



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A INTERDISCIPLINARIDADE NAS SÉRIES FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Dinara Sara Wegner Ferrareze

Constantina, RS, Brasil

2009

A INTERDISCIPLINARIDADE NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

por

Dinara Sara Wegner Ferrareze

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof^a. Me. Maiane Liana Hatschbach Ourique

Constantina, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A INTERDISCIPLINARIDADE NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

elaborada por
Dinara Sara Wegner Ferrareze

Como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Maiane Liana Hatschbach Ourique, Me. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Cristiane Ludwig. Me. (UFSM)

Tatiana Valéria Trevisan. Me. (FAMES)

Constantina, 08 de agosto de 2009.

Este trabalho será dedicado ao meu esposo e a minha família que sempre acreditaram e me apoiaram em todas as decisões que tomei. Há vocês meu muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me dá coragem e força para vencer meus desafios; a meu esposo Denis Agostini Ferrareze, que sempre me apoiou e me incentivou no decorrer do curso; a minha mãe, meu pai e minhas irmãs que sempre apoiaram minhas decisões.

Agradeço também a minha orientadora, Me. Maiane Liana Hatschbach Ourique, pelas sugestões, críticas e correção deste trabalho.

Aos professores da Universidade Federal de Santa Maria, em especial da Educação a Distância (EAD), que se dedicaram para o sucesso deste curso.

Às professoras que fizeram parte da banca examinadora.

À Universidade Federal de Santa Maria e a Prefeitura Municipal de Constantina-RS, por disponibilizar este curso de Pós Graduação em Gestão Educacional, oportunizando assim, a contínua formação e capacitação de pessoas interessadas em melhorar a educação.

“[...] as disciplinas não podem ser consideradas como ilhas isoladas num arquipélago perdido. São, nessa perspectiva, a unidade do saber que se realiza na especificidade de cada uma das disciplinas.”

CRISTINA D'ÁVILA MAHEU

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A INTERDISCIPLINARIDADE NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORA: DINARA SARA WEGNER FERRAREZE
ORIENTADORA: MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE
Data e Local da Defesa: Constantina/RS, 08 de agosto de 2009.

O presente trabalho surgiu pela necessidade em investigar as inquietações, dúvidas e contradições percebidas em muitos educadores sobre a prática interdisciplinar e quais as dificuldades encontradas para se trabalhar com temas transversais a partir dessa prática. Para tanto, empreendeu-se uma abordagem qualitativa, aliando à pesquisa bibliográfica a pesquisa de campo, com a aplicação de questionários a oito educadores de duas escolas da rede municipal de ensino de Constantina/RS. Ao considerar o mundo globalizado, percebe-se que as escolas necessitam de novas formas de gestão para que consigam acompanhar este processo. Desta forma, é necessário pensar o currículo escolar de maneira que este envolva questões econômicas, políticas e culturais na formação dos indivíduos. E é neste contexto que está inserida a prática interdisciplinar, entendida por muitos como uma organização, uma articulação voluntária e coordenada das ações disciplinares orientadas por um interesse comum. Esta proposta vem conquistando um espaço bastante significativo no contexto escolar, mas para que seja efetivada de fato, é necessário integração de conteúdos, capacitação dos educadores, encontros constantes - não apenas em reuniões de planejamento ou encontros pedagógicos - e um comprometimento coletivo nas ações interdisciplinares.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade; Prática pedagógica; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A INTERDISCIPLINARIDADE NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**(THE INTER-SUBJECT RELATION IN THE FINAL YEARS OF THE
FUNDAMENTAL SCHOOL.)**

AUTHOR: DINARA SARA WEGNER FERRAREZE
ADVISER: MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE
Data e Local da Defesa: Constantina/RS, 08 de agosto de 2009.

The present work started because of the need to investigate the questions, doubts and contradictions realized in many educators on the inter-subject practice and what are the difficulties found in order to work with transversal themes from this practice. In order to do so, one made a qualitative approach, joining the bibliographical field research, with the application of questionnaires to eight teachers from two schools of the municipal net in Constantina/RS. When one considers the globalized world, he realizes that the schools need new ways of management in order to follow this process. This way, it is necessary to think about the school curriculum in a way that involves economical, political and cultural questions in the formation of individuals. And this is the context in which the inter-subject practice is inserted, understood by many as an organization, a voluntary articulation and coordinated from the disciplinary actions, oriented by a common interest. This purpose has been conquering a very significant space in the school context, but in order for it to be effectively done, it is necessary to integrate the contents, training of educators, constant meetings – not only in planning meetings or pedagogical meetings – and a collective commitments in the interdisciplinary actions.

Key Words: Inter-subject relation; Pedagogical Practice; Fundamental Teaching

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	09
CAPÍTULO I – A INTERDISCIPLINARIDADE E A TRANSDISCIPLINARIDADE: ASPECTOS CONCEITUAIS	12
CAPÍTULO II – A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA	20
CAPÍTULO III – TEMAS TRANSVERSAIS: POSSIBILITANDO UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR	26
CAPÍTULO IV – PANORAMA LOCAL DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
ANEXO	46
ANEXO 1 – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	47

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação escolar é uma prática que tem a função de criar condições para que todos os educandos (as) desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais.

Levando em consideração o mundo globalizado em que vivemos, nossas escolas necessitam novas formas de gestão para que consigam acompanhar este processo. Para tanto, faz-se necessário uma reformulação dos currículos educacionais, possibilitando, a partir destes, perspectivas de igualdade e emancipação dos sujeitos. Assim, várias escolas repensam seu currículo de maneira que envolva questões econômicas, políticas e culturais na formação dos indivíduos, o que passa a ser um mecanismo de constituição de identidades tanto sociais quanto individuais. Logo, são necessárias novas práticas pedagógicas que contemplem este novo currículo.

Neste cenário, este estudo lança um olhar sobre a prática pedagógica interdisciplinar, dos professores das séries finais do ensino fundamental, de duas escolas da rede municipal de Constantina/RS; levando em consideração a perspectiva dos educadores com relação a essa nova prática educativa.

A escolha do tema surgiu pela incorporação da prática interdisciplinar pelos Projetos Político-pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Constantina/RS. A investigação se delinea em meio a inquietações, dúvidas e contradições que muitos educadores(as) enfrentam com relação à prática interdisciplinar.

O município de Constantina conta com seis escolas municipais, as quais foram concebidas no paradigma de Escola Cidadã, tendo como objetivos, a garantia dos direitos sociais, a construção de novas aprendizagens e conhecimentos, o fortalecimento das relações sociais próprias à infância e a adolescência e o desenvolvimento pessoal e comunitário. Para contemplar os

objetivos da Escola Cidadã, foi necessária a construção do Projeto Político Pedagógico, a reestruturação dos regimentos escolares e a reorganização dos currículos, os quais passaram a contemplar os temas geradores (ou transversais) definidos pela comunidade escolar.

Neste novo currículo, é a problematização desenvolvida a partir do tema gerador, escolhido pela comunidade, que define os conteúdos que serão trabalhados; sendo que estes devem estar relacionados à resolução dos problemas observados. Assim, as escolas da rede municipal de ensino passaram a contemplar a transversalidade, ou seja, incluíram na prática pedagógica, temas não contemplados no currículo convencional, mas que envolvem e compõem todo o grupo de trabalho. Estes temas devem contribuir para que os educandos(as) compreendam a realidade e as transformações vivenciadas em seu dia-a-dia. Para que estas experiências não abranjam apenas uma área do conhecimento, insurgiu a necessidade de um comprometimento maior dos educadores(as) com relação à Proposta Político-pedagógica da escola.

A pesquisa participante é um dos caminhos seguidos para buscar essa transversalidade nos temas trabalhados. Estudar ou verificar as condições de vida dos educandos(as) possibilita entendermos a origem de vários problemas observados na escola, além de auxiliar no desenvolvimento de um trabalho que tenha como objetivos contribuir nas mudanças necessárias para melhores condições de vida.

A configuração desta atitude metodológica também se dá pela minha participação como professora e, atualmente, como coordenadora pedagógica das séries finais do ensino fundamental. Portanto, faço parte do grupo sobre o qual proponho este estudo, tendo como responsabilidade profissional orientá-lo. Neste contexto, convivo com muitas dúvidas, questionamentos e inquietações, de minha parte, do grupo de professores e demais gestores educacionais.

Os trabalhos interdisciplinares envolvem uma prática voltada para transformar concepções fragmentadas de ser humano, unindo os diversos conhecimentos. Seu processo pode envolver a simples troca de ideias, como a integração de finalidades, objetivos, conceitos, conteúdos, terminologias,

metodologia, procedimentos, dados e forma de organização do conhecimento. Neste sentido, a interdisciplinaridade e a transversalidade, tornam-se termos concomitantes.

Sendo assim, ao focar a temática “a interdisciplinariedade nas séries finais do ensino fundamental”, pretendemos identificar e analisar quais as dificuldades que os educadores encontram para trabalhar com temas transversais, de uma forma interdisciplinar; identificando quais os problemas que estão associados a esta prática pedagógica.

Esta investigação se fez em duas escolas municipais - identificadas ao longo do texto pelas letras “A” e “B” - e a partir de questionários (Anexo) distribuídos a quatro professores de cada escola – identificados, respectivamente, por A1, A2, A3, A4 e B1, B2, B3, B4.

Na tentativa de abordar a temática, que se delinea a partir de um amplo e complexo referencial das Ciências Humanas, dividimos este estudo em quatro capítulos. O primeiro aborda aspectos conceituais sobre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. O segundo capítulo reflete sobre a importância do trabalho interdisciplinar na escola. No terceiro capítulo, discutimos as possibilidades de um trabalho interdisciplinar a partir de temas transversais e o último capítulo traz um panorama local a respeito do trabalho interdisciplinar desenvolvido a partir de análise qualitativa dos depoimentos dos professores sobre a percepção e desenvolvimento desta prática.

CAPÍTULO I

A INTERDISCIPLINARIDADE E A TRANSDISCIPLINARIDADE: ASPECTOS CONCEITUAIS

A interdisciplinaridade é um termo que há muito tempo vem sendo discutido devido à necessidade de mudanças no contexto educacional. Pois segundo Japiassú (apud MAGALHÃES, 2009), o conhecimento vem sendo construído de forma fragmentada; ou seja, todas as matérias dos ensinos médio e fundamental se repartem, como se a simples existência destas disciplinas já não significasse um conhecimento partido, cada vez mais longe da realidade do aluno.

As informações científicas desligadas do mundo real acabam por não ter sentido aos alunos. O que leva a um questionamento sobre os assuntos trabalhados com os alunos, se estão de alguma forma contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem. Segundo Japiassú (Ibid.), “é para ir contra esta corrente que se levanta o conceito de interdisciplinaridade”. Desta forma:

A interdisciplinaridade busca um conhecimento universal, ou seja, um conhecimento que não seja partido em vários campos, o que faz com que cada vez mais se sinta a necessidade de se estar afastado do mundo real e fechado em apenas uma área, o que acaba por abstrair seu objeto de estudo (Ibid., p.01).

No entanto, mesmo em meio a tantas discussões sobre a ideia de interdisciplinaridade, constantemente citada nas bibliografias do campo educacional e nas conversas entre professores, ainda mantêm-se na educação, pontos de interrogação com relação aos pressupostos dessa proposta de ensino. Tendo em vista estas questões, podemos afirmar que a interdisciplinaridade ainda é pouco vivenciada efetivamente.

Antes de apresentarmos, propriamente, algumas conceituações tecidas sobre a interdisciplinaridade e as discussões acerca das relações com a

transdisciplinaridade, consideramos necessária uma breve contextualização sobre a evolução histórica desta proposta de ensino. Sendo assim, iniciamos este capítulo, partindo de uma abordagem histórica desse movimento, em diferentes épocas, conforme estudos realizados por Fazenda, descritos em seu livro *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*:

O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960 [...], época em que se insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola (2003, p.18).

Tais movimentos também reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época. Segundo Carlos (2009, p.1), “a interdisciplinaridade teria sido uma resposta a tal reivindicação, na medida em que os grandes problemas da época não poderiam ser resolvidos por uma única disciplina ou área do saber”.

O início das discussões e estudos sobre a interdisciplinaridade ocorreu na década de 1970. Em 1971, foram levantadas discussões sobre os principais problemas do ensino e da pesquisa nas universidades. Estas instituições deveriam diminuir as barreiras entre as disciplinas, estimulando a ação de pesquisa coletiva, ou seja, as universidades deveriam possibilitar uma inovação no ensino, respeitando as relações existentes entre as disciplinas e os problemas sociais, para isso seria necessária a adoção de uma prática interdisciplinar.

No Brasil, um dos primeiros autores a refletir sobre o tema foi Hilton Japiassú, no ano de 1976, seus estudos estão no livro *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*:

Para ele, essa metodologia consistia em tornar possível um projeto interdisciplinar para as ciências humanas, a partir dos recursos disponíveis para este fim. Portanto, ele cuidava das condições de realização de um projeto dessa natureza para as ciências humanas, estudando as relações e inter-relações entre as ciências (MAHEU; 2009, p.6).

Em 1979, Ivani Fazenda também ingressou nessa linha de pesquisa, trazendo complementações aos trabalhos de Japiassú e de outros autores que realizaram

pesquisas sobre o tema. O marco pela busca epistemológica que explicitasse o teórico, o abstrato, a partir da realidade e da prática, aconteceu em 1980. Neste ano, foram realizados estudos sobre a relação teoria/prática, verdade/erro, certeza/dúvida, entre outras questões, demarcando dualismos que se estendem até hoje nas discussões do campo educacional brasileiro.

Segundo Fazenda, o ano de 1990 representou o ápice da contradição para os estudos e pesquisas sobre interdisciplinaridade. Em maio deste ano, o assunto mais discutido no *Congresso Estadual Paulista sobre a formação do educador rumo ao século XXI* foi a interdisciplinaridade (2001, p.15).

Atualmente, no mundo todo, este termo é bastante referido como norteador das práticas pedagógicas. Mas, segundo Pires, a realidade no Brasil ainda se apresenta como:

[...] uma organização de ensino fragmentada e desarticulada, em que os currículos escolares são constituídos por compartimentos estanques e incommunicáveis, que produzem uma formação humana e profissional de alunos e professores insuficiente para o enfrentamento das práticas sociais que exigem formação mais crítica e competente. (1998, p.174)

Este autor entende que tal fragmentação do ensino resultou das exigências de uma sociedade capitalista, interessada em formar indivíduos para atender as necessidades do mercado de trabalho.

Não obstante, as dificuldades encontradas para a realização de uma prática interdisciplinar são bastante evidentes, desencadeando, de maneira geral, grande inquietação e insegurança nos professores e gestores. Para Fazenda (2001), essa insegurança é resultado da emergência de um novo paradigma de conhecimento, ou seja, em todas as situações o “novo” costuma causar certo desconforto, principalmente quando este novo requer estudo, discussão, envolvimento e comprometimento de todos, principalmente dos professores e gestores.

Mesmo após tantos estudos realizados por diferentes autores, não há um conceito sobre interdisciplinaridade capaz de unir epistemólogos, filósofos e educadores em torno de um consenso. Para Fazenda, “a interdisciplinaridade nomeia um encontro que pode ocorrer entre seres – inter – num certo fazer – dare – a partir da direcionalidade da consciência, pretendendo compreender o objeto, com

ele relacionar-se, comunicar-se” (Ibid., p.24). Já Silva & Ramos (2009) entendem que “interdisciplinarizar” significa sintetizar as disciplinas, o que resulta numa nova forma de pensar e agir; significa relacionar, articular, mobilizar conceitos e metodologias. Para Carlos, a interdisciplinaridade:

[...] pressupõe uma organização, uma articulação voluntária e coordenada das ações disciplinares orientadas por um interesse comum. Nesse ponto de vista, a interdisciplinaridade só vale a pena se for uma maneira eficaz de se atingir metas educacionais previamente estabelecidas e compartilhadas pelos membros da unidade escolar. Caso contrário, ela seria um empreendimento trabalhoso demais para atingir objetivos que poderiam ser alcançados de forma mais simples (2009, p. 3).

Autores como Japiassú e Fazenda (apud ALVES, 2004, p.141), apontam a “interdisciplinaridade como uma saída para o problema da disciplinaridade, que é contextualizada como doença, devendo portanto ser superada/curada, através da prática interdisciplinar”.

Para dar conta do interdisciplinar, Japiassú aponta dois métodos distintos e complementares: o **método da tarefa**, que se orienta para os empreendimentos humanos e da história, e que se aplica à procura de um objeto comum aos vários conhecimentos, culminando com a prática; e o **método da reflexão interdisciplinar**, que faz menção à reflexão sobre os saberes já constituídos e cujo objetivo é estabelecer juízo e discernimento (Ibid, p.141).

Desta forma, as críticas com relação à interdisciplinaridade se relacionam tanto a insuficiente consideração da historicidade do objeto da disciplina, quanto à tentativa de constituição de um objeto comum a várias disciplinas, o que romperia de vez com qualquer especificidade ou perspectiva de uma área do conhecimento. Neste sentido, Etges entende que a interdisciplinaridade deve ser:

[...] concebida como princípio mediador entre as disciplinas, não podendo ser entendida como função reducionista das disciplinas a um denominador comum, levando-as à destruição. Na visão histórica, ao contrário, reforçam-se os princípios da criatividade e da diferença (1997 apud ALVES, 2004, p.145).

Ou seja, o trabalho interdisciplinar requer integração de conteúdos, mas não estabelece compreensão única do conhecimento. Isso porque estamos em tempos de pluralidade e valorização da diferença, desta forma não podemos mais pensar em uniformizar os discursos. O que precisamos é arquitetar formas de conviver com o múltiplo e concomitantemente, estabelecer consensos mínimos. Além disso, é necessária a reestruturação dos currículos escolares, para que esta prática seja contemplada:

O ideal de uma organização curricular interdisciplinar, que pretensamente romperia com a fragmentação das disciplinas escolares tidas como estanques e isoladas, bem como a idéia de que a escola deva voltar-se prioritariamente para o desenvolvimento de capacidades ao invés da transmissão de informações, já integram há algumas décadas os discursos e o ideário de renovação pedagógica (CARVALHO, 2001, p. 156).

No entanto, observamos que dificilmente as práticas interdisciplinares acontecem nas escolas; pois na maioria delas, há uma constante preocupação dos professores em dar conta dos conteúdos programáticos de suas disciplinas. Este enclausuramento, para além do burocratismo, pode ser entendido como uma defesa da especificidade diante da diversidade, predominando um olhar unilateral – disciplinar – sobre perspectivas plurais – interdisciplinares/transdisciplinares.

Por um longo período as disciplinas se apresentaram totalmente fragmentadas, não havendo nenhum tipo de interação ou relação entre elas; cada uma tinha objetivos e finalidades próprias. No entanto, na antiguidade, a diferenciação do saber não significava rompimento, e os conhecimentos não eram vistos como fragmentos desse saber. No início das civilizações, tudo era visto em sua unidade, não se considerava nada de forma isolada. Porém, a partir da modernidade, às ciências foram separadas e o estudo passou a acontecer de forma fragmentada. Hoje, o ensino fragmentado pode ser considerado uma prática inadequada diante das novas demandas educacionais, sociais e econômicas. Isso porque percebemos que essa prática se restringe apenas a transmissão de informações, o que dificulta ao educando fazer relações a partir das informações recebidas, desta forma, o educador acaba se tornando um mero transmissor de conhecimento:

A escola atual, *grosso modo*, possui uma arquitetura montada nos pilares da modernidade. A fragmentação do conhecimento, sua estruturação em pré-requisitos, seu processo de avaliação conteudista e sem significado para os alunos: tudo isso ancora a escola no século XVIII, tornando-a cada vez mais menos significativa e menos valorizada, se distanciando de sua função de problematização. Seria na escola de hoje que o viajante do tempo, vindo do passado, acharia o elo com sua época, sentindo-se em casa (SOUZA, 2009, p.15).

Portanto, mesmo com todas as mudanças ocorridas no sistema educacional, à fragmentação das disciplinas ainda predomina nas práticas pedagógicas. Soma-se a isso, a visão de alguns segmentos da sociedade, que ainda responsabilizam a escola pela formação de indivíduos para atender as exigências do mercado de trabalho, desvirtuando, assim, a compreensão de que a escola, embora não única, é responsável por formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel e importância na transformação da realidade.

Mais recentemente, na tentativa de superação das críticas ao conceito de interdisciplinaridade, configurou-se a prática da transdisciplinaridade. Isso porque transdisciplinarizar significa agregar as diversas contribuições das áreas do saber para a compreensão de uma realidade.

A Transdisciplinaridade é complementar da aproximação disciplinar; ela faz emergir da confrontação das disciplinas novos dados que as articulam entre si e que nos dão uma nova visão da natureza e da realidade. A Transdisciplinaridade não procura a dominação de várias disciplinas mas a abertura de todas as disciplinas ao que as atravessa e as ultrapassa (SANTOS, 2009, p.4).

Conforme Simas, a transdisciplinaridade nasceu da necessidade de superação da fragmentação do conhecimento e da criação de novas pontes entre diferentes domínios de saber.

O que difere da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade propõe não apenas o diálogo entre as disciplinas científicas, mas uma atitude de abertura, de tolerância e de escuta, para tornar viável um diálogo autêntico entre a ciência e outras formas de produção de sentido – as humanidades, as artes ou, ainda, a experiência interior (2009, p.5).

Ou seja, ao pensarmos de forma transdisciplinar, significa que estamos tentando atravessar as barreiras das disciplinas, o que possibilita a inclusão não apenas dos saberes disciplinares, mas das diferentes culturas, das diferentes maneiras de pensar e da realidade. Enfim, todo o conhecimento produzido ao longo da vida.

Segundo Fazenda (2003), ao nos distanciarmos do conhecimento em totalidade, acabamos decretando a falência do humano e demonstramos a agonia de nossa civilização. Sendo assim, resgatar a visão de totalidade é um pressuposto *par excellence* do trabalho interdisciplinar.

Vale lembrar que o início das discussões sobre a interdisciplinaridade, em nosso país, também trouxeram fortes influências na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5.692/1971). Tais influências intensificaram e se fortaleceram com a nova LDB 9.394/1996 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tendo, atualmente, força legal o discurso interdisciplinar. A partir disso, grandes avanços aconteceram na organização curricular das escolas, sendo que tais organizações partiam do princípio de integração entre os componentes curriculares, mas sempre preservando os interesses de cada disciplina. Conforme Art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDB 9.394/1996).

Assim, a educação escolar é um espaço para a criação de condições ao desenvolvimento das capacidades dos educandos, o que envolve a construção de instrumentos necessários para a participação social e compreensão do mundo vivido. Na tentativa de edificar essas condições para a emancipação dos sujeitos, percebemos hoje a necessidade de reformulação dos currículos escolares. Além disso, a educação também precisa levar em consideração as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, presentes na sociedade; podendo a partir desse respeito, atuar na construção da cidadania, garantindo a igualdade de direitos entre os cidadãos, e um conjunto dos conhecimentos que sejam socialmente relevantes (BRASIL, 1997, vol.8).

Conforme citado na Introdução dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

[...] tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento (BRASIL, 1997, vol.1, p. 33).

Enfim, “estamos bastante divididos entre o passado que negamos, um futuro que vislumbramos e um presente que está arraigado dentro de nós” (FAZENDA, 2001, p.16). Desta forma, acabamos incomodados por tantas incertezas. Incerteza de não saber se estamos no caminho certo; se o trabalho que desenvolvemos é ou não interdisciplinar; se a desfragmentação do ensino é a garantia de uma formação voltada à cidadania; se este trabalho contribuirá para a inserção social e no desenvolvimento da educação.

CAPÍTULO II

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA

Após conhecermos um pouco da história do surgimento e do significado da interdisciplinaridade e de percebermos qual a diferença desta com a transdisciplinaridade, é fundamental discutirmos sobre a importância do trabalho interdisciplinar nas escolas.

Diante, das grandes mudanças que a globalização desencadeou, eis que nos deparamos com a grande necessidade de nossas escolas desenvolverem novas formas de gestão e organização pedagógica para conseguir acompanhar estas mudanças. Mas, para isso, é necessária uma visão global e crítica sobre a organização dos currículos escolares, os quais, ainda podem ser avaliados como compartimentalizados. Neste caso, a divisão rígida das disciplinas que constituem a maioria dos currículos escolares, dificulta a possibilidade dos alunos perceberem e construir relações entre os diferentes campos do conhecimento.

Perante o exposto, as práticas interdisciplinares se tornaram o paradigma de uma nova forma de trabalho pedagógico adotado por um grande número de escolas, devido à necessidade de melhorar a participação dos alunos, tornando-os agentes de transformação da sociedade. Além disso, esta nova prática se fez necessária à medida que as escolas foram percebendo que o estudo fragmentado é limitado e não contempla os acontecimentos sociais. Ou seja, uma prática interdisciplinar pode auxiliar os alunos na percepção das relações existentes entre os assuntos trabalhados e o que é vivenciado. Segundo Lück (2003), o objetivo da Interdisciplinaridade é superar essa visão restrita de mundo; fazendo com que haja uma maior e melhor compreensão da realidade.

Porém, há certa dificuldade em alcançar tais objetivos, pois na compreensão de Pires (1998), o ensino ainda convive com determinadas contradições históricas. De um lado, está a serviço da formação de elites e dirigentes e, de outro, procura desenvolver a criticidade quanto às relações sociais existentes. Sendo assim,

primeiramente, é preciso ter clareza dessas contradições – presentes já no princípio da Modernidade - para depois estabelecer objetivos minimamente comuns sobre o que é uma educação cidadã.

Além disso, para Lück (2003, p.14) o ensino ainda está “marcado pela territorialização de disciplinas, pela dissociação das mesmas em relação à realidade concreta, pela desumanização dos conteúdos fechados em racionalidades auto-sustentadas, pelo divórcio, enfim entre vida plena e ensino”.

Este quadro fragmentado é confirmado mesmo após a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases, isso porque, ainda predomina na maioria das escolas a utilização do livro didático, que “apresenta o conhecimento de maneira linear, seqüencial, dividido em unidades arbitrárias, e critica-se o aluno por não saber estabelecer relações entre o que aprendeu na escola e a realidade” (Kleiman & Moraes; 2003, p.14).

Cabe então ressaltar, que no discurso, a maioria dos educadores e gestores defende o desenvolvimento da criticidade, da participação, da capacidade de compreensão dos acontecimentos, de modo que o aluno possa relacioná-los com os assuntos trabalhados. No entanto, a prática pedagógica revela um trabalho em largos traços disciplinar, com uma didática que respeita basicamente os conteúdos curriculares e que nem sempre possibilita algum tipo de relação entre estes conteúdos e a realidade, o que revela o distanciamento entre a teoria e a prática.

Desta forma, Lück (2003) entende que há uma necessidade crescente de superação dos educadores quanto à fragmentação no ensino, visando, com isso, uma perspectiva mais globalizadora e humana da e na ação. Neste cenário, é necessário que o currículo seja construído com base nas necessidades políticas, econômicas e sociais.

Apesar da tentativa de superar a compartimentalização do ensino, ainda falta uma visão global com relação à formação dos alunos; além de uma percepção de que os segmentos escolares não devem ser vistos como estruturas isoladas, mas sim, interligadas.

[...] os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento

tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada sistematização que a escola requer (FAZENDA, 2001, p.16).

Pereira (2004) também levanta uma preocupação quanto à organização curricular, para ele à medida que a escola se fragmenta através da grade curricular, ela também se fecha para a sociedade. Isso porque, na maioria das vezes, os conteúdos trabalhados dentro da escola apresentam pouca ou nenhuma relação com o que acontece fora dela. Partindo deste pressuposto, a prática interdisciplinar seria uma tentativa de rever os currículos escolares de forma que estes envolvam os acontecimentos sociais, não pensando esta prática somente como uma integração entre as disciplinas, mas entre todos que estão envolvidos no processo educativo.

De acordo com Souza (2008) a escola atual de certa forma está se distanciando dos aspectos que a ancoravam no século XVIII, isto é, preterindo, por exemplo, a fragmentação do conhecimento, a avaliação exclusivamente conteudista, por não serem mais significativos e porque estes fatores distanciam a escola de sua função de problematizadora. O que se percebe, segundo Lück, é que:

[...] Os professores, no esforço de levar seus alunos a aprender, o fazem de maneira a dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a já clássica dissociação entre teoria e prática [...] (2003, p.21).

Portanto, é necessário um equilíbrio entre o disciplinar e o interdisciplinar, isso porque, as áreas específicas apresentam um conhecimento acumulado, no qual, o aluno deverá também ter acesso. Esse equilíbrio é fundamental para que não ocorra transmissão de conhecimentos, mas a sua construção.

Perante o exposto, Lück (Ibid.) salienta que as escolas foram incumbidas a formar cidadãos, pessoas críticas, autônomas, participativas e com uma visão global. Estas narrativas - tipicamente modernas – configuram até hoje as grandes metas da educação, forçando, para sua efetivação, uma reformulação dos currículos educacionais no sentido de abrangerem questões econômicas, políticas e culturais. A diferença marcante no estado atual de produção do conhecimento é a forma do

homem se relacionar com estes saberes, numa perspectiva mais aberta às mudanças e às demandas culturais.

A partir de uma visão sócio-política, o currículo passa a ser um mecanismo de constituição de identidades tanto sociais quanto individuais, atravessado por relações de poder e mais suscetível as transformações, uma vez que se delinea na própria diversidade cultural.

É importante ressaltar que os profissionais que mantêm uma atitude acomodada - no sentido de assumir novas práticas pedagógicas, acabam empobrecendo sua vivência profissional (Lück, *Ibid.*). Desta forma, torna-se visível o distanciamento entre o discurso e a prática.

Cabe então, uma maior atenção quanto:

[...] ao estágio em que o corpo docente de uma escola se encontra, em relação ao processo interdisciplinar, e motiva-lo a expressar e discutir em conjunto os problemas principais do ensino e seus esforços, sob a ótica da ação globalizadora do conhecimento (*Ibid.*, p.34).

Nessa perspectiva, o trabalho interdisciplinar poderá ser organizado através de problemas ou projetos, a partir de perguntas e não de conteúdos restritos as disciplinas. Desse modo, um enfoque nas relações entre as disciplinas deverá encorajar a solução criativa de problemas e a tomada de decisões porque traz para os alunos perspectivas, conhecimentos e a habilidade de coletar dados de todas as disciplinas (Kleiman & Moraes, 2003). Cabe ressaltar que isso também contribui para uma maior participação dos alunos; para o desenvolvimento de atividades coletivas, as quais são fundamentais e contribuem para o desenvolvimento das relações interpessoais. Além disso, deve possibilitar a troca de informações, a construção de novas aprendizagens e o respeito às diferentes crenças e culturas.

Desta forma,

A prática interdisciplinar constitui-se de um trabalho coletivo e solidário que exige a descentralização do poder e uma efetiva autonomia do sujeito, seu exercício envolve competências docentes tais como: perceber-se interdisciplinar; contextualizar os conteúdos; valorizar o trabalho em parceria; desenvolver atitude de pesquisa; valorizar e dinamizar a

comunicação; resgatar o sentido de humano e trabalhar com a pedagogia de projetos (SILVA & RAMOS; 2009, p.7).

Para Kleiman & Moraes (2003) o trabalho interdisciplinar encurta a distância entre o educador e o educando, isso porque ambos têm objetivos em comum, o que possibilita o desenvolvimento de um trabalho coletivo, que valoriza a troca do saber e a construção de redes de conhecimento.

De acordo com Pereira (2004, p. 34), “o conhecimento não é ‘propriedade’ de disciplinas isoladas e nem provém delas”. Para tanto é necessário que os educadores se libertem de uma prática educacional voltada ao egocentrismo e que permitam a interação entre sua área de conhecimento com as demais.

Entretanto, uma instituição que procura levar o bom termo uma proposta interdisciplinar precisa passar por uma profunda alteração no processo de capacitação de seu pessoal docente, pois existem pontos sérios a serem considerados, sem os quais o projeto interdisciplinar poderá correr o risco de tornar-se um empecilho à troca, à reciprocidade, ou seja, tornar-se um projeto a mais que nada conduz (FAZENDA, 2003, p.50).

Ou seja, a formação dos educadores deve priorizar o engajamento deste no trabalho interdisciplinar, deve possibilitar que ele entenda como ocorre a aprendizagem do aluno, deve auxiliá-lo na instauração do diálogo, ampará-lo na troca de informações com outras disciplinas. A capacitação deve ser capaz de formar um professor pesquisador e não um transmissor de conhecimento.

Trabalhar de forma coletiva, seja através de projetos, ou da relação entre os diferentes assuntos trabalhados, constitui o caminho para a compreensão dos acontecimentos sociais, possibilitando assim uma maior e melhor intervenção para mudança dos fatos.

Sendo assim, é necessário perceber e analisar as reais necessidades quanto à aprendizagem, para que seja possível fortalecer novas práticas pedagógicas que contemplem essas necessidades e reestruturar os currículos escolares de modo que o professor a partir da prática em sala de aula alcance os objetivos propostos.

Para Lück:

não há receitas para a construção interdisciplinar na escola. Ela se constitui em um processo de intercomunicação de professores que na é dado previamente e sim, construído por meio de encontros e desencontros, hesitações e dificuldades, avanços e recuos, tendo em vista que, necessariamente, se questione a própria pessoa do professor e seu modo de compreender a realidade, no processo (2003, p.80).

Porém, a autora ressalta que a interdisciplinaridade plena, ou seja, a transdisciplinaridade, só acontece quando o aluno apresenta uma visão global de mundo. Caso contrário, alcançaremos uma interdisciplinaridade fictícia, onde ocorre apenas uma linguagem comum entre os professores. A autora lembra que não é uma prática interdisciplinar que garantirá a transformação da situação social e existencial, mas depende de vários fatores sociais, nos quais o ensino pode ajudar o aluno compreender.

Sendo assim, cabe a todos assegurar uma abordagem global da realidade, através de uma perspectiva, transdisciplinar. Onde a valorização é centrada, não no que é transmitido, e sim no que é construído.

CAPÍTULO III

TEMAS TRANSVERSAIS: POSSIBILITANDO UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Neste capítulo, refletimos sobre inclusão dos temas transversais nos currículos escolares, bem como acerca da sua importância para a construção e o exercício da cidadania. É nesta perspectiva transversal que discutimos o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar.

A escola é uma instituição social concretizada pelas relações existentes entre educação, sociedade e cidadania. Além disso, ela apresenta funções bem estruturadas, sendo considerada como a mediadora das demandas sociais existentes (SILVA & RAMOS, 2009).

Neste sentido, professores das várias áreas do conhecimento vêm se preocupando, com a formação integral dos alunos e não apenas com a transmissão dos conteúdos científicos. Até porque o compromisso com a construção da cidadania requer uma prática voltada à compreensão da realidade social e das histórias vividas. Sendo assim, não faz mais sentido as práticas pedagógicas e os currículos que estão limitados à transmissão do conhecimento, de forma simplista. Necessitamos da inclusão de novas práticas e de uma reestruturação nos currículos escolares, por meio dos quais se construa saberes significativos para o exercício da cidadania. Assim explica os PCNs: “Nessa perspectiva, é que foram incorporados nos currículos escolares, como temas transversais, as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual” (BRASIL, 1998, v.10, p. 15).

É neste sentido também o comentário de Pereira:

Algumas perguntas recaíram sobre a origem e o porquê da estrutura curricular vigente nas escolas e de serem esses os conteúdos a serem trabalhados. No caso do Brasil, a resposta pode ser encontrada na própria legislação educacional, que extinguiu do currículo escolar a disciplina

Educação Moral e Cívica, criada pelo Decreto-Lei nº. 869/69 e incluída como obrigatória em todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino, para, segundo os princípios filosófico-ideológicos vigentes na época, dar ao estudante uma consciência moral e cívica indispensável ao exercício da cidadania (2009).

Ou seja, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) deixou de fazer referência à disciplina Educação Moral e Cívica – tornada não obrigatória desde 1985 - e os temas transversais ocuparam esse espaço, num contexto social, político, econômico e cultural bastante distinto daquele em que se constituíra a antiga disciplina.

Através dos “temas transversais”, o trabalho em torno da formação integral parece estar mais sistematizado e parece apresentar-se de forma mais concreta, clara e organizada.

Ao nos referirmos aos temas transversais, estamos nos reportando aos conteúdos de caráter social, os quais não são específicos de uma área do conhecimento, mas envolvem todas as áreas. Sendo possível contemplá-los e priorizá-los de acordo com a realidade.

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal (BRASIL, 1998, Vol.10, p. 26).

Neste contexto, Figueiró (2000) entende que através dos temas transversais o professor tem a possibilidade de ampliar os horizontes da sua área de conhecimento, envolvendo-se com projetos variados. Desta forma, os temas transversais poderão contribuir no processo de ensino, dando uma nova significação para seu trabalho, pelo fato deste estar muito mais associado à realidade de seus alunos.

Nesse sentido, é possível enfatizarmos as relações existentes entre educação e cultura. Esta se refere à dimensão em que acontece a socialização e a formação dos sujeitos, abrangendo, por exemplo, os processos e instrumentos de comunicação, os sistemas de conhecimentos, crenças, hábitos, concepções,

valores. A cultura, assim, permeia as diferentes organizações sociais, tais como a família, a escola, a igreja, as associações comunitárias, os sindicatos, a mídia.

Desta forma, entendemos que a escola é um dos espaços onde o trabalho com as práticas culturais deve se desenvolver em um processo respeitoso para com os diferentes fazeres dos povos. Isso porque é a partir desta atitude relacional e de alteridade que as aprendizagens se constroem e são significadas. Neste sentido, vale ressaltar que há formas diferentes de compreender o mundo e a localidade onde se vive e torná-las pedagógicas é uma das tarefas da instituição escolar, realizadas, em grande parte, na sala de aula.

Por um grande período, a escola recebeu a incumbência de reproduzir a cultura dominante, pensando em atender as exigências do mercado de trabalho. Desta forma, a escola acabou deixando de lado as necessidades locais e a cultura da comunidade.

É importante ressaltar que, se não houver participação da comunidade escolar nas decisões da escola e, principalmente, no desenvolvimento de uma proposta política pedagógica, também não há respeito à diversidade. Portanto, a primeira coisa a se fazer é tornar a educação um sistema democrático, de participação de toda a comunidade escolar.

No entanto, vale ressaltar que os sistemas educacionais podem encontrar dificuldades quanto à incorporação de novas formas de linguagem e de conhecimento. Sabemos que a escola por si só, não tem o poder de mudar ou transformar a sociedade, mas no momento em que aquela partilha seus projetos e se articula com outros segmentos da sociedade, há possibilidades de não apenas reproduzir a cultura, mas de transformar a realidade em que vivemos.

Nessa perspectiva, a escola recebe um importante papel, que é o de desenvolver nos alunos capacidades de interferência na realidade para que possam transformá-la.

Sendo assim, a educação para a cidadania requer que as questões sociais sejam tratadas no processo de aprendizagem e de reflexão dos alunos. Neste cenário, ressaltamos a importância da inclusão dos temas transversais.

O mais importante, no entanto, é que o professor busque sensibilizar os alunos para o reconhecimento de situações da realidade que são extremamente importantes. Busca-se trabalhar valores não apenas racionalmente, mas com sentimentos, aliando-se à reflexão e à tomada de atitudes. É nesse aspecto que envolve sentimentos e formação de indivíduos críticos e independentemente conscientes que se justifica, mais uma vez, o suporte da literatura (SOUZA & MORAES, 2007, p. 4).

No momento que os temas são priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais, significa que o currículo ganhou flexibilidade e abertura, a partir daí outros temas poderão ser incluídos.

Outro aspecto de suma relevância, segundo Figueiró (op cit.), é que os temas transversais podem ser trabalhados através de uma prática interdisciplinar. Mas para isso, é necessário que os professores saibam ou aprendam a trabalhar a partir das diferenças existentes na sala de aula. O autor também levanta uma preocupação acerca do trabalho e do nível de comprometimento dos professores, entendendo que há uma necessidade urgente em trabalhar suas percepções sobre a escola ser um local de trabalho. Isso porque é difícil pensar possibilidades de uma escola desenvolver um trabalho interdisciplinar se os professores não conseguem se reunir e permanecer por um período significativo na escola. Certamente, entendemos que tal situação pode estar associada a vários motivos, dentre eles podemos destacar a falta de comprometimento, de uma sólida formação ou por atuarem em mais de uma única escola. Em todo o Brasil, é possível constatar o grande número de professores que atuam em mais de uma escola, em um mesmo dia ou semana de trabalho, o que acaba, de certa forma, dificultando a prática pedagógica interdisciplinar.

Portanto, para que um trabalho seja bem desenvolvido e para que os professores consigam ter uma atitude interdisciplinar, é necessário encontros constantes, não apenas nas reuniões de planejamento ou encontros pedagógicos. Para Figueiró (Ibid.), se não houver a presença física do trabalho individual, o trabalho coletivo acaba sendo dificultado. Desta forma, o trabalho desenvolvido a partir dos temas transversais requer um comprometimento e uma construção coletiva:

Caberá aos professores mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem continentes

isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, Vol.10, p. 28).

Partindo do conhecimento dos educandos e da comunidade escolar, podemos desenvolver um planejamento que atenda as necessidades locais. Desta forma, é necessário construirmos um espaço de pluralismo cultural, de confronto de subjetividades e de saberes que possibilitem aos indivíduos oportunidades iguais.

A transversalidade sugere que haja um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola. Os conteúdos, relativos a eles, estão explicitados nos documentos de áreas. Existem, no mercado, textos de fundamentação teórica que também podem contribuir para o desenvolvimento de projetos específicos que a escola tenha necessidade ou interesse em desenvolver (SILVA, 2006).

No entanto, a proposta de transversalidade pode acarretar algumas discussões do ponto de vista conceitual como, por exemplo, a da sua relação com a concepção de interdisciplinaridade. Tal discussão é pertinente, e cabe analisar como estão sendo consideradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais as diferenças entre os dois conceitos, bem como suas implicações mútuas:

Ambas — transversalidade e interdisciplinaridade — se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática (BRASIL, 1997, Vol. 08, p. 31).

Além disso, ao desenvolvermos um trabalho interdisciplinar, questionamos a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. Já o trabalho transversal se refere à possibilidade de aprender interagindo com a realidade:

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas

Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida (Ibid, p. 31).

Desta forma, os temas transversais dão sentido social a procedimentos e conceitos. No entanto, vale ressaltar a importância e a necessidade da participação de toda a comunidade escolar, no que diz respeito aos apontamentos de suas prioridades.

CAPÍTULO IV

PANORAMA LOCAL DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Neste capítulo apresentamos uma análise sobre prática interdisciplinar de duas escolas da rede municipal de ensino de Constantina/RS - identificadas ao longo do texto pelas letras “A” e “B”. Primeiramente, faremos uma contextualização das escolas da rede municipal, observando os princípios e a concepção que norteiam a educação local. Em seguida, faremos uma análise das respostas obtidas através de um questionário, aplicado há 08 (oito) educadores, sendo 04 (quatro) da escola “A”, e quatro da escola “B”, os quais foram identificados, respectivamente, por A1, A2, A3, A4 e B1, B2, B3, B4.

Com a aplicação do questionário (Anexo), foi possível perceber qual a compreensão desses educadores com relação à interdisciplinaridade; qual a importância dada aos trabalhos interdisciplinares; quais momentos são reservados ao estudo, a organização e discussão dessa prática, nestas duas escolas; se todos os trabalhos interdisciplinares são desenvolvidos; como os educadores avaliam a relação entre a prática interdisciplinar da escola e o processo de aprendizagem dos alunos; se há envolvimento e participação dos educadores nesses trabalhos e quais as dificuldades para a efetiva realização desta prática.

A rede municipal de ensino de Constantina/RS possui 06 (seis) escolas, sendo que 04 (quatro) atendem desde a educação infantil até a 8ª série do ensino fundamental.

No ano de 2001, as escolas municipais iniciaram o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico e a reestruturação dos regimentos escolares. Para isso, foram realizados encontros sistemáticos com os professores da rede municipal, coordenados pela Secretaria Municipal de Educação e Assessoria Pedagógica.

O propósito da educação local era alcançar um sistema de educação inclusiva, desta forma os estudos partiram de uma análise da realidade local e das concepções de ser humano e de sociedade. A partir dessas concepções, deu-se

início ao estudo e discussão sobre as concepções de currículo, de ensino-aprendizagem e de avaliação, com o intuito de alcançar os objetivos almejados. Com isso, surgiu à necessidade de alterações nos regimentos escolares e elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Todas as escolas da rede municipal de ensino foram concebidas no paradigma de Escola Cidadã¹, tendo como objetivo principal, ser um espaço educativo de direito social, onde deve acontecer à construção de novas aprendizagens, conhecimentos, e o fortalecimento das relações sociais de desenvolvimento pessoal e comunitário.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico destas escolas, o propósito da Escola Cidadã é contribuir para a construção de uma nova cidadania. Mas para isso, deve existir em coerência com a liberdade, permanecendo um discurso formador e libertador e uma gestão democrática.

Perante ao exposto, as escolas municipais acabaram adotando como princípios orientadores do processo educativo,

[...] o desenvolvimento das potencialidades humanas; a inclusão, a igualdade e a democracia; a vida e os valores humanistas; o acesso ao conhecimento, sua construção e reconstrução com base no contexto, nas experiências de vida, nos interesses e necessidades dos educandos e da comunidade e na relação teoria-prática; o desenvolvimento sustentável e solidário da comunidade; a consciência ecológica acerca da vida e do Planeta Terra; o diálogo, o respeito às diferenças e o trabalho coletivo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

Desta forma, entende-se que o currículo é quem dará a identidade à Escola Cidadã, pois resulta das forças sociais, políticas e pedagógicas, configurando, assim, a organização do saber para a construção da cidadania: “É no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação das subjetividades sociais, ou seja, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados.” (Ibid.)

Portanto, estando às escolas municipais inseridas na proposta de Escola Cidadã, estas devem buscar alternativas para melhorar a relação do currículo

¹ Proposta adotada no ano de 2002 pela Secretaria Municipal de Educação em conjunto com todas as escolas municipais.

escolar com as áreas do conhecimento e a prática pedagógica, isso foi o que motivou as escolas a reorganizarem seus currículos.

A partir dessa reorganização, as escolas passaram a utilizar temas geradores, os quais resultam de um levantamento sobre a realidade vivenciada pela comunidade escolar; considerando também o respeito à diversidade cultural, o gênero, a classe social, a relação com o ambiente e outros temas.

Esse novo currículo foi fundamental às escolas da rede municipal de ensino, devido às inúmeras problematizações desencadeadas a partir dos temas geradores e pelo rompimento com uma prática totalmente voltada aos conteúdos escolares. Pois, os conteúdos trabalhados, desde então, resultam da necessidade de solucionar problemas levantados a partir dos temas geradores, que são obtidos a partir de uma pesquisa articulada com a comunidade escolar. A partir dessa pesquisa, professores, coordenação e diretores participam da elaboração de uma rede temática, onde são organizadas todas as falas obtidas a partir da pesquisa participante. É importante destacar que cada escola desenvolve uma pesquisa, envolvendo sua comunidade escolar, deste modo partimos de um conhecimento local. Após a organização das falas, os professores partem para um estudo em grupo, realizam análise e problematizam. Quanto à escolha da fala significativa, o grupo considera a que é mais pertinente para trabalhar naquele momento, definindo qual o período necessário, para desenvolver o trabalho. Concluída esta fase, partem para o planejamento interdisciplinar; procurando sempre soluções para os problemas encontrados.

Kleiman & Moraes (2003, p.91), entendem que “a principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos”. É nesse contexto que está inserida a prática interdisciplinar.

Para o professor “B4”,

os trabalhos interdisciplinares, possibilitam um conhecimento mais amplo, ou seja, ele evita que o conhecimento seja fragmentado, como se não existissem relações entre os conhecimentos das várias disciplinas. A interdisciplinaridade age como se cada disciplina levasse para a sala de aula algumas peças de um mesmo jogo de quebra-cabeça. Juntando as várias peças de cada disciplina o aluno terá chegado ao final do processo com o jogo montado. Se o trabalho não for interdisciplinar, há grande

chance de chegar ao final do processo com vários jogos de quebra-cabeça, incompletos.

E é nesta perspectiva que podemos considerar o que descreveu o educador “B1” acerca de sua compreensão sobre a interdisciplinaridade. Para ele:

Interdisciplinaridade é desenvolver um assunto ou tema ligando todas as disciplinas ou pelo menos aquelas que são possíveis. Trabalha-se sempre com os mesmos pontos, sem serem reinventados. Também pode ser entendida como o ato de troca entre as áreas do conhecimento.

Já os apontamentos dos educadores da escola “A”, enfatizam as aprendizagens desenvolvidas com uma prática interdisciplinar. Neste sentido, é exemplar a observação do professor “A1”:

[interdisciplinarizar] não significa apenas ter um tema escolhido e todos os professores da turma trabalharem o mesmo assunto em comum. A interdisciplinaridade tem um compromisso bem maior por possibilitar a função do desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências no educando, a fim de que ele consiga situar-se no momento presente e desenvolver o raciocínio que o leve a compreender as diversas situações de cada disciplina como um encadeamento necessário para uma boa aprendizagem como um todo.

Mas para isso, há uma necessidade crescente em melhorar a formação dos professores para que eles possam trabalhar com mais segurança e confiança esta prática, que se baseia no trabalho coletivo e na contribuição de todos para a compreensão de um determinado tema. Caso isso não aconteça, o professor acaba frustrado, remetendo a culpa - muitas vezes - a si mesmo ou aos alunos, à cultura da qual estes fazem parte. Esta perspectiva pode ser evidenciada na resposta descrita pelo professor “B2”, que identifica a aprendizagem dos alunos da escola que trabalha como sendo “um processo muito lento, diferente muitas vezes de outras escolas, a realidade dos alunos é muito diferente das demais, nem sempre, ou na maioria das vezes, conseguimos desenvolver um trabalho como a gente gostaria que fosse”.

Outro professor desta mesma escola, identificado por “B3”, também faz uma observação sobre este mesmo aspecto:

Os professores se esforçam o máximo para por em prática os projetos, mas como a realidade dos nossos alunos é diferenciada e os mesmos são agitados, faltam com respeito com colegas e até mesmo com os professores isso dificulta a realização de atividades diferentes e até mesmo na aprendizagem.

Muitos professores percebem a interdisciplinaridade apenas como uma moda, mas assim será quando está se mantêm apenas nos discursos de uma nova prática pedagógica, quando não há envolvimento dos educadores ou quando esta prática não se propõe a transformar a realidade. Neste contexto podemos perceber as contradições existentes no corpo docente, isso porque no discurso e na teoria defendemos uma prática pedagógica que contemple a realidade dos alunos, mas na prática essa realidade nem sempre é considerada. Desta forma acabamos desencadeando desinteresse e pouca participação dos alunos, mas remetemos a culpa à cultura deles.

Para Lück:

É necessário que se dê atenção ao estágio em que o corpo docente de uma escola se encontra, em relação ao processo interdisciplinar, e motivá-lo a expressar e discutir em conjunto os problemas principais do ensino e seus esforços, sob a ótica da elaboração globalizadora do conhecimento (2003, p.34).

Ou seja, para que o trabalho interdisciplinar realmente faça a diferença no contexto escolar, é necessário trabalhar em equipe e manter constante diálogo entre os professores, o que resultará na troca de informações e no conhecimento do trabalho realizado nas diferentes disciplinas. Além disso, também é necessário conhecer e refletir com criticidade o seu próprio trabalho para depois poder relacionar e interligar os diferentes saberes. Portanto, é possível perceber que:

não há receitas para a construção interdisciplinar na escola. Ela se constitui em um processo de intercomunicação de professores que não é dada precisamente e sim, construído por meio de encontros e desencontros, hesitações e dificuldades, avanços e recuos, tendo em vista que, necessariamente, se questione a própria pessoa do professor e seu modo de compreender a realidade, no processo (Ibid., p.80).

Além disso, um professor interdisciplinar traz em si o gosto pela pesquisa, pelo conhecimento novo, é um eterno pesquisador; é comprometido com sua prática, ousado e criativo, não apresenta caráter individualista, mas coletivo, é competente e está em busca de uma educação de qualidade.

Segundo o professor “A2”, na escola em que trabalha o comprometimento com a realização de trabalhos interdisciplinares é quase que total, sendo esse o motivo da realização de ótimos trabalhos. Para o professor o diálogo aberto e construtivo que acontece no grupo é um dos motivos do sucesso dos trabalhos e destaca que é nestas trocas que “[...] boas ideias surgem para melhorar as já existentes”.

Ainda com relação à participação e a efetiva realização de uma prática interdisciplinar, é possível constatar diferenças visíveis entre as respostas dos professores da escola “A” e da escola “B”. Conforme descrição do professor “B2”, na escola onde trabalha nem sempre o que é planejado de forma interdisciplinar acontece, pois não há muito tempo disponível na escola para trocar ideias com seus colegas e justifica:

Como eu só vou duas manhãs para a escola, não tenho muita disponibilidade de estudar, discutir e trocar ideias com os colegas, mas nos intervalos, recreios a gente conversa sobre alguns assuntos que gostaria que fossem trabalhados. Tem professores que eu só vejo quando tem reuniões de planejamento, e muitas vezes nem todos participam das reuniões, mas enfim eu procuro na medida do possível interagir com colegas para trocar ideias.

Essa preocupação levantada pelo professor nos reporta a um comentário já feito no capítulo anterior. Realmente acaba sendo difícil uma escola constituída por um grande número de professores, os quais encontram dificuldades para se reunir e permanecer na escola por um período significativo, desenvolver um trabalho interdisciplinar. Isso porque, para que a prática interdisciplinar seja contemplada, não bastam apenas reuniões de planejamento ou encontros pedagógicos, é preciso que os professores se encontrem constantemente, pois esse desafio só será superado com a colaboração e participação de todos.

Segundo o professor “A1”, os trabalhos interdisciplinares são fundamentais para nossa prática pedagógica, devido ao contexto educacional no qual estão

inseridos. Mas ressalta, ser importante desde que “a escola como um todo possibilite ao aluno participar de projetos e trabalhos condizentes com a realidade do educando a fim de que ele se sinta útil e participe com interesse nas atividades propostas”. Caso contrário, constataremos o que descreve o professor “A2”: “[...] na maioria das vezes os trabalhos propostos interdisciplinarmente não são realizados da melhor forma, pois os alunos se apresentam desmotivados e descomprometidos com sua função e aprendizagem”.

Neste caso, Fazenda (2003) entende como fundamental um projeto de formação docente desde que ele leve em consideração, como engajar o professor num trabalho interdisciplinar. Mesmo que sua formação tenha ocorrido de forma fragmentada, é importante trabalhar de forma que o educador perceba como ocorre a aprendizagem do aluno, como ele pode proporcionar o diálogo, mesmo que não tenha sido preparado para o mesmo, como iniciar a busca pela transformação social e como propiciar ao educador a troca de informação com outras disciplinas. Além disso, para o educador A4: “[...] o desenvolvimento do trabalho depende também do estudo pessoal do próprio professor, pois será difícil que um professor que tenha uma visão muito restrita sobre algum tema seja capaz de provocar a interdisciplinaridade”.

E o professor “B2” ressalta:

percebo que muitas vezes há resistência por parte de alguns ou eu diria acomodação, pois é mais fácil chegar e simplesmente dar aula do que planejar para dar aula. Quando todos se empenham e participam a sucesso no trabalho.

Entretanto, a avaliação realizada pela maioria dos professores questionados sobre a prática interdisciplinar em suas escolas é positiva. Por mais que encontrem dificuldades provenientes do processo educacional, eles percebem que o trabalho acontece e provoca aprendizagens. Entendem que o processo educativo de Escola Cidadã apresenta falhas, mas também ressaltam que o mesmo desencadeou uma série de contribuições que auxiliaram no desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, tendo em vista que trabalham com temas geradores.

E, ressalta o professor “B1”: “Quando há comprometimento de todo o grupo, o trabalho é satisfatório. Pois também cada professor contribui com seu conhecimento para o êxito do trabalho”. A partir do momento em que nossas escolas da rede municipal de ensino de Constantina/RS iniciaram o trabalho considerando falas significativas, descreve o professor “A2”, observou-se uma maior importância para com a prática interdisciplinar: “[...] pois o trabalho desenvolvido sobre a referida fala se tornará mais amplo, mais eficiente havendo construção de uma consciência mais crítica, mais eficaz no dia-a-dia da escola e da sociedade”.

Sendo assim, Carlos (2009, p.9) entende que “os caminhos na busca da interdisciplinaridade devem ser trilhados pela equipe docente de cada unidade escolar.” O ponto de partida é determinado pelos problemas escolares compartilhados pelos professores e por sua experiência pedagógica. O destino é determinado pelos objetivos educacionais, ou melhor, pelo projeto político pedagógico da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, foi possível constatar que a interdisciplinaridade é uma nova prática pedagógica que surgiu com a necessidade de superar a fragmentação do ensino e a permanência de um currículo distante da realidade dos educandos. Através desta atitude metodológica, entendemos que é possível um trabalho mais produtivo e significativo. Mas para tanto, é necessária muita dedicação e participação de todo o corpo docente, dos gestores educacionais e da comunidade escolar como um todo. Isso porque é necessário romper barreiras, desacomodarmos e buscarmos novos desafios.

Partindo da análise das respostas dos 08 educadores que participaram da pesquisa, percebemos que nem todos colocaram realmente suas inquietações com relação a essa nova prática. Esta percepção é porque também sou educadora e atualmente atuo na coordenação pedagógica. Vejo essa como uma prática que tem muito a contribuir para a proposta de ensino adotada pelas escolas municipais de Constantina/RS. Mas observo a necessidade de mais momentos de discussão sobre essa proposta. Como já citado por autores e até mesmo por um professor entrevistado, por vezes o pouco tempo que nos fazemos presentes na escola em que trabalhamos, dificulta o contato e a troca de ideias com os demais professores. Para alguns, este tempo de convívio acaba se restringindo aos momentos de reuniões pedagógicas e de planejamento. Entendemos que, para essa prática pedagógica, esses momentos acabam não sendo suficientes, pois é necessário estudo, análise e discussão constante sobre essa nova forma de trabalho. Mesmo assim, constatamos que a interdisciplinaridade acontece, respeitando os limites e a compreensão de cada grupo docente e de cada comunidade escolar.

Percebemos também angústias quanto ao interesse dos alunos nessa nova proposta de ensino. Segundo alguns professores, muitos daqueles se mostram desmotivados, descontentes e distantes desta nova proposta. Isso nos leva a uma série de questionamentos, dentre estes, de que forma nossa proposta de ensino

realmente está sendo válida? Será que essa desmotivação dos alunos pode ser reflexo das inquietações, insegurança e da incerteza de alguns professores? Será que o discurso realmente é colocado em prática? Será que estamos conseguindo equilibrar a gangorra que o ensino está apoiado ou estamos dando mais importância aos temas geradores e menos aos conteúdos curriculares, ou vice-versa? Entende Lück (2003) que a rejeição desta nova proposta educacional acontece não pelos resultados que ela possa produzir, mas pelo trabalho que promove.

Temos consciência da importância que o trabalho interdisciplinar tem para a construção da cidadania e que os objetivos almejados por esta escola cidadã podem ser alcançados no momento em que todos perceberem o quanto esta prática é importante.

Desta forma, precisamos superar essa visão fragmentada do ensino e, como cita Cardoso (2007), essa prática só acontecerá quando os professores assumirem essa responsabilidade e quando criarem problemas que provoquem o interesse, a participação e motivem os alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Railda F; BRASILEIRO, Maria do Carmo E; BRITO, Suerde M. de O. **Interdisciplinaridade**: um conceito em construção. Episteme, Porto Alegre, nº 19, p.139-148, jul/dez.2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 01. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Volume 8. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos**: apresentação dos temas transversais. Volume 10. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BONILLA, José. **O novo paradigma**: Transdisciplinaridade. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos909/novo-paradigma-transdisciplinaridade/novo-paradigma-transdisciplinaridade.shtml>> Acesso em 26 de abr. 2009.

CARVALHO, José Sérgio. O Discurso Pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: Competência Crítica e Interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, março 2001.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade: o que é isso?**. Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades. Disponível em: <www.unb.br/ppgec/dissertacoes/.../proposicao_jairocarlos.pdf> Acesso em: 25 maio 2009.

CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar. **Educação e Transdisciplinaridade**. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/IMAGES/0012/001275/127511POR.PDF>>. Acesso em: 26 de abr. 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e Interdisciplinaridade**. – Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. – 11ª. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2003.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A Viabilidade dos Temas Transversais à Luz da Questão do Trabalho Docente**. Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/resumov2n12.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Interdisciplinaridade: meta ou mito?**. Revista Plural, Florianópolis, SC (Brasil), n.4, ano 3, jan.-jul. 1993.

INSTITUTO PAULO FREIRE/PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA. **Intertransdisciplinaridade e transversalidade**. Disponível em: <www.inclusao.com.br/projeto>. Acesso em: 19 de dez. 08.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teórico-metodológico**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf>. Acesso em: 21 abr 2009.

MAGALHÃES, Everton Moreira. **Interdisciplinaridade: por uma pedagogia não fragmentada**. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/e3_3.doc>. Acesso em: 20 jun. 2009.

MAHEU, Cristina d'Ávila. Interdisciplinaridade e mediação pedagógica. 2008 <<http://www.nuppead.unifacs.br/artigos/Interdisciplinaridade.pdf>>

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Os Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Química Nova na Escola**. Temas Transversais. N° 08, Nov.1998.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Interface**. V. 2, n. 3, 1998. p. 173-192.

PEREIRA, Rosenir Camargo. Leitura e Transversalidade: Caminhos para a construção da cidadania. **Portal da Administração**. Disponível em: <www.administradores.com.br/.../leitura_e_transversalidade_caminhos_para_a_construcao_da_cidadania/23875/> Acesso em: 06 de jun. 2009

PEREIRA, Ricardo Reuter. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado. UFRGS. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Dez. 2004.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia. **Leitura e interdisciplinaridade**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 4ª reimpressão 2003.

KLEIN, Remi. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Escola Superior de Teologia, São Paulo das Missões/RS. 2001.

SANTOS, Pablo. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão**. Publicado em: novembro 20, 2007. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/tags/os-parâmetros-curriculares-nacionais-e-os-temas-transversais/>>. Acesso em: 18 de abril de 2009.

SANTOS, Renato. **Transdisciplinaridade**. Disponível: <<http://www.miniweb.com.br/Educadores/artigos/pdf/transdisciplinaridade.pdf>> Acesso em: 18 de abril de 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Regimento Escolar**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha. Constantina, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Projeto Político Pedagógico**. Constantina, 2007.

SIMAS, Ana Carolina Beer Figueira. **Comunicação e diferença na perspectiva transdisciplinar**. Disponível em: <www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/.../Artigo_Ana_Carolina_Beer_Figueira_Simas.doc> Acesso em: 12 maio 2009.

SILVA, Jovina da; RAMOS, Maria Minteiro da Silva. **Prática Pedagógica Numa Perspectiva Interdisciplinar**. Disponível em: <www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/.../pratca_pedagogica.pdf> Acesso em: 20 maio 2009.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Modernidade, Pós-modernidade e Educação: como começar segunda-feira de manhã?**. Disponível em: <<http://www.elton.com.br>>. Acesso em: 10 de maio de 2008.

SOUZA, Rosiane Faria de; MORAES, Daniela Osório Palin de. Abordagens de Temas Transversais em sala de aula por meio da Literatura Infanto-Juvenil. **Revista Fafibe On Line**. Bebedouro, SP, n. 3, ago. 2007.

SOMMERMAN, Américo. **Complexidade e Transdisciplinaridade**. Centro de Educação Transdisciplinar – CETRANS. Disponível em: <http://www.ufrj.br>. Acesso em: 13 de maio 2009.

ANEXO

ANEXO 1 – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

O questionário a seguir é um instrumento necessário para o desenvolvimento de uma pesquisa, a qual faz parte da elaboração do trabalho monográfico do curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional, o qual abordará a Interdisciplinaridade nas séries finais do Ensino Fundamental.

Questionário:

- 1) O que você entende por interdisciplinaridade?
- 2) Qual a importância dada aos trabalhos interdisciplinares?
- 3) Quais os momentos dedicados para estudar, organizar, discutir e propor trabalhos interdisciplinares na escola? Dê exemplos.
- 4) Todos os trabalhos propostos de forma interdisciplinar são desenvolvidos? Comente sobre as questões que envolvem sua execução?
- 5) Como você avalia a relação entre a prática interdisciplinar de sua escola e o processo de aprendizagem dos alunos?
- 6) Como você percebe a participação dos professores nos trabalhos interdisciplinares? Quais as maiores dificuldades encontradas, e quando há sucessos?