que tomamos o escotismo como exemplo. Marques e Freitas (2017), na revisão bibliográfica que fizeram, destacam que pela flexibilidade da educação não formal em selecionar conteúdos e escolher metodologias ser maior do que na formal, há mais possibilidades de um trabalho interdisciplinar. Em uma rápida busca no portal da Scielo³, ao relacionar os dois conceitos, na pesquisa não se localizou nenhum trabalho, o que pareceu justificar nosso esforço em propor um diálogo entre eles.

Em 2016, o levantamento bibliográfico feito em bancos de dados online mostrou que o escotismo era um tema pouco estudado em pesquisas acadêmicas no Brasil. Na época foram localizadas doze dissertações de

¹Em geral, pode ser lícito publicar artigos a partir de uma tese, mas tem que constar no artigo. (SPINAK, 2013, s/n). Considera-se que um autor plágia a si mesmo quando reutiliza material próprio que já tenha sido publicado, sem indicar a referência de seu trabalho anterior. (SPINAK, 2013, s/n).

² “A retomada de porções de textos previamente escritos (monografias, dissertações, teses) para submissão a periódicos ou coletâneas tem sido uma forma de divulgação (em periódicos) relativamente aceita, tendo em vista o volume e a densidade desses trabalhos, que só leitores mais profundamente interessados visitam. Há ressalvas, porém, dependendo do periódico, cujas normas e restrições devem ser atendidas” (FURLANETTO *et al.*, 2018, p.17).

³ Pesquisa realizada em 25/04/2020 utilizando como referência as expressões “educação não formal e interdisciplinaridade”.

mestrado e apenas uma tese de doutorado, além de dezenove trabalhos de conclusão de curso, vinte e dois artigos científicos, e quinze textos apresentados em congressos, seminários e simpósios (DIAS, 2016). O dado interessante é que das “produções acadêmicas brasileiras encontradas em nível de Pós-Graduação Stricto Sensu, oito autores se reconhecem como escoteiros, dois afirmam não terem sido escoteiros e outros dois não explicitaram seus vínculos” (DIAS, 2016, p.19). Esse dado nos levou à época a deduzir que, o interesse acadêmico pelo escotismo se dá, principalmente por parte de escoteiros ao ingressarem no mundo acadêmico.

Dois autores centrais contribuíram para compreender a história do escotismo Nagy (1987) e Nascimento (2008), o primeiro trata da história do escotismo em âmbito internacional e o segundo aborda o escotismo brasileiro. Ambos os autores priorizam o aspecto organizacional do escotismo e a pedagogia escoteira ao contarem a história do escotismo no contexto de sua criação e sua relação com o fundador do escotismo.

Nagy (1987), ao analisar a organização escoteira no mundo, sugere haver uma distinção entre a filosofia escoteira e a sua aplicação, identificando uma corrente “mais filosófica” e outra “mais pragmática”, a primeira, mais europeia, estaria, segundo o autor, mais preocupada no “por que” ensinar, já a segunda, mais americana, preocupada no “como” ensinar. Já Nascimento (2008) divide a história do escotismo brasileiro em dois períodos: um que chamou de “escotismo de estado” e outro de “associativismo escoteiro”, atribuindo ao fim do Estado Novo esse marco histórico (DIAS, 2016, p.20).

A literatura escoteira data como marco fundacional do escotismo o ano de 1907, mas precisamente o Acampamento realizado na Ilha de Brownsea, Inglaterra, em que Baden-Powell, fundador do escotismo, reuniu alguns jovens entre 12 e 16 anos de idade (NASCIMENTO, 2008).

As ideias que começaram a dar corpo ao escotismo começaram um pouco antes e inscreve-se em um contexto histórico em que se discutiam novas propostas de educação, um movimento de reforma da educação, ou escolanovismo como proposto por Libâneo (2005). Alguns educadores da época que buscavam reformar a educação e as ideias pedagógicas e que

influenciaram a concepção pedagógica do escotismo foram Pestalozzi, Fröebel, Freinet, Montessori, Clapàrede e Bovet e mais adiante Dewey (DIAS, 2016).

Para Libâneo (2005), essas pedagogias reformistas do final do século XIX e início do XX, classificadas por ele como pedagogias de “tendência liberal renovada progressivista”, tinham como característica o “aprender a aprender”, em que o processo de aquisição de um saber seria mais importante que o próprio saber. Assim, nessa concepção, a construção do conhecimento não resultaria dos interesses dos que ensinam, mas sim das necessidades dos sujeitos que aprendem, estes teriam a centralidade do processo educacional.

Nascimento (2008) destaca a importância de se estudar a vida e a obra de Baden-Powell, e o próprio escotismo, dado os fortes vínculos⁴. Para o autor, Baden-Powell foi um homem marcado pelo pragmatismo, característico da mentalidade norte-americana do início do século XX, assim como também foi um entusiasta do liberalismo e das ideias sobre tolerância difundidas por John Locke.

Como apontamos em outro trabalho, de acordo “com os historiadores e biógrafos do escotismo, no começo de sua proposição, Baden-Powell não buscava criar um movimento próprio, muito menos uma organização formal” (DIAS, 2016, p.35). Seria, segundo esses autores, a busca por um método que “pudesse ser empregado em outras organizações para jovens. Para ele o escotismo era uma metodologia de trabalho com os jovens, que poderia ser aplicada (e replicada) em diferentes organizações, numa ideia de neutralidade” (DIAS, 2016, p.35).

Segundo Nagy (1987) ao perceber que o uso do método escoteiro por diferentes organizações, sobretudo em grupos de jovens paramilitares, tinha finalidade diferente da proposta original, de educação para a paz, Baden-Powell optou pela formalização do escotismo. O uso da metodologia escoteira para fins beligerantes fez com que Baden-Powell, mesmo fugindo da

⁴ Para mais informações ver a Seção 1.1 do capítulo 1 de Dias(2016, p.28-34) em que discuto a biografia de Baden-Powell e a construção da ideia de herói fundador.

burocracia formal, não tivesse outra saída. Essa institucionalização do escotismo compõe o que denominamos de “mito fundador” do escotismo (DIAS, 2016, p.35).

Nessa busca de defesa da metodologia escoteira e do escotismo em si, além da formalização da organização, “outras duas medidas foram tomadas para a institucionalização do escotismo: a formação de líderes adultos e a centralização da produção do material bibliográfico” (DIAS, 2016, p.37).

Hoje, há no mundo mais de 50 milhões de escoteiros distribuídos em 216 países e territórios, apenas Andorra, China, Cuba, Coreia do Norte, Laos e Myanmar não tem escoteiros (DIAS, 2016). No Brasil, os números atuais já superaram os 100 mil escoteiros, mas em 2015, dos 83.526 escoteiros 75,6% eram considerados jovens, ou seja, com idades entre 6,5 e 21 anos e 24,4% adultos. Naquele momento havia uma relação de 1 adulto escoteiro para cada 3 jovens escoteiros, o que significava uma das relações médias mais altas do mundo. Esse contingente de pessoas participava de 1.252 grupos escoteiros distribuídos em 563 cidades de todos os estados brasileiros. Em 2010, os escoteiros representavam no Brasil 0,03% da população brasileira, percentual muito aquém de outros países, conforme dados da organização escoteira mundial (DIAS, 2016).

A educação não formal

A expressão “educação não formal” foi utilizada por Philip Hall Coombs (1968), em seu relatório encomendado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) para “*International Conference on World Crisis in Education*”, realizada em 1967, nos Estados Unidos da América. Nesse relatório, Coombs e sua equipe empregaram pela primeira vez a terminologia “educação não formal”, para se referirem às formas de educação que não estivessem vinculadas ao sistema oficial de ensino.

A proposta ocorria no contexto de uma ampla discussão internacional sobre uma crise da educação formal em cumprir com seus objetivos maiores,

ligados, principalmente, à formação de valores para a cidadania, ou de determinadas moralidades. O entendimento era de que outras formas de educação não formais pudessem responder melhor que a escola a esses objetivos. Nesse sentido, a educação não formal, surge em um contexto de crítica à educação formal, que não estava atendendo a essa demanda de formar cidadãos.

Sua definição inicial, mesmo que já superada e aperfeiçoada por muitos autores, ajuda a pensar em como ela se estrutura hoje. Em 1974, Coombs e Ahmed propuseram aquela que se tornou a referência para os documentos de organismos internacionais:

Non-formal education: any organised educational activity outside the established formal system – whether operating separately or as an important feature of some broader activity – that is intended to serve identifiable learning clientele and learning objectives (COOMBS; AHMED, 1974, p.10-11).

A expressão passou a ser bastante empregada na literatura pedagógica, como um contraponto ao que se caracterizou como educação formal, aquela vinculada ao sistema oficial de ensino e que acontece, via de regra, em escolas. Na mesma publicação, Coombs e Ahmed (1974) definiram educação formal como:

Formal education: the hierarchically structured, chronologically graded 'education system', running from primary school through the university and including, in addition to general academic studies, a variety of specialised programmes and institutions for full-time technical and professional training(COOMBS; AHMED, 1974, p.10).

Ainda soma-se a estas definições a de educação informal⁵, que não abordaremos neste trabalho. Marques e Freitas (2017) apontam que, a

⁵ Informal education: the truly lifelong process whereby every individual acquires attitudes, values, skills and knowledge from daily experience and the educative influences and resources in his or her environment – from family and neighbours, from work and play, from the market place, the library and the mass media (COOMBS; AHMED, 1974, p.10).

literatura internacional trabalha mais com os conceitos de educação formal e informal, enquanto que a literatura nacional trabalha em uma tríade, incorporando aos dois conceitos o terceiro que é de, educação não formal, e que apesar de toda a diversidade de iniciativas esses três pilares podem ser pensados como “tipo ideais”, favorecendo as discussões de natureza teórica.

Trilla (2008) destaca a dificuldade dos autores em buscar uma definição do conceito de educação não formal, e o fazem buscando pensá-lo a partir das características próprias de cada campo da educação: formal, não formal e informal. Para ele as dificuldades estão nas imbricações, ou naquilo que compreende ser um hibridismo entre elas. Todavia, ele traz uma definição muito próxima da defendida por Coombs no final dos anos 1960, para ele, a educação não formal se define como

[...] o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado. (TRILLA, p.42).

Trilla (2008) ressalta ainda que a expressão continua sendo usada para demarcar uma diferença em relação ao sistema oficial (educação formal), sendo a educação não formal, aquela que é intencional e organizada, sistematizada e institucionalizada, e a educação informal, em oposição, é aquela que tenta dar conta de outras formas educacionais não enquadradas nas duas primeiras. Para o autor, fazer parte do sistema oficial de um país, é o que determina ser formal ou não formal, e conseqüentemente ter seu processo validado em termos de certificação e diplomação.

Mesmo buscando trazer definições teóricas que a priori buscam distingui-las, Trilla (2008) aponta que a educação formal, não formal e informal possuem pontos de intersecção, e propõe, inclusive, que uma deve complementar a outra, e não competir.

Para Belle (1982 *apud* MARQUES e FREITAS, 2017, p.1089) o “novo termo não formal ajudou a legitimar” as ações educacionais realizadas fora da

escola. Segundo Trilla (2008) “[...] a educação formal e nãoformal se distinguiriam não exatamente por seu caráter escolar ou não escolar, mas por sua inclusão ou exclusão do sistema educativo regado” (TRILLA, 2008, p.40), ou seja, aquela que outorga títulos acadêmicos, e que é organizada nos diversos países em vários níveis, normalmente divididas em educação básica (primária e secundária) e superior (terciária). Para ele, a educação formal é aquela que “[...]é definida, em cada país e em cada momento, pelas leis e outras disposições administrativas” e a não-formal seria aquela que “[...]permanece a margem do organograma do sistema educacional graduado e hierarquizado” (TRILLA, 2008, p.40).

Para Trilla (2008), a mesma complexidade que é definir educação não formal se estende à definição de seus âmbitos de atuação. Segundo o autor, as instituições de educação não formal atuam em quatro âmbitos: a) âmbito da formação ligada ao trabalho, onde entram desde cursos profissionalizantes, treinamentos, cursos empresariais, até programas de governo para o primeiro emprego etc.; b) âmbito do lazer e da cultura englobando cursos e atividades para todas as idades e voltados ao acesso e ao desfrute de bens culturais; c) âmbito da educação social refere-se a instituições e programas destinados a pessoas ou coletivos, que se encontram em alguma situação de conflito social; d) Âmbito da própria escola, refere-se a instituições ou a atividades, que se ligam diretamente às escolas, como atividades extracurriculares ou de reforço, por exemplo. Segundo Trilla (2008), essa sistematização visa aprofundar a gênese, os conceitos, teorias e autores relevantes para cada tipo de âmbito; esclarece que não pretende fechar as possibilidades, mas organizá-las.

Assim, para ajudar na compreensão do conceito, Trilla (2008) apresenta as características da educação não formal, apontando para algumas “tendências metodológicas”:

[...] o fato de não ter de seguir nenhum currículo padronizado e imposto, as poucas normas legais e administrativas que recaem sobre elas (calendário escolar, titulação dos docentes, etc.), seu caráter não obrigatório, e por aí a fora, tudo isso facilita a possibilidade de métodos e estruturas organizacionais muito mais abertas (e, geralmente mais flexíveis,

participativas e adaptáveis aos usuários concretos e as necessidades específicas) que aquelas que costumam imperar no sistema educacional formal. Mas repetimos: isso é apenas uma tendência, uma ênfase, e não um elemento essencial ou uma característica conceitualmente necessária (TRILLA, p.42).

Marques e Freitas (2017) destacam que a relação professor-aluno na educação formal costuma ser mais hierarquizada, com o educador sendo a figura principal e responsável pela aprendizagem, com papéis bem definidos, e que na educação não-formal essa rigidez é menor, e a educação é mais “centrada no aprendiz” (MARQUES e FREITAS, 2017, p.1096). Elas também destacam que na educação formal o componente avaliativo é muito forte, e que no caso da educação não formal, a “aprendizagem normalmente não é avaliada, pelo menos não no sentido da avaliação do aprendiz para fins de acreditação” (MARQUES e FREITAS, 2017, p.1096).

Outra distinção importante, segundo as autoras, seria a motivação, sendo mais extrínseca no caso da educação formal, pelo fato dela ser compulsória, e mais intrínseca pelo ato voluntário da maioria das ações de educação não formal (MARQUES e FREITAS, 2017).

Além disso, segundo elas, “na educação não formal, o conhecimento é caracterizado como mais prático”, sendo mais provável envolver conteúdos físicos e motores e não apenas mentais (MARQUES e FREITAS, 2017, p.1098-1099). Outro ponto importante, segundo as autoras, é que na educação não formal há uma maior liberdade na escolha dos conteúdos e metodologias, o que amplia as possibilidades de se trabalhar de forma interdisciplinar (MARQUES; FREITAS, 2017).

A interdisciplinaridade e a resolução de problemas

Assim como, o conceito de educação não formal emerge do final dos anos 1960 e início dos anos 1970 (COOMBS, 1974; TRILLA, 2008), a interdisciplinaridade também é do mesmo período. É um período de várias

transformações sociais, econômicas e culturais, com a corrida do homem à Lua, a guerra do Vietnã, os movimentos universitários na Europa e América Latina, o movimento hippie etc. Nesse sentido, ambos os conceitos nascem como uma espécie de resposta a uma sociedade que aparentava não estar trilhando seus objetivos. Para Pires (1998, p.177) “as discussões acerca da interdisciplinaridade têm inspiração na crítica à organização social capitalista, à divisão social do trabalho e a busca da formação integral do gênero humano”.

Do mesmo modo que a educação não formal, sua definição, também não é um consenso, trata-se, sobretudo da negação da hiperespecialização do conhecimento científico. Para Thiesen (2008), “a história da interdisciplinaridade confunde-se com a dinâmica viva do conhecimento. O mesmo não pode ser dito da história das disciplinas, que congelam de forma paradigmática o conhecimento” (THIESEN, 2008, p.547).

Segundo Nicolescu (2006), o termo interdisciplinaridade é relativamente jovem e é atribuído a Jean Piaget a sua primeira descrição, tendo aparecido pela primeira vez na França em 1970, durante as falas do próprio Jean Piaget com Erich Jantsch e André Lichnerowicz, durante a realização do *International workshop “Interdisciplinarity – Teaching and Research Problems in Universities”*, realizado na Universidade de Nice, e organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), em colaboração com o Ministério da Educação da França e o Centro de Pesquisa e Inovação do Ensino (CERI) da Universidade de Nice. Nesse momento as expressões multi, pluri, inter e trans disciplinar começam a ser pensadas e discutidas com vistas à superação do conhecimento disciplinar.

Conforme Nicolescu (2006), a primeira definição dada por Piaget é vaga, entretanto teve o mérito de apontar para novas formas de conhecimento sem fronteiras entre as disciplinas. De acordo com o autor:

Finally, we hope to see succeeding to the stage of interdisciplinary relations a superior stage, which should be "transdisciplinary", i.e. which will not be limited to recognize the interactions and or reciprocities between the

specialized researches, but which will locate these links inside a total system without stable boundaries between the disciplines.(PIAGET, 1972, p.144 *apud* NICOLESCU, 2006, p.1).

Para Santomé (1998), o favorecimento das discussões neste período, está associado as novas formas de resoluções dos problemas da sociedade moderna, que passam a exigir conhecimentos interdisciplinares, como questões econômicas, políticas, sociais, tecnológicas, de saúde entre outras.

Já para Sommerman (2015 *apud* RAMOS; FERREIRA, 2020), ficou acordado que, a interdisciplinaridade tem como base a “interação prolongada e coordenada entre disciplinas acadêmicas, para a resolução de determinado problema complexo, que não pode ser resolvido por abordagens monodisciplinares” (Sommerman, 2015, *apud* RAMOS; FERREIRA, 2020, p. 201).

De acordo com Japiassu (1976, p.74), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Já para Fazenda (1998) a interdisciplinaridade é antes de tudo uma questão de atitude, segundo a autora é necessário se ter uma atitude interdisciplinar para que se tenha interdisciplinaridade, um engajamento pessoal. Essa atitude, segundo ela, se consolidaria no trabalho em equipe superando a relação teoria e prática, algo como um treino constante do trabalho interdisciplinar, pois, interdisciplinaridade não se ensinaria, nem se aprenderia, seria necessário praticá-la (FAZENDA, 1998).

Santomé (1998, p.67) defende que a “interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo uma prática”.

Ainda de acordo com Santomé (1998) o ensino interdisciplinar permite preparar os jovens para as necessidades dos tempos atuais, ou seja, a enfrentar as situações reais. Segundo o autor:

O mundo atual precisa de pessoas com formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade (SANTOMÉ, 1998, p.45).

Para Fávero (2018, p.49) “a criação e a solução de problemas é uma das ferramentas que pode ser utilizada para instigar a aprendizagem autônoma dos estudantes”; o autor adverte que, o que pode ser considerado um problema para o professor, não necessariamente seja um problema para os seus estudantes, e que é importante que os estudantes aprendam a formular problemas e não apenas a resolvê-los. Nesse sentido, eles destacam a característica interdisciplinar na resolução de problemas, quando são pensados em problemas reais que não possuem uma única resposta ou método de resolução, em contraposição aos problemas tipicamente teóricos das disciplinas, que são no máximo multidisciplinares em que “está centrado na capacidade de aplicação de um determinado conhecimento para encontrar uma solução correta que já está dada” (FÁVERO *et al.*, 2018, p.50).

Ainda segundo os autores, é preciso se ter clareza do método na resolução de problemas, pois o método “ajuda a esclarecer o próprio problema e, por consequência, torna mais fácil sua resolução” (FÁVERO *et al.*, 2018, p. 50), entretanto, segundo os autores, nem sempre se consegue uma descrição clara de como se faz, o que pode ser uma dificuldade também do professor, mas destaca que é importante que o professor explique os procedimentos para a solução de um problema, auxiliando e orientando seus estudantes “para que consigam aprender a aprender” (FÁVERO *et al.*, 2018, p. 50).

Eles citam como exemplo de dificuldade o processo de se ensinar a andar de bicicleta, pois há uma dimensão prática que é fundamental para além das orientações em como se proceder. Assim, “aprende-se a andar de bicicleta, andando de bicicleta; aprende-se a resolver problemas, resolvendo problemas; entretanto, em ambas as aprendizagens, é muito importante o

auxílio recebido durante o processo” (FÁVERO *et al.*, 2018, p.50-51). Os autores ainda concluem que ensinar ou favorecer a resolução de problemas de forma interdisciplinar exige do professor uma postura disciplinar, que transborde as disciplinas escolares e seus problemas característicos, apontando que “a vida é interdisciplinar, e o desafio é se aproximar dela” (FÁVERO *et al.*, 2018, p.52).

A educação não formal escoteira e o aprender a aprender: o jogo como resolução de problemas

O ponto inicial deste trabalho é a educação não formal em diálogo com a interdisciplinaridade, com uma discussão a partir da pedagogia escoteira.

O escotismo, em sua literatura⁶, se define como uma instituição de educação não formal, que complementa o sistema formal de educação, e tem como missão formar cidadãos.

Quando Baden-Powell criou o escotismo, a expressão educação não formal ainda não existia, e quando passou a ser adotada não se deu no sentido de negação, como a expressão parece indicar, e sim de complementar a educação escolar, com foco naquilo que o escotismo entende ser sua missão, a formação para cidadania⁷, o que, segundo a literatura escoteira, a escola ou a educação formal não estavam atendendo. Assim, nas primeiras literaturas

6 A União dos Escoteiros do Brasil (UEB) se define como uma “associação de âmbito nacional, de direito privado e sem fins lucrativos, de caráter educacional, cultural, ambiental, beneficente e filantrópico, e reconhecida de utilidade pública, que congrega todos quantos pratiquem o Escotismo no Brasil” (UEB, 2011, p.5). cuja finalidade é “propiciar a educação não formal, valorizando o equilíbrio ambiental e o desenvolvimento do propósito do Escotismo, junto às crianças e jovens do Brasil...” (UEB, 2011, p. 6).

⁷ De acordo com o estatuto da União dos Escoteiros do Brasil em seu artigo 5º, parágrafo 3º, “O Escotismo, como força educativa, propõe-se a complementar a formação que cada criança ou jovem recebe de sua família, de sua escola e de seu credo religioso, e de nenhum modo deve substituir essas instituições” (UEB, 2011, p.8).

escoteiras, o escotismo formaria os valores das crianças complementando a escola no seu formato mais propedêutico (DIAS, 2016).

Nos textos legais que reconheceram o escotismo no Brasil, em meados de 1940, a primeira expressão utilizada foi “extraescolar”, na época compreendida como uma forma de educação complementar ao sistema oficial de educação (DIAS, 2016).

Como constatei no estudo que dá origem a este trabalho, “o movimento escoteiro é uma instituição altamente formalizada e hierarquizada” (DIAS, 2016, p.110), e por mais que existam diferenças regionais e locais, seus procedimentos, incluindo currículo, calendário, normas administrativas e pedagógicas, e, sobretudo a formação de seus educadores, é padronizada, apresentando certa rigidez mais parecida com a educação formal. Seu caráter voluntário ou não obrigatório, e evidentemente, o fato de não pertencer ao sistema formal de educação, são talvez as principais características da sua pedagogia não formal.

O que se nota é que a divisão etária do método escoteiro de certa forma espelha as divisões etárias da educação básica brasileira. O ramo lobinho (crianças de 6 a 10 anos de idade) equivale ao ensino fundamental I, o ramo escoteiro (crianças de 11 a 14 anos de idade), ao ensino fundamental II, o ramo sênior (jovens de 15 a 17 anos), ao ensino médio, e o ramo pioneiro (jovens de 18 a 20 anos), por sua vez, ao ensino superior. Como apontamos, “embora haja essa equivalência dos grupos de idade, o movimento escoteiro não outorga graus, crianças e jovens podem ingressar a qualquer momento” (DIAS, 2016, p.111), mesmo que não tenham participado dos grupos etários anteriores a sua faixa etária. Neste aspecto, o escotismo se distancia do sistema de educação formal.

Ao analisar o movimento escoteiro brasileiro, notamos que ele não se encaixaria em nenhum dos âmbitos descritos por Trilla (2008), ora se aproximando, ora se distanciando de alguns. Na literatura escoteira, o escotismo se define no âmbito da formação para a cidadania, aproximando-o

mais do âmbito escolar, mesmo não tendo uma ligação direta. De acordo com a formulação de Trilla (2008), a relação do escotismo com a educação formal, estaria naquilo que denominou de “interações funcionais”⁸ na qual o escotismo encontra-se numa “relação de complementaridade” à educação formal (DIAS, 2016).

Segundo Trilla (2008):

Mesmo considerando-se que a educação integral deve sempre ser um marco teleológico geral, é obvio que cada uma das instâncias educacionais de que o sujeito participa não pode atender igualmente a todos os aspectos e dimensões da educação. Nesse sentido, aparece como uma espécie de complementaridade, uma espécie de partilha de funções, de objetivos, de conteúdos entre os diversos agentes educativos. Trata-se, não obstante, de diferenças de ênfase mais que excludentes: algumas instâncias atendem mais diretamente o lado intelectual, enquanto outras, mais o afetivo ou social; algumas são concebidas para oferecer conteúdos gerais, enquanto outras, para desenvolver habilidades muito específicas, algumas pretendem capacitar para o trabalho, enquanto outras atuam no âmbito do lazer etc. (TRILLA, 2008, p.46).

Mesmo situado no campo da educação não formal, “o escotismo apresenta semelhanças em relação à educação formal, especialmente no que tange à sua organização por grupos de idade e à sua finalidade de formar cidadãos” (DIAS, 2016, p.112). Conforme apresentamos em outro trabalho, o que o diferencia o escotismo da educação formal são os seus meios e os seus conteúdos, ou seja, a sua pedagogia e as suas metodologias, e não seus objetivos.

No artigo 5º, parágrafo 1º do estatuto da União dos Escoteiros do Brasil, o escotismo define que seu propósito é contribuir na formação do caráter dos jovens, “ajudando-os a realizar suas plenas potencialidades físicas, intelectuais, sociais, afetivas e espirituais, como cidadãos responsáveis,

⁸ Ao esboçar as relações entre educação formal, não formal e informal, Trilla (2008) propõe dividi-las em três possibilidades de inter-relações, chamadas por ele de: “interações funcionais”, “intromissões mútuas” e “permeabilidade e coordenação”. Nas interações funcionais, o autor as divide em cinco formas de relação entre elas: complementaridade, suplência, substituição, reforço ou colaboração e, interferência ou contradição.

participantes e úteis em suas comunidades, conforme definido pelo seu projeto educativo” (UEB, 2011, p.8).

Em outro trabalho já discutimos que a “natureza do currículo escoteiro é interdisciplinar” (DIAS, 2014, p.728), pois ele parte da resolução de problemas que exigem diferentes tipos e formas de conhecimentos, podendo inclusive suscitar conhecimentos tipicamente reconhecidos como escoteiros, com conhecimentos escolares e até valores pessoais e familiares, além de algum tipo de destreza física, combinando isso com características individuais de uma criança, ou jovem, ou de sua patrulha⁹. Essa “fórmula mágica” da interdisciplinaridade acontece principalmente por meio de jogos, recurso pedagógico utilizado também pela educação formal, mas que no escotismo ganham outra dimensão ao serem parte do “Jogo Escoteiro”, ideia que vou retomar um pouco mais adiante.

Pioker-Hara (2015), também aponta a interdisciplinaridade da pedagogia escoteira, que segundo ela estaria na busca pelo desenvolvimento integral das crianças, de forma a superar as “barreiras que isolam os conhecimentos em caixinhas isoladas”. Para ela, um exemplo clássico seria o acampamento escoteiro:

(...) onde o jovem precisa mobilizar conhecimentos de física e matemática, para construir suas pioneirias e compreender por que cada volta daquele nó tem que ser daquele jeito, conhecimentos de meteorologia e geologia para saber como e onde montar sua barraca, de forma que ela não alague em

⁹ “O modelo da organização escoteira é fundado em uma ideia de associativismo, segundo a qual as pessoas se reúnem para colocar em prática uma determinada ideia que compartilham, essa ideia comum os motiva a se reunir em uma organização formal mais ou menos burocrática, em igualdade de direitos”. Essas associações locais são conhecidas como grupos escoteiros, regidos por um estatuto, uma assembleia e uma diretoria executiva, e organizados em ramos de acordo com as faixas etárias de seus membros como já explicitado anteriormente. “Esses ramos, por sua vez, são divididos em tropas compostas de quatro patrulhas cada. No caso do ramo lobinho, por exemplo, ao invés de tropa eles são organizados em alcateias de quatro matilhas cada. A lógica organizacional é a mesma, o que muda é apenas a terminologia proposta, supostamente mais lúdica e compatível com a faixa etária das crianças e jovens. Cada tropa tem um adulto responsável, o chefe escoteiro, podendo, ou devendo, ter mais um adulto assistente da chefia para cada patrulha ou matilha. Assim, um ramo pode ser composto por uma tropa ou mais, uma alcateia ou mais (no caso do ramo lobinho), de acordo com a dimensão de cada grupo escoteiro” (DIAS, 2016, p.39).

caso de chuva; além de conhecimentos além dos puramente científicos, como noções de gastronomia (para cozinhar um arroz embrulhado no papel alumínio, enterrado na fogueira, sem carbonizá-lo), artes, teatro (com as divertidas esquetes do Fogo de Conselho) e, principalmente, de convivência em grupo (PIOKER-HARA, 2015, p.13).

A autora ainda destaca que a grande contribuição do escotismo é preparar, de forma prática, coletiva e organizada cidadãos pré-dispostos à interdisciplinaridade (PIOKER-HARA, 2015, p.13).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade de conhecimentos também ocorre pelo trabalho coletivo realizado pelas crianças, ao buscarem resolver um mesmo problema, “além de exigir mais de um conhecimento, pode exigir mais de uma criança para resolvê-lo, de forma que os conhecimentos dessas crianças se conversem e até mesmo se completem” (DIAS, 2014, p.728).

O programa educativo escoteiro não está organizado em disciplinas científicas ou escolares, está dividido, segundo a literatura escoteira, em seis áreas de desenvolvimento dos indivíduos: afetivo, caráter, espiritual, físico, intelectual e social (DIAS, 2014). Entretanto, as atividades escoteiras não são organizadas de forma fragmentada em conteúdos disciplinares ou nessas áreas de desenvolvimento. Não há recortes temporais “em que se desenvolva somente a parte física, depois a espiritual ou social, e assim por diante”, mesmo que se possa dar mais ou menos ênfase em alguma dessas áreas de desenvolvimento em determinados momentos, de forma geral, “são necessários múltiplos conhecimentos, que contribuem no desenvolvimento como um todo” (DIAS, 2014, p.728).

No mesmo sentido, a formação dos adultos escoteiros para que sejam chefes também não se divide em disciplinas ou nessas áreas de conhecimento, é dividida em níveis introdutório, básico e avançado, por ramo, ou seja, pelos grupos etários das crianças e com linhas diferentes para gestores e educadores, aqueles que lidam diretamente com as crianças. E isso parece contribuir significativamente para interdisciplinaridade da pedagogia escoteira, uma vez que mesmo que esses adultos tragam conhecimentos de suas vidas

profissionais e disciplinares, ao transformarem em atividades escoteiras esses conhecimentos se mesclam com outros conhecimentos disciplinares e com aqueles tidos como tipicamente escoteiros.

Segundo a literatura escoteira, “os jogos estimulam os(as) escoteiros(as) a resolverem os problemas segundo as próprias regras que envolvem os problemas. Por meio dos jogos, é exercida a criatividade, o trabalho em grupo, habilidades motoras, cognições e a retórica”(DIAS, 2016, p.105).

O jogo, ferramenta intrínseca da pedagogia escoteira, sintetiza toda sua metodologia, prática e conceitual “simbolizando muito mais do que uma pedagogia ativa em disputa entre escoteiros e suas patrulhas, e sim, uma visão de mundo mediada por regras, ou regulações da atividade do cotidiano” (DIAS, 2015, p.66).

Para Brougère (1995) e Huizinga (2000), a ideia de jogo esta diretamente ligada a cultura, como formas de produções do homem em diferentes sociedades. Silva (2006, p.35) que sintetiza a ideia de jogo na educação, o define como “uma situação artificial, controlada por regras e limitada a fatores do seu contexto”. Ela complementa, “as regras dos jogos orientam as ações dos jogadores, propiciando a estes limites de comportamento e possibilidades diferentes de ações” (SILVA, 2006, p.38). Assim, “o jogo em si pode ser considerado uma situação problema, na qual o jogador precisa elaborar alternativas, fazer descobertas, experimentar a realidade e tomar decisões”. (DIAS, 2016, p.98). Para complementar a noção de jogo, entendemos que ele “reúne em suas características a noção de lúdico ou fictício, regulamentado, ou seja, orientado por regras específicas ao próprio jogo, sendo ele delimitado num tempo e espaço previamente combinados”(DIAS, 2016, p.98). Por fim, a participação no jogo “é livre ou voluntária uma vez que os jogadores não são obrigados a fazê-lo, o que o torna prazeroso e atraente a aqueles que participam, sendo incerto o seu resultado” (DIAS, 2016, p.98).

Quando os escoteiros jogam o escotismo é como se esses jogadores estivessem num estado de transe, sem preocupações maiores ou externas a própria participação na atividade, entrando em seu fluxo (SCHECHNER, 2012).

A interdisciplinaridade da educação não formal e a construção de valores

As atividades escoteiras, em especial os jogos, trabalham com algum tipo de valor moral atribuído a sua dinâmica, nelas, foi possível perceber valores como “lealdade, cordialidade, respeito ao meio ambiente e colaboração” (DIAS, 2016, p.100).

Quando analisamos as motivações dos escoteiros em termos de aprendizagens, percebemos que a característica central da aprendizagem, é porque ela é dada “a partir de situações problemas”, com as crianças se reunindo em torno de uma tarefa por meio de suas patrulhas, para resolvê-las. Essa aprendizagem, participar de um jogo resolvendo um problema ou uma missão “acontece de maneira lúdica, se sujando ou molhando; experimentar, errar e acertar brincando também se mostra uma característica dessas motivações” (DIAS, 2016, p.63). O que notamos também é que a ideia de “aprender-fazendo” mobilizou conhecimentos teóricos, sejam eles escoteiros ou não, num sentido prático, atrelado à resolução dos problemas. Essa forma de aprender traz a ideia “de uma pedagogia ativa, no sentido da atividade física, em que os(as) escoteiros(as) não só podem correr e se movimentar, como se sujar e molhar, algo que se apresentou sendo muito valorizado por eles(as)” (DIAS, 2016, p.64).

Como já anunciamos, as patrulhas são a menor organização do escotismo, compondo as tropas, ou os ramos que compõem o grupo escoteiro, que por sua vez compõem a associação escoteira nacional, ligada a uma organização internacional ou mundial. O grupo escoteiro reúne todos os seus grupos etários, os ramos, em uma mini sociedade, a sociedade escoteira:

Essa analogia, não ignora a existência de outros grupos escoteiros, mas ajuda a construir nessas crianças e jovens a ideia de sociedade, partindo do micro ao macro, permitindo a eles(as) que exercitem uma espécie de cidadania própria dos escoteiros, com as regras de funcionamento dessa sociedade, com noções de proteção dos semelhantes e respeito a hierarquia. Soma-se a essa analogia do escotismo em relação à sociedade a ideia de culto a bandeira nacional e a figura de um deus, ou uma força superior. Esses valores são atribuídos a uma concepção de cidadania da organização escoteira, inspiradas nos ideias liberais em voga na sociedade inglesa da qual o fundador do escotismo pertencia (DIAS, 2016, p.103-104).

Assim, pensar a organização das práticas escoteiras analogamente a uma sociedade, estruturada de forma segmentada e hierárquica implica pensar em como se constituem suas práticas pedagógicas. Essas práticas escoteiras, “em especial os Jogos, trazem consigo valores morais, trabalhados de forma sistemática, porém sem que estes pareçam o objetivo para as crianças e jovens, ficando oculto ou em segundo plano” (DIAS, 2016, p.76). Nesse sentido a ideia do escotismo como um “jogo também pode ser vista como uma analogia: como uma sociedade dentro da sociedade regida por suas próprias regras. Seria uma brincadeira, uma experimentação da própria sociedade. Nesse sentido, o escotismo seria para os escoteiros um grande ensaio para a vida adulta” (DIAS, 2016, p.99).

Como observamos, o fato do escotismo ser uma “instituição de educação não formal não garante que o trabalho realizado esteja voltado para algum tipo de transformação social. Há limites nessa transformação, dados pelas expectativas dos indivíduos que participam desse processo” (DIAS, 2016, p.119).

Vallory (2012) compreende que a educação formal, a escola tradicional em seu modelo de escola industrial é, na maioria dos países, a referência de educação para outras formas de educação, inclusive para o escotismo. Segundo Vallory (2015), na “escola industrial” o processo educativo é visto como uma “linha de montagem” cujo objetivo é um produto “estandarizado”, o que de acordo com ele, seria uma escola organizada em diferentes graus, sendo os alunos considerados “caixas vazias” e os professores, os

detentores dos saberes. Ele concluiu que nesse modelo, a educação é centrada no ensino e no professor.

Conforme já discutimos, esse debate já estava posto para a educação formal, no Brasil, por exemplo, Paulo Freire é uma das principais referências por defender um modelo de educação que superasse essa escola tradicional. Freire (1987) cunhou o termo “educação bancária” para esse modelo. Para ele, na “educação bancária” os educadores são tidos como detentores de determinados conhecimentos, e “depositam créditos” desse conhecimento em seus educandos, considerados “caixas vazias”. Segundo Freire (1987), esse modelo de educação contribui para a passividade dos sujeitos de forma a manter sua condição de oprimido na sociedade.

Em conferência realizada em 2015 na Universidade de São Paulo, Vallory, advertiu os chefes escoteiros que têm esse modelo de “escola industrial” ou “educação bancária” como referência, que considera as crianças e jovens escoteiros como “aprendizes passivos”. Para ele, quando isso acontece o escotismo não contribui para aquilo a que se propôs: “formar cidadãos que atuem para a transformação da sociedade”. No seu entendimento a educação deve contribuir para o empoderamento dos jovens e o escotismo deve despertar o protagonismo dos mesmos. Nessa concepção, os chefes seriam facilitadores do processo de aprendizagem e não apenas transmissores de conhecimentos.

Ainda segundo Vallory (2015), para que isso aconteça, os fins não podem se confundir com os meios. Para ele, os escoteiros adultos tendem a se apegar às tradições, pois confundem os meios com os fins; assim, as tradições como distintivos, acampamentos, uniformes ou determinadas técnicas e habilidades tipicamente escoteiras são, para Vallory (2015) apenas meios; a educação, no sentido do empoderamento dos jovens, seria a sua finalidade. Vallory (2015) busca sustentar esse apego dos chefes aos meios (tradições) a um suposto desconhecimento que têm a cerca do impacto do escotismo na sociedade, o que segundo ele gera uma insegurança, o que faz com que esses

adultos escoteiros compreendam o escotismo apenas por aquilo que lhes parece mais evidente, suas tradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos discutir os conceitos de educação não formal e interdisciplinaridade, a partir de reflexões sobre a pedagogia escoteira. Nele a ideia principal não foi buscar uma única definição de educação não formal ou interdisciplinaridade, e sim demonstrar como esses conceitos se manifestam nas práticas de uma organização educacional internacional, espalhada por todo o planeta, e que se autodenomina como não formal.

A interdisciplinaridade da pedagogia escoteira não estaria no fato do escotismo ser uma instituição de educação não formal, ou seja, fora do sistema oficial dos países com capacidade de diplomação. Evidentemente que o fato de ser menos regulada por legislações nacionais permite maior flexibilidade interna, mas, como demonstramos neste e em outros trabalhos, a organização escoteira é altamente formalizada, hierarquizada e regrada, formando seus próprios educadores e centralizando a sua produção bibliográfica.

A interdisciplinaridade do escotismo está em sua pedagogia que é interdisciplinar por natureza pela sua metodologia, por trabalhar com a resolução de problemas através de jogos que buscam simular o cotidiano e os problemas reais, dando aos escoteiros uma espécie de treinamento para a vida externa ao Jogo Escoteiro. O que torna a pedagogia escoteira interdisciplinar é a filosofia do aprender a aprender, inspirada desde o princípio nos ideais dos educadores reformadores da educação.

Assim, buscamos como colaboração deste trabalho, demonstrar como esses conceitos se manifestam na prática educacional de diversos adultos e crianças, permitindo com que novas reflexões sejam feitas no campo da educação formal ou não formal, e nos conteúdos disciplinares ou interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Giles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez 1995.

COOMBS, Philip Hall. The World Educational Crisis-a System Analyze. Oxford University Press, 1968.

COOMBS, Philip Hall; AHMED, M. Attacking Rural Poverty, Baltimore: The John Hopkins University Press, 1974.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos. O Jogo Escoteiro: uma análise da pedagogia escoteira. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp – Campinas, SP, 2016, 158p. Acesso em: 23/04/2020. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305046>

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos.. Currículo escoteiro e sua natureza interdisciplinar. In: Pereira, Elizabete M. Aguiar. Inovações Curriculares Experiências no Ensino Superior com foco na Interdisciplinaridade (2013). Campinas, SP: FE/Unicamp, 2014, p.722-743. Acesso em: 23/04/2020. Disponível em: <https://inovacoes.ea2.unicamp.br/edicoes-anteriores/>

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos.. O jogo escoteiro e o Escotismo em jogo In: UEB (União dos Escoteiros do Brasil); EACH (Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP). Congresso Brasileiro de Educação Escoteira: Escotismo – Educação para a vida. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP – EACH/USP, 05 a 07 de setembro de 2015, p.61-69. Acesso em: 01/04/2020. Disponível em: https://www.escoteiros.org.br/arquivos/agenda/2015/congresso_brasileiro_educacao_escoteira/Anais_CBEE.pdf

FÁVERO, Altair Alberto. TONIETO, Carina. POSSELC, Bianca. A resolução de problemas como prática interdisciplinar na educação: uma proposta epistemológica. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 41-53, jan.-jun. 2018

FAZENDA, Ivani (org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

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

FURLANETTO, Maria Marta; RAUEN Fábio José; SIEBERT, Silvânia (Eds.). Plágio e autoplágio: desencontros autorais. Linguagem em (Dis)curso – LemD,

Tubarão, SC, v. 18, n. 1, p. 11-19, jan./abr. 2018. Acesso: 09/04/2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v18n1/1518-7632-ld-18-01-11.pdf>

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Tradução: João Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 210 p

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos, 19 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out./dez., 2017.

NAGY, Laszlo. 250 milhões de escoteiros. Tradução Jairo Antunes da Costa. Porto Alegre (RS): União dos Escoteiros do Brasil – Rio Grande do Sul, 1987.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A escola de Baden-Powell: cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de Estado no Brasil. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

NICOLESCU, B. Transdisciplinarity: past, present and future. In: In: HAVERKORT, Bertus; REIJNTJES, Coen (Ed.) Moving Worldviews - Reshaping sciences, policies and practices for endogenous sustainable development, COMPAS Editions, Holland, 2006, edited by p. 142-166. Acesso: 20/04/2020. Disponível em: http://basarab-niculescu.fr/Docs_articles/TRANSDISCIPLINARITY-PAST-PRESENT-AND-FUTURE.pdf

OLIVEIRA, Elisandra Brizolla de; SANTOS, Franklin Noel dos. 5 PRESSUPOSTOS E DEFINIÇÕES EM INTERDISCIPLINARIDADE: diálogo com alguns autores. Interdisc., São Paulo, no . 11, pp. 01-151, out. 2017. Acesso em: 15/04/2020. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

PIOKER-HARA, Fabiana C.. Interdisciplinaridade e complexidade: uma possibilidade de desfragmentar a realidade. In: UEB (União dos Escoteiros do Brasil); EACH (Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP). Congresso Brasileiro de Educação Escoteira: Escotismo – Educação para a vida. São

Paulo: EACH/USP, 05 a 07 de setembro de 2015. Acesso em: 01/04/2020.
Disponível em:
https://www.escoteiros.org.br/arquivos/agenda/2015/congresso_brasileiro_educacao_escoteira/Anais_CBEE.pdf

PIRES, Marília Freitas de Campos Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. *Interface – Comunic, Saúde, Educ* 2, Fev., 1998: 173-182.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade. Porto Alegre: Artmed, 1998. 278p.

SCHECHNER, Richard. Prefácio; Introdução; Ritual; Jogo. In: LIGIÉRO, Zeca. *Performance e Antropologia em Richard Schechner*. Tradução de Augusto Rodrigues da Silva Junior *et al.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2012, p.9-128.

SILVA, Irenilda Francisca de Oliveira E. O papel de atividades lúdicas na produção de textos dissertativos. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife (PE), 2006.

SPINAK, E. Ética editorial e o problema do autoplágio [online]. *SciELO em Perspectiva*, 2013 [viewed 07 April 2020]. Available from: <https://blog.scielo.org/blog/2013/11/11/etica-editorial-e-o-problema-do-autoplagio/>

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39 set./dez. 2008, p.545-554.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo, Summus, 2008. p.15-58.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. Estatuto 2011. Curitiba: UEB, 2011

VALLORY, Eduard. *World scouting: educating for global citizenship*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

VALLORY, Eduard. Propósito do Escotismo e seu papel junto à educação formal. In: 1º Congresso Brasileiro de Educação Escoteira: escotismo educação para a vida! São Paulo: EACH/USP, 2015.