



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

NÁDIA DOS PASSOS SERIQUE

**INTERDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BRASIL DE 2012 A 2016**

BELÉM- PA

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

NÁDIA DOS PASSOS SERIQUE

**INTERDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BRASIL DE 2012 A 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica- PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica- NEB, da Universidade Federal do Pará - UFPA, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos

BELÉM-PA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S485i Serique, Nádia dos Passos.
Interdisciplinaridade e Currículo na Educação Básica: Produções científicas no Brasil de 2012 a 2016 /
Nádia dos Passos Serique, . — 2019.
106 f. : il.
- Orientador(a): Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de
Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
1. Interdisciplinaridade, Currículo, Educação Básica. I. Título.

CDD 370

NÁDIA DOS PASSOS SERIQUE

**INTERDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BRASIL DE 2012 A 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, da Universidade Federal do Pará - UFPA, para obtenção do Título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica, defendida em 18 de fevereiro de 2019.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos (Orientador)
Instituição: PPEB/NEB/UFPA

Profa. Dra. Antonia Costa Andrade (Examinadora Externa à Instituição)
Instituição: UNIFAP/PPGED

Profa. Dra. Joyce Otânia Seixas Ribeiro (Examinadora Interna)
Instituição: PPEB/NEB/UFPA

Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita (Suplente)
Instituição: PPEB/NEB/UFPA

Belém-PA

2019

Dedico a minha família, fontes de inspiração, meu maior orgulho e meu alicerce. Em especial, aos meus pais Eptácio Israel Serique (*in memoriam*), meu melhor mestre e a minha maior saudade. A minha querida mãe, meu grande exemplo de simplicidade e sabedoria. Ao meu companheiro, pelo amor e cuidado ao longo dessa jornada. E a todos os educadores (as) que resistem a esses tempos sombrios.

AGRADECIMENTOS

Na vida, nunca trilhamos um caminho sozinhos, precisamos de abraços que trazem afeto, de palavras que organizam o caos, de força que move a caminhada, de incentivo que nos impulsiona a seguir, de amor que alimenta a alma e de fé para nutrir a esperança.

Agradeço primeiramente a Deus, àquele ser que não podemos ver, mas sua força é tão poderosa que sentimos no olhar do outro, na imensidão da natureza, no azul do céu, na pureza das crianças e no amor, nas mais diferentes formas e dimensões.

Agradeço aos meus queridos e amados pais Eptácio Israel Serique (in memorian) e Amadir dos Passos Serique meus maiores exemplos de persistência, coragem, sabedoria e determinação. Sou grata, sobretudo por terem acreditado que a educação transforma.

A minha família, especialmente meus irmãos (Ediléia, Eliene, Márcia e Israel), a mais pura tradução de incentivo, união e amor. Aos meus sobrinhos (Suzane, Tiago, Ana Beatriz, Sophia e Eva) fontes de inspiração e alegria. Gratidão que estendo também à minha cunhada Gelciane Sampaio, à minha prima Ana Paula e ao nosso pequeno Enrico.

Ao meu namorado Leonardo Carvalhosa pela paciência, cuidado e por me ser a minha paz, em todos os momentos.

Aos meus grandes amigos (as) pelo incentivo e força quando a saudade apertava.

A Livia Maria pelo abraço afetuoso, pelos conselhos, pelo cuidado e amor ao longo desses dois anos.

Aos meus professores e colegas de mestrado pelo aprendizado compartilhado e pelos ensinamentos.

Ao meu orientador Márcio Raiol, por me conduzir, direcionar e me acalmar nos momentos difíceis e sobretudo, por ter acreditado na minha pesquisa.

Aos meus alunos fontes de inspiração contínua e a minha grande esperança de transformação desse país. Agradecimento também à Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED) por ter incentivado a minha formação continuada.

Por fim, agradeço a todos que se dedicaram a escrever sobre a interdisciplinaridade, os autores dos textos que subsidiaram os meus dados e que, de alguma forma acreditam numa educação para além das caixinhas disciplinares.

Ainda existem aqueles que acreditam que a educação deve cumprir a premissa de formar sujeitos capazes de mudar a sua realidade. Diante dos tempos que estamos vivendo, criar espaços de resistência é o que nos resta para construirmos uma sociedade mais justa. Esse é o nosso dever como educadores, lutar e garantir que a Educação alcance a todos, independentemente de gênero, raça e classe social.

(Nádia Serique)

RESUMO

O presente trabalho traça um panorama sobre a interdisciplinaridade e currículo da educação básica, no período de 2012 a 2016, por meio das produções científicas dos programas de pós-graduação em Educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo Estado da Arte, que tem como finalidade fazer um mapeamento sobre os estudos que discutem essa temática, para assim mostrar o caminho que tem sido percorrido, bem como o movimento, as tendências e as categorias que emergiram a luz da análise de conteúdo. O levantamento de dados foi realizado junto ao Banco Eletrônico de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o descritor interdisciplinaridade, o ano de publicação, e o programa de pós-graduação. O recorte temporal se deu no período que compreende os anos de 2012 a 2016 por apresentar um marco institucional que influenciou no aumento da produção. Após o refinamento dos dados que seguiram os critérios estabelecidos previamente, obteve-se um total de 18 trabalhos, sendo 16 dissertações e 2 teses. Com a leitura dos resumos emergiram três categorias: a primeira foi o conceito de interdisciplinaridade que se desdobrou em três subcategorias (Trabalhos que definem o conceito de interdisciplinaridade; trabalhos que associam o conceito de interdisciplinaridade à integração curricular e trabalhos que conceituam a interdisciplinaridade, a partir de uma visão crítica); a segunda categoria girou em torno das assimetrias regionais da produção científica analisada e a última categoria trata sobre as modalidades de ensino e se desdobrou em duas subcategorias (Ensino Médio e Ensino Fundamental). Percebe-se um aumento significativo dessa produção no ano de 2016, nos anos anteriores houve bastante oscilação, isso se deve a Reforma do Ensino Médio e as propostas pedagógicas que tendem a flexibilizar o currículo envolvendo a interdisciplinaridade e é tratada de forma ampla dentro das análises de dados. Diante dessa incursão, a produção acadêmica nos revelou que a interdisciplinaridade tem uma forte influência dentro dos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais), mas apresenta-se ainda no campo da reflexão, situando-se numa complexa rede de tensões, inclusive pelos próprios teóricos que discutem essa temática. O conceito é polissêmico e a interpretação dele dentro da escola básica tem sido motivo de muitos debates e falta de entendimento, sobretudo por parte dos docentes, portanto é importante que essa discussão não fique apenas como metas a serem cumpridas, conforme preconizam os documentos oficiais para a educação do século XXI, mas que rompa o campo da reflexão e chegue ao campo da ação e efetivação.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Currículo. Educação Básica.

ABSTRACT

The present work outlines the interdisciplinarity and curriculum of basic education, from 2012 to 2016, through the scientific productions of postgraduate programs in Education. It is a qualitative research, of the State of the Art type, whose purpose is to map the studies that discuss this theme, in order to show the path that has been traveled, as well as the movement, trends and categories that the light of content analysis emerged. The data collection was done with the Electronic Bank of Thesis and Dissertations of CAPES, using the descriptor interdisciplinarity, the year of publication, and the postgraduate program. The time cut occurred during the period from 2012 to 2016 because it presented an institutional framework that influenced the increase of production. After refining the data that followed the previously established criteria, a total of 18 papers were obtained, 16 dissertations and 2 theses. With the reading of the abstracts, three categories emerged: the first was the concept of interdisciplinarity that was divided into three subcategories (Works that define the concept of interdisciplinarity; works that associate the concept of interdisciplinarity with curricular integration and works that conceptualize interdisciplinarity, starting from of a critical view); the second category focused on the regional asymmetries of the analyzed scientific production and the last category deals with the modalities of teaching and was divided into two subcategories (High School and Elementary). We can see a significant increase of this production in 2016, in the previous years there was a lot of oscillation, this is due to the Reform of High School and the pedagogical proposals that tend to flexibilize the curriculum involving interdisciplinarity and is treated broadly within the analyzes of data. Faced with this incursion, academic production has revealed that interdisciplinarity has a strong influence within the official documents (National Curricular Parameters, National Curricular Guidelines), but it is still in the field of reflection, situating itself in a complex network of tensions, including by the theorists themselves who discuss this theme. The concept is polysemic and its interpretation within the basic school has been the subject of many debates and lack of understanding, especially on the part of teachers, so it is important that this discussion is not just goals to be fulfilled, as the official documents for the education of the 21st century, but that breaks the field of reflection and reaches the field of action and effectiveness

Key words: Interdisciplinarity. Curriculum. Basic Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFPA	Universidade Federal do Pará
PPEB	Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BTD	Banco de Teses e Dissertações
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros curriculares para o Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
CMF	Colégio Militar de Fortaleza
COLUM	Colégio Universitário Maranhense
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade de Campinas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNIVAS	Universidade do Vale do Sapucaí
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UFRN	Universidade do rio Grande do Norte
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFP	Universidade Federal da Paraíba
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIROS OLHARES	6
2 BUSCANDO OS FIOS QUE TECEM A EDUCAÇÃO BÁSICA, O CURRÍCULO E À INTERDISCIPLINARIDADE	16
2.1 OS fios que tecem a Educação Básica	16
2.2 Os fios que tecem a escola	18
2.3 Os fios que tecem o currículo	23
2.4 Os fios que tecem a interdisciplinaridade	29
2.5 Desenrolando a disciplinaridade	38
3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA	43
3.1 O movimento da pesquisa	47
4 OS RESULTADOS DO NOSSO CAMINHAR	51
4.1 Identificação e seleção de teses e dissertações	51
4.1.1 Quanto aos dados institucionais	52
4.1.1.1 Quanto ao conceito de interdisciplinaridade	54
4.1.2 Quanto aos trabalhos que definem o conceito de interdisciplinaridade	54
4.1.2.1 Quanto aos trabalhos que associam a interdisciplinaridade à integração curricular	56
4.1.2.2 Trabalhos que conceituam a interdisciplinaridade a partir de uma perspectiva crítica	58
4.1.2.3 Análise da categoria - conceito de interdisciplinaridade	59
4.1.2.4 Quanto a concentração da produção acadêmica	62
4.1.3 Análise da concentração da produção científica por região	65
4.1.3.1 Quanto aos níveis de ensino	66
4.1.3.2 Quanto aos trabalhos que discutem a interdisciplinaridade no Ensino Médio	66
4.1.3.3 Quanto aos trabalhos que discutem a interdisciplinaridade no Ensino Fundamental	70
4.1.3.4 Análise da categoria níveis de ensino	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE	85

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIROS OLHARES

Movida pela curiosidade crítica, pelas inquietações da sala de aula, pelos questionamentos oriundos do cotidiano da escola e pela vontade de investigar, conhecer, buscar e encontrar um caminho para além do senso comum é que me lancei em busca de novos conhecimentos. Adentrar o universo da pesquisa é sempre um grande desafio de encontros e desencontros. Delinear, lapidar e definir um objeto de estudo nos exige leitura, escrita, discussões, reflexões inclusive daquilo que já entendemos como verdade, dos nossos “vícios” do dia-a-dia, das nossas aspirações e angústias como professores (as). Na verdade, é um grande encontro da incompletude do nosso entendimento com a complexidade do universo do conhecimento científico.

De acordo com Pádua (1996), é através do conhecimento que se pode compreender e fazer as transformações na realidade, sendo assim, a escolha do objeto de estudo pode originar-se de experiência pessoal ou profissional, de estudos e leituras, da observação, da descoberta de discrepâncias, entre trabalhos ou da analogia com temas de estudo de outras disciplinas ou áreas científicas (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para que se compreenda a minha relação com o meu objeto de estudo, faz-se necessário apresentar o meu percurso acadêmico e profissional, o que revela o meu olhar sobre a Educação Básica. Fazer uma breve descrição desse caminho, me fez refletir sobre o meu amadurecimento pessoal, as descobertas, os desafios, a indignação frente aos problemas enfrentados no chão da escola e especialmente sobre os dilemas trazidos, quase que diariamente, pelos meus alunos.

Meu transitar pela educação iniciou em 2005, na Universidade Federal do Amapá, com o meu curso de graduação em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura), que representou a minha mudança de comportamento e concepções sobre o mundo, a sociedade, os problemas sociais e a educação. A universidade me abriu para o universo do conhecimento científico e me aproximou das bandeiras de lutas dos movimentos sociais, me fez questionar sobre os dilemas enfrentados pelas minorias e, sem dúvida, me tirou a venda dos olhos, me trazendo para a realidade.

As leituras de diferentes autores da sociologia e antropologia ajudaram na construção do meu pensamento crítico e posteriormente, na sala de aula, serviram para lançar um olhar de humanidade aos meus alunos, considerando seus contextos e realidades distintas. Nesse percurso tive a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa em Cultura, Direito e Cidadania que me possibilitou conhecer um pouco mais sobre as comunidades periféricas do

município de Macapá. No grupo, comecei a engatinhar no universo da pesquisa e me interessar pelas questões relacionadas a educação, pois fazíamos intervenção em escolas públicas situadas em áreas de risco. Fazer parte de um grupo de estudo, é um meio estimulante de seguirmos acreditando que podemos transformar realidades, de intervir e criar uma relação de proximidade com o objeto de estudo. É um importante caminho para refletirmos sobre o papel da universidade junto à comunidade.

O grupo de estudo, de alguma forma, me ajudou no meu ingresso na Educação Básica quando fui aprovada no concurso público da Prefeitura Municipal de Macapá em 2008, pois a minha graduação, na área das Ciências Sociais, ainda em curso naquele momento, não me preparou para encarar uma sala de aula de ensino fundamental. Sendo assim, o meu primeiro contato com a escola básica, não foi tão animador, pois as poucas teorias que até então conhecia do campo educacional não dialogavam com a prática que ora estava posta.

Comecei a refletir, sobre o fato de não haver fórmulas para ensinar, mas sim leituras que poderiam me auxiliar no caminho desafiador da sala de aula. Passei, então a compreender a educação básica a partir de duas perspectivas que se entrelaçavam, a de professora e a de cientista social. A escola, a qual trabalhei por nove anos, está situada na periferia de Macapá, num bairro com grandes índices de violência, tráfico de drogas, pobreza. Passei a perceber que esses fatores influenciavam diretamente no desempenho e aprendizagem dos alunos.

O que fazer para transformar aquela realidade? Como fazer? Eram perguntas que me fazia diariamente, sem muitas respostas, pois as demandas da sala de aula eram muitas. Tinha que apresentar, todos os dias, os cadernos com o plano de aula, listar os assuntos que já haviam sido cumpridos, planejar os próximos, mas a quantidade de conteúdos parecia infundável. Foi, então, que comecei a me questionar sobre a necessidade de tantos conteúdos.

Passei a refletir, sobre a organização dos horários, a hierarquia das disciplinas, o “por que” de uma ter maior carga horária que a outra e se, tudo isso, fazia sentido ao aluno. Esse contexto, me fez ter um *insight*, acerca da minha prática. Nunca havia perguntado aos meus alunos se aquilo tudo tinha algum significado para eles, se, de alguma maneira, os conteúdos poderiam influenciar na realidade a qual estavam inseridos. Como qualquer profissional inexperiente, estava cumprindo o que era solicitado, e, sem querer acabava “atropelando” o tempo de aprendizagem, tirando a leveza das aulas, pois estava preocupada mais em dar conta dos conteúdos do que ouvir os meus alunos.

Decidi que iria fazer uma aula de escuta e foi assim que passei a conhecer os meus alunos, saber das suas dificuldades cotidianas, dos seus sonhos. Às vezes, passamos o ano inteiro convivendo com as crianças, mas não nos atentamos para o que eles tem a nos dizer e

a nos ensinar, é preciso termos sensibilidade e disponibilidade para ouvi-los e construirmos nossas aulas, a partir dessa “tomada de consciência”. Mesmo sem saber, essa foi a minha primeira aproximação com a interdisciplinaridade.

Aos poucos, passei a trabalhar com temas, a construir as aulas juntamente com meus alunos. Acredito que esse foi o momento que despertei para a educação, que consegui ter prazer em ir para a sala de aula, pois tirei a dureza dos conteúdos e coloquei mais significado à minha prática.

Nesse período descobri alguns autores que me estimularam a sair da minha zona de conforto, um deles foi José Pacheco que acabou se tornando uma das minhas inspirações de vida. Percebi então, que mesmo “presos” ao currículo, aos conteúdos, somos nós professores os maestros das nossas orquestras e que para isso não precisamos necessariamente quebrar regras, mas saber conduzir e criar estratégias para que os alunos possam sair da escola querendo voltar, não por obrigação, mas porque a aprendizagem está acontecendo de maneira articulada, construída coletivamente, com o aluno fazendo parte e se enxergando dentro do processo.

Em 2015, comecei a fazer uma pós-graduação oferecida pela Prefeitura Municipal de Macapá e financiada pelo Rotary Clube. O objetivo era apresentar novas ferramentas de ensino, focadas na aprendizagem, a partir de modelos inovadores e, especialmente do uso de metodologias ativas. Foi uma formação completamente “fora da caixinha”, que me desafiava a cada encontro e me mostrava novas possibilidades.

Como uma das etapas da pós-graduação, em abril de 2016, embarquei para um intercâmbio na Finlândia, país conhecido pela excelência em educação. Participei de palestras, conheci várias escolas, conversei com professores, visitei universidades e senti a necessidade de expandir meus conhecimentos. A Finlândia é um país que nos inspira, onde as coisas funcionam e os investimentos na área da educação são feitos com seriedade e responsabilidade. Os pilares da educação finlandesa baseados na educação feliz, no bem estar dos alunos e no currículo dinâmico e flexível são inspiradores.

Nesse contexto, essa dissertação é fruto dessas minhas “andanças”, do meu transitar entre a sociologia e a sala de aula e das inquietudes que surgiram a partir da minha experiência profissional, enquanto professora da rede municipal de ensino do município de Macapá. A prática cotidiana na sala de aula é um laboratório para as questões que emergem no campo educacional.

Sentindo a necessidade de agregar mais conhecimento aos meus saberes e entendendo que a minha trajetória na educação básica tinha me levado a refletir sobre o entrelaçamento de diversas questões que permeiam esse universo é que encontrei o meu tema de pesquisa:

interdisciplinaridade e currículo na Educação Básica. Esse tema surgiu, desde que passei a me questionar, acerca do currículo disciplinar, as aulas divididas em horários, a falta de diálogo entre os professores das diferentes áreas do conhecimento, a excessiva quantidade de conteúdos e o uso constante da palavra interdisciplinaridade no contexto da Educação Básica.

Ter um tema é um importante começo, mas é preciso ter conhecimento mais profundo sobre ele, saber os que os teóricos dizem, o que estão escrevendo no contexto atual, qual a relação desse tema com a escola, qual a sua relevância. Portanto, considero que o primeiro passo é fazer uma leitura vasta e profunda sobre o assunto para que se possa definir o objeto de estudo e as demais etapas da pesquisa.

Nessa primeira fase de leitura, elenquei um único critério, que seria ler tudo aquilo que estivesse relacionado a temática. Pela quantidade de livros, periódicos, artigos, teses, dissertações a respeito desse assunto é que surgiu a motivação de traçar um panorama das produções científicas brasileiras que discutem a interdisciplinaridade e o currículo na Educação Básica.

É desse ponto de partida que defino o meu objeto de estudo: **a produção do conhecimento sobre interdisciplinaridade e currículo na Educação Básica, em teses e dissertações, dos programas de pós-graduação em educação, no período de 2012 a 2016,** utilizando o Estado da Arte como metodologia, por agregar elementos que permitem mapear, inferir, refletir, compreender e analisar a produção científica.

Mapear a produção científica com ênfase na interdisciplinaridade e currículo na Educação Básica, é entender o dinamismo dessa produção, o que já se produziu sobre ela, suas correntes teóricas, os argumentos que as sustentam, sua localização, suas lacunas, enfim, é um grande levantamento e riqueza de dados que configuram-se como Estado da Arte.

Por se tratar de uma temática de grande repercussão no campo educacional, houve a necessidade de fazer um recorte temporal, portanto, delimitamos um período de cinco anos, de 2012 a 2016, bem como o banco de dados e as produções que entraram para a análise. Nesse contexto, escolhemos o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD), com ênfase em teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação.

Para justificar a escolha temporal, buscamos um momento, em que pudesse contemplar tanto a interdisciplinaridade, quanto a Educação Básica, por isso pautamos a nossa justificativa num marco institucional relevante, que foi o Encontro Acadêmico Internacional, intitulado “Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, Pesquisa e Extensão em Educação, Ambiente e Saúde”, promovido pela CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em novembro de 2012 reunindo profissionais de diferentes áreas do conhecimento

do Brasil, México, França, Alemanha e Inglaterra para debater aspectos teóricos-conceituais que fundamentam a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade como concepções de produção de conhecimento e de práticas. Na ocasião, também se discutiu uma aproximação entre Educação Superior e Educação Básica como estratégias pedagógicas que potencializem a apropriação do conhecimento científico e tecnológico, objetivando mostrar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como concepções fundamentais para o estudo de fenômenos complexos em todas as áreas do conhecimento, institucionalizando-as nas práticas de ensino, pesquisa e extensão da graduação e na pós-graduação brasileira.

Como resultado desse encontro, o Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação, assumiu em conjunto com a CAPES, o compromisso de discutir, propor e estabelecer medidas que pudessem contribuir para a internalização e institucionalização da interdisciplinaridade nas universidades e nos órgãos de fomento do país. Ao longo do ano de 2013, todas as cinco regiões brasileiras realizaram encontros em torno do tema interdisciplinaridade. Esses eventos trouxeram aportes de compreensão, novas ideias, encaminhamentos e práticas.

A pesquisa também se justifica no âmbito social por apresentar a sociedade e àqueles que se dedicam aos estudos relacionados a temática um panorama e análise do que vem sendo abordado nas produções acadêmicas nos últimos cinco anos, apresentando questões que podem ser aprofundadas, apontando novas direções que podem subsidiar outros estudos ou ainda servir de referência. A justificativa pessoal se dá pela minha trajetória de 11 anos na Educação Básica, do novo olhar que será lançado, a partir das leituras que foram feitas, dos trabalhos que foram analisados e da bagagem de conhecimento que adquiri ao longo do mestrado.

Nessa perspectiva, a problemática que permeia o objeto de estudo, em questão: **interdisciplinaridade e currículo na Educação Básica** está situada na dinâmica da produção acadêmica no Brasil.

Para adentrar a temática em questão, foi preciso fazer um breve percurso dos estudos acerca da interdisciplinaridade no Brasil que iniciaram no final da década de 60 e início da década de 70. No contexto mundial, o movimento em prol da interdisciplinaridade surge a partir de reivindicações progressistas que lutavam por uma maior democratização na sociedade (SANTOMÉ, 1998). Esses movimentos ganharam força quando os estudantes universitários europeus (França, Alemanha e Itália), em seguida na América Latina (México e Argentina) começaram a fazer duras críticas ao sistema educacional, em que teoria e prática não dialogavam, e além disso, questionavam sobre o lugar do saber no sistema capitalista.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade apresentou-se como um caminho para vincular teoria e prática e, ainda, diminuir a fragmentação e a excessiva especialização. O que antes

parecia uma questão política, começou a ganhar novas engrenagens por intermédio da própria ciência. Sendo assim, essas reivindicações que ora pareciam tão distantes de serem incorporadas nos discursos oficiais, foram aceitas, mas com a interpretação de cada instituição. É nesse contexto, nos anos de 1970 que a interdisciplinaridade começou a repercutir e ganhar notoriedade, com destaque para os documentos de relatórios de pesquisas, confiados a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nessa perspectiva, em 1970, a Organização Econômica dos Países Desenvolvidos (OCDE), promoveu em Nice (França), um seminário internacional que se tornou o marco formal de surgimento e efetivação da interdisciplinaridade. Esse seminário que reuniu diversos grupos, entre eles, empresários, políticos, representantes da UNESCO e educadores, buscava uma alternativa que pudesse trazer inovação para a fragmentação e especialização do saber. Em consequência, surgiu um grupo de trabalho que lançou em 1970, o primeiro documento que tratava sobre a sistematização do conceito de interdisciplinaridade. Participaram da construção desse documento, Jean Piaget, Heinz Heckhausen, Erich Jantsch e Marcel Boisoit, os quais eram favoráveis que a interdisciplinaridade fosse impulsionada no campo das ciências e do ensino e assim, pudesse contribuir para o avanço científico.

Essas ideias se disseminaram rapidamente e chegaram ao Brasil, por meio de um grande teórico, Japiassú que foi pioneiro a tratar sobre esse tema e, mais tarde por Ivani Fazenda que também é uma grande pesquisadora dessa temática. Suas ideias serão vistas mais adiante, no capítulo que se propõe a discutir com mais profundidade.

Nas décadas de 60, 70 e 80 iniciaram os primeiros estudos e discussões sobre a interdisciplinaridade, porém de maneira reduzida. Foi no final dos anos 80 e início dos anos 90 com o surgimento dos centros de referência e grupos de pesquisa é que esse tema efetivamente abriu-se para um campo mais amplo de conhecimento. Destacam-se, nesse período o Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre a Formação e a Profissão Professor- CRIFPE e o Grupo de Pesquisa sobre Interdisciplinaridade na Formação de Professores- GRIFE, no Canadá, além do Centro Universitário de Pesquisas interdisciplinares em Didática- CIRID, na França. Esses centros de estudo não foram importantes apenas para a divulgação ou ainda para o desenvolvimento de estudos sobre a interdisciplinaridade, mas para a expansão das discussões em diferentes contextos. A dimensão e abrangência alcançaram patamares mais elevados, inclusive, influenciaram e direcionaram as reformas de ensino em diversos países e a produção científica.

No Brasil, os estudos sobre interdisciplinaridade, iniciaram no final da década de 1960 e o tema estava inserido num contexto de dar respostas às questões que emergiam nesse período,

sobretudo, quanto a produção e divulgação dos saberes científicos, assim como as metodologias educacionais de maneira geral e ampliada. Fazenda (1994) divide esse momento em três períodos: a década de 1970, período em que se inicia o processo de estruturação conceitual básica; a década de 80, marcada por um movimento que caminhou na busca de epistemologias que explicassem o teórico e o abstrato, com ênfase no prático, no real; e nos anos 90, foi o momento de amadurecimento e definição da teoria da interdisciplinaridade.

A partir desse amadurecimento, as definições dessa teoria passaram a ficar mais claras, deixaram de ser discutidas apenas nos espaços acadêmicos e começaram a transitar nos documentos oficiais. Um dos documentos mais citados em teses e dissertações são os Parâmetros Curriculares Nacionais, que integram o rol de políticas educacionais, na perspectiva neoliberal de melhoria da qualidade de ensino. No texto dos PCNs, a interdisciplinaridade aparece de forma estratégica para orientar o ensino e elevar a qualidade, fundamentadas na pedagogia do “aprender a aprender” e nas competências (DUARTE, 2001). Essa discussão será aprofundada mais adiante e evidenciada na análise de dados.

Atualmente, os estudos relacionados a interdisciplinaridade apontam para uma estreita ligação com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), mais especificamente o volume que trata sobre os temas transversais.

O documento não utiliza a palavra interdisciplinaridade, mas sugere que os temas transversais sejam trabalhados por meio de uma abordagem interdisciplinar que se dá pelo entrelaçamento das disciplinas. O que é proposto como temas transversais nesse documento são “os processos que estão sendo vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano” (BRASIL, 1998, p.54). O objetivo dos PCNs, em relação aos temas transversais seria de uma educação para a cidadania, com base na compreensão e acesso aos direitos e deveres sociais.

É na escola que as políticas educacionais são legitimadas, onde se garante o funcionamento, dinamismo e progressos da sociedade. Na escola que ingressamos desde a tenra idade, para ter a formação oficial e reconhecidamente preparados para a vida social, e assim ampliarem-se o papel e importância na sociedade (PEREIRA, 2015). A importância da escola não está dissociada de tensões e conflitos, principalmente quando a enxergamos, a partir do seu currículo.

O que temos atualmente é um currículo dividido em disciplinas, estruturado por divisão de horários, o que legitima esse currículo disciplinar, que embora seja alvo de muitas críticas pelos movimentos anti disciplinares, ainda assim ele “está vivo” e faz presente dentro do

cotidiano das escolas brasileiras. Como enfatiza Pereira (2015), ao nos reportarmos para a história da escola, percebemos que ela sempre foi um lugar de instrução para a classe trabalhadora, contudo, ela também é um espaço que demarca lutas e contestações. Por ser esse espaço, plural e diverso, várias maneiras de conceber o conhecimento podem ser implementadas.

O currículo, segundo Apple (1997), configura-se como um campo de batalha, de um grupo sobre o outro. Na educação básica, percebemos que essa questão é evidente, sobretudo, quanto nos questionamos sobre a hierarquia entre as disciplinas, os conteúdos selecionados, o motivo de receber mais atenção uma disciplina sobre a outra.

Dessa maneira, essa dissertação apresenta um diálogo entre interdisciplinaridade, currículo e educação básica, a partir de diferentes autores. A opção de não se prender a uma única corrente teórica, se justifica pela própria essência da discussão sobre interdisciplinaridade que não se atém a “uma caixinha”. Como veremos mais adiante, essa discussão é polissêmica, que transita em diferentes espaços e perspectivas.

A partir desse contexto, é que lançamos a seguinte questão norteadora: **De que forma a produção científica de teses e dissertações em Programas de Pós-graduação em Educação vem discutindo interdisciplinaridade e currículo na Educação Básica, no período de 2012 a 2016?**

Afim de responder esse questionamento, definimos como objetivo geral desta investigação:

- Compreender como se apresenta a produção acadêmica sobre interdisciplinaridade e currículo na Educação Básica, por meio da análise de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação, no período de 2012 a 2016.

Como objetivos específicos elencamos:

- Discutir e apresentar os pressupostos teóricos e epistemológicos da Educação Básica, da Interdisciplinaridade e do Currículo;
- Apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa “Estado da Arte”;
- Mapear a produção acadêmica sobre interdisciplinaridade e currículo na Educação Básica, no período de 2012 a 2016;

- Analisar e interpretar como se apresenta a produção acadêmica sobre interdisciplinaridade e currículo na Educação Básica nos programas de pós-graduação em educação, no período de 2012 a 2016.

Essa pesquisa é de natureza bibliográfica do tipo Estado da Arte, em que se busca conhecer o que a produção acadêmica tem produzido sobre interdisciplinaridade e currículo na Educação Básica, de acordo com o período delimitado. Sendo assim, é possível traçar um panorama dessas produções, por meio de um mapeamento e sistematização das pesquisas concernentes a temática em questão.

A dissertação estrutura-se em três seções. Na primeira seção trazemos uma discussão inicial, a respeito de Educação Básica, com foco na Lei de Diretrizes e Bases e na sua estrutura. Em seguida, apresentamos os pressupostos teóricos e epistemológicos de Escola como um lugar de múltiplos significados, situando-a historicamente, afim de compreendermos a sua finalidade, no momento atual. Nesse raciocínio, entendemos que o currículo é o lugar que legitima as ações e práticas no âmbito educacional, portanto, consideramos importante que este fosse tratado como forma de dialogar com a temática apresentada. Chegamos, então na interdisciplinaridade, apresentando o percurso, principais autores, diferentes concepções e como ela se movimentou ao longo dos anos. Para finalizar esta seção, apresentamos uma discussão sobre disciplinaridade, uma vez que é a partir das críticas acerca do saber compartimentado, fragmentado por disciplinas é que surgem os movimentos contra disciplinares que lançam a interdisciplinaridade como uma proposta/possibilidade de integrar as partes ao todo, num processo de diálogo e troca entre as diferentes áreas do conhecimento, afim de diminuir as lacunas causadas pela disciplinaridade.

Na segunda seção, trazemos os caminhos metodológicos da pesquisa. Evidenciamos o Estado da Arte como um procedimento de pesquisa que tem a finalidade de extrair diferentes olhares, sistematizá-los e organizá-los, por meio de um panorama que aponta um número considerável de informações sobre o objeto de estudo. Além disso, o Estado da Arte nos permite compreender como se movimenta a produção acadêmica, portanto, nessa seção detalhamos o passo a passo da metodologia, ao mesmo tempo, que fundamentamos e justificamos a nossa escolha metodológica.

Na terceira seção apresentamos a síntese e análise da produção acadêmica, após um minucioso refinamento e categorização das teses e dissertações. Fizemos um quadro inicial com os dados institucionais e um panorama geral com a região do programa, o ano, o nome dos autores, o nível de ensino abrangido e a esfera administrativa. Em seguida, começamos a síntese e análise das principais categorias: “Conceito de interdisciplinaridade” que se desdobrou

nas subcategorias (quanto aos trabalhos que trazem algum tipo de definição do conceito de interdisciplinaridade; quanto aos trabalhos que associam o conceito de interdisciplinaridade a integração curricular; e, quanto aos trabalhos que conceituam a interdisciplinaridade, a partir de uma perspectiva crítica); mais adiante sintetizamos e analisamos a categoria “Concentração da Produção Acadêmica” e por fim, apresentamos a categoria “Quanto aos níveis de Ensino” que se subdividiu em duas subcategorias (quanto aos trabalhos que discutem a interdisciplinaridade no Ensino Médio e, quanto aos trabalhos que discutem a interdisciplinaridade no Ensino Fundamental).

Nesse movimento de categorizar e analisar, tentamos trazer as concepções dos autores que subsidiam o nosso estudo, o entendimento deles a respeito do conceito de interdisciplinaridade e em seguida tecemos a nossa análise, a partir dos teóricos que sustentam os nossos olhares. Nesse mesmo caminho, apresentamos a concentração da produção acadêmica, mostrando os fatores que influenciaram para que os programas de pós-graduação se fortalecessem em algumas regiões em detrimento das outras, a partir de uma análise socioeconômica. Para finalizar, apresentamos a síntese e análise dos níveis de ensino onde se concentram esses estudos, destacando as políticas educacionais e o discurso da interdisciplinaridade dentro dos documentos oficiais, a partir de uma visão neoliberal das políticas instituídas nos anos 90.

2 BUSCANDO OS FIOS QUE TECEM A EDUCAÇÃO BÁSICA, O CURRÍCULO E À INTERDISCIPLINARIDADE

Nessa seção, buscamos os fios que tecem a educação básica, o currículo e a interdisciplinaridade. Entendemos que a Educação Básica é a porta de entrada para todas as discussões que acontecem na escola e, assim o fio condutor de todas as engrenagens que se desenrolam no âmbito da educação. Dessa maneira, faremos uma abordagem, a respeito da Educação Básica, onde situamos o currículo e a interdisciplinaridade.

2.1 Os fios que tecem a Educação Básica

A importância desse diálogo entre Educação Básica, currículo e interdisciplinaridade é essencial para que se compreenda, mais adiante, os dados desse estudo. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser um direito, de modo que ao Estado foi dada a responsabilidade de garantir o ensino dos 7 aos 14 anos de idade. As lutas em prol de uma agenda que conseguisse colocar a educação como prioridade foi de extrema importância para contemplar o ensino em todos os níveis. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi um ciclo que marcou grandes conquistas para o campo educacional brasileiro, que há muito, lutava por uma educação mais democrática.

É possível afirmar que esse momento que antecedeu e culminou com a promulgação da LDB foi de mobilização intensa, organização e união de forças. Assim, nos anos 90, para celebrar os esforços desse período de mobilização, houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9.394/96, trazendo mudanças nas políticas educacionais, de avaliação, de financiamento, de formação de professores com a finalidade de dar mais qualidade à educação brasileira. Para tanto, o texto do artigo que se atém a Educação Básica define de forma clara e objetiva que:

...a educação básica é aqui entendida como aquela que venha a possibilitar a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, bem como o domínio dos códigos sociais e outras informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face a realidade. A educação básica extrapola os limites da ação meramente escolar e passa a compreender ações educativas para outros segmentos da população brasileira que não tiveram acesso à escolarização ou dela ficaram alijados prematuramente. Nesse sentido compreenderá também o atendimento a toda população jovem e adulta não escolarizada pelo ensino regular (BRASIL, 1985, p.4).

Observamos que é garantido os conhecimentos básicos, enfatizando a leitura e escrita, bem como as operações matemáticas como suporte para que o indivíduo possa evoluir intelectualmente e por meio dos conhecimentos básicos consiga refletir e assim, progredir socialmente.

A Educação Básica apresenta estrutura, realidade e desafios, pois entre todos os direitos é a que mais mobiliza, pelo fato de que a educação é um trabalho a longo prazo, em que lutar por ela é lutar por um país. Isso faz com que envolva muitos fatores, inclusive externos que dizem respeito as políticas educacionais, ampliação de recursos, formação de professores, fatores econômico-social, científico e tecnológico.

Estruturalmente, a Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Conforme a Emenda Constitucional, que causou uma alteração no artigo 208 da Constituição Federal, passa a ser “dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria”. Embora haja essa divisão, o documento sugere a universalização, ao mesmo tempo em que mostram-se como etapas distintas, também são complementares, o que reforça o dever do Estado, para uma educação pública, democrática e de qualidade, respeitando a diversidade.

De acordo com um estudo realizado por Oliveira (2010), a Educação Básica teve avanços importantes nos últimos anos, especialmente no que tange a universalização do atendimento no Ensino Fundamental. Embora, tenha sido bastante relevante, ainda assim “os avanços não foram capazes de resolver os problemas de acesso e permanência com qualidade; planejamento colaborativo entre as esferas administrativas, de gestão democrática; de financiamento; de efetiva valorização dos profissionais, dentre outras (OLIVEIRA, 2010, p.42).

Percebemos então, que na Educação Básica para além dos conhecimentos básicos existe uma demanda complexa que exige compromisso e um esforço que devem ser feitos pelos governantes para que se cumpra as metas estabelecidas para a melhoria da qualidade da educação, pois o que se percebe é que as esferas administrativas federal, estadual e municipal caminham na contramão e que não existe clareza das suas responsabilidades.

Para que se alcance a qualidade tão vislumbrada por todos é preciso que se discuta outros fatores como a questão da infraestrutura, formação de professores, participação efetiva da comunidade, além de investimento que é a grande chave que desencadeia mudanças a médio e a longo prazo. De acordo com uma reflexão de Demo (2001), a qualidade de ensino perpassa por essa ideia:

A qualidade converge com a ideia de bem feito e completo. A educação é o termo resumo da qualidade na área social e humana, pois ele entende que não tem como chegar a qualidade sem educação. Esta educação por sua vez, exige construção e

participação, precisa de currículo, de prédios, de equipamentos, mas sobretudo de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo, participativo, sobretudo de alunos construtivos e participativos para a qualidade se efetivar (p.21).

Esses fatores elencados pelo autor são primordiais para que se construa uma educação capaz de responder ou de tentar responder aos anseios da sociedade. Dessa maneira, trouxe para essa discussão um elemento fundamental: a escola, pois é nesse espaço que a relação de ensino-aprendizagem acontece, onde as relações se criam e se fortalecem, é também o espaço em que os conflitos emergem, nesse sentido, uma reflexão que nos leve à compreensão de tais fatores é de extrema importância.

2.2 Os fios que tecem a escola

Muito se fala em escola como um espaço de diversidade e pluralidade, mas afinal o que é a escola? Compreender que a escola se constitui por uma estrutura que vai além de suas paredes, é um exercício que requer, entre outras coisas, um percurso histórico. Começamos, então pela antiguidade greco-romana, em que os métodos e práticas escolares preconizavam uma educação voltada para os governantes e governados. Aos primeiros, a educação centrava-se no pensar e falar (política), mostrando a relação de poder desse primeiro grupo. Para os governados, a educação era destinada ao fazer, com ênfase no treinamento para o trabalho, no manuseio das armas e aptidão para a guerra, bem como nas atividades destinadas a produção. Nesse sentido, a escola clássica valorizava a educação física, as artes, a música e com Pitágoras, nasce um centro de educação de natureza privada, cujo princípio de valorização é a própria educação. Com Sólon ganha força uma escola voltada para a educação física e os cuidados com o corpo, a estética, aberta a todo o público e administrada pelo Estado. Aristóteles defendia uma educação voltada as artes, a música e a ginástica, excluindo da educação dos sujeitos livres de toda a disciplina do trabalho profissional (PEREIRA, 2015). De maneira geral, a escola grega clássica transitava pelas artes, com atenção aos centros de cultura física e intelectual.

Em Roma, a configuração da escola se assentava mais na educação moral, cívica e religiosa com forte apelo as tradições pátrias. Além disso, a responsabilidade de ensinar as crianças era da família, especialmente dos pais, a quem era concedida a tarefa do treinamento militar. A educação tinha um caráter mais direcionado para as tradições.

Aos poucos a escola clássica cedeu espaço para a escola cristã, instituída pela igreja, com novos modelos pedagógicos, voltada para as questões de natureza religiosas, como as leituras bíblicas e a preparação para a sucessão de padres e somente, depois do ano 1000 é que

começa a atuação de mestres livres e abertura de universidades. A partir dos anos quinhentos e seiscentos, com o Renascimento, houve novos avanços na configuração da escola, sobretudo com a criação da imprensa. Nos anos subsequentes, a escola foi se abrindo e ampliando as suas demandas. Os utopistas, construíram as reflexões pedagógicas dos anos seiscentos, com destaque para Comenius com a enciclopédia do saber, a quem é atribuído o mérito das metodologias que conhecemos atualmente como ativas.

A história da educação anterior à modernidade nos mostra duas situações típicas nas quais surge e floresce algum tipo de escola. Uma é a existência de uma burocracia civil, religiosa ou ambas, apoiada pelo domínio de algum tipo de saber esotérico, inacessível ao conjunto da população: escribas, sacerdotes ou funcionários a serviço de administração imperiais com uma organização complexa que requer o manejo de um conhecimento codificado e amplo, de ensinar a ler e escrever as leis, passando por técnicas de mediação, cálculo, interpretação de textos, etc. E a outra é o surgimento das cidades, que supõe uma dimensão demográfica maior, com organização política diferente e uma divisão do trabalho muito mais desenvolvida. Nesse sentido, a especificidade das burocracias governantes e das cidades nos indica que a escolarização talvez seja tão antiga e tão moderna, tão longínqua e tão recente (ENGUIITA, 2013).

Quando se pensa na escola, no momento atual, contemporâneo compreende-se que o “Estado é, portanto, a forma moderna da pólis, e a escola, um dos seus principais instrumentos de produção e reprodução, particularmente de sua legitimidade” (ENGUIITA, 2013, p.25).

Dessa maneira, surgem os questionamentos acerca da crise pelo qual atravessa a educação, assim como os questionamentos sobre a sua função social. Não há como se pensar a escola fora de um contexto global, pois ela está inserida dentro de uma sociedade que é dinâmica, que muda o tempo todo e permeada de conflitos que acabam chegando na escola e por vezes, interferindo na sua forma e organização. Além disso, os conflitos gerados no contexto macro exigem da escola soluções e respostas, conseqüentemente ela teve a sua função alterada no decorrer dos tempos, para além do seu aparato técnico e pedagógico, sofrendo determinações de um contexto social em transformação, o que permite compreender que só é possível a escola ser explicada a partir da relação política que estabelece com a sociedade (NOSELLA, 2005).

De acordo com essa reflexão de que a escola para ser melhor compreendida passa pela articulação com o contexto social e global, precisamos entender as relações e mudanças pela qual a sociedade vive e, a contextualização se dá tanto pelo viés político quanto econômico, partindo do princípio de que o vínculo entre educação e sociedade aparece como foco central

nesse debate, o que marca o surgimento de novos sujeitos educacionais e a escola ganha espaço plural com crianças, mulheres, homens, deficientes, diferentes etnias e minorias culturais.

Por ser um espaço que teoricamente agrega os mais diferentes sujeitos, a escola tende a ser um lugar onde se espera a sua plena emancipação. Para Silva (1995), a educação escolarizada é um projeto moderno e a escola é a sua principal encarregada, cabendo a ela cumprir as promessas de igualdades, emancipação e cidadania, através da ampliação dos espaços públicos e da racionalização. Partindo dessa reflexão e trazendo para o contexto do lugar em que a escola está situada, esse espaço agrega múltiplas significações pois,

(...) O espaço escolar não é apenas um continente, um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um conteúdo, ele mesmo educativo. Escola é mais do que 4 paredes, é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento, tem que despertar interesse em aprender, além de ser algo alegre, aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. O aluno aprende dele lições sobre a relação entre corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho que constroem conhecimento (DAVIS, 1993, p. 53).

Para além do conhecimento instrumental e básico, a escola ultrapassa esse limite e carrega um misto de significações, que acabam interferindo, inclusive na motivação do aluno, na sua maneira de assimilar o conhecimento e de relacioná-lo com os diferentes espaços sociais. A escola é um lugar vivo, construída não só por paredes, mas por sonhos e esperança.

Saviani (2015) salienta que o papel da escola básica “consiste na socialização do saber sistematizado” e não é qualquer tipo de saber, mas aquele que “diz respeito ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado”, pois “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações é que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2015, p.43).

Precisamos lançar um olhar mais macro para a escola e isso envolve um cenário de mudanças, inclusive com o sistema capitalista, que reproduz sua força por meio de várias facetas, entre elas o currículo e as relações de poder que se movem dentro da escola e muitas vezes chegam por meio da apropriação de discursos, que tendem a colocar a educação como um fator crucial no desenvolvimento social, o que responsabiliza a escola pelo desenvolvimento ou fracasso da sociedade.

Esses discursos são disseminados dentro e fora da escola, através de uma fala de que o jovem tem que ser preparado para exercer a cidadania de forma ética e democrática. Fora dela esse discurso é usado pelos meios de comunicação como instrumento de convencimento da cultura mercadológica de que o jovem precisa estar apto para o mercado de trabalho.

A partir dessas demandas da sociedade contemporânea é que surgem diversas perguntas que emergem no âmbito da escola, ao mesmo tempo em que abre um espaço para o debate sobre o papel da escola e da maneira como as políticas tem influenciado a formação de alunos da escola básica e pública como sujeitos históricos.

Essas políticas ganharam destaque no final do século XX quando as mudanças eclodiram visando uma reestruturação do capital. Assim, aconteceram uma série de reformas nas economias mundiais e estas influenciaram as políticas educacionais, grande parte com o apoio de agências de financiamento internacionais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros.

De acordo com Canário (2005), os processos de mudança deliberada, no campo educativo, tem sido afetados por uma dupla ineficácia: por um lado, as reformas impostas “de cima” produzem mudanças formais, mas, raramente, transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores; por outro, as inovações construídas nas escolas encontram dificilmente um terreno propício para se multiplicarem e percorrerem, em sentido inverso, o sistema educativo. Observamos que há dois pontos importantes que são divergentes, pois uma aponta para uma lógica de reforma e outra de inovação.

Nesse sentido, o autor também destaca que tais perspectivas de mudanças apresentam características próprias e dominantes. A lógica de reforma traz estratégias que sustentam o poder típico da administração, o qual costuma impor determinadas mudanças de “cima para baixo” de maneira coercitiva a partir de normativos legais e, de outro lado, temos a estratégia da inovação que nada mais é do que uma estratégia empírico-racional, a qual tem suas bases no modelo industrial de inovações.

É importante ressaltar que diante de um quadro de mudanças pelo qual a escola e a educação têm vivido ao longo dos anos, fica evidente que em cada momento da história houve o fortalecimento de um grupo dominante. Esses interesses, na sua maioria são sutilmente incorporados quando se espera que a educação cumpra metas, propostas curriculares, reformas afim de que se melhore a qualidade, porém são medidas de cima para baixo e que sem investimento efetivo acabam sendo apenas mais uma entre tantas outras que já foram um dia colocadas como alternativas para a melhoria da qualidade de ensino. O que se espera da escola efetivamente, é que ela seja capaz de humanizar através da socialização do saber construído historicamente.

Portanto, é nesse cenário de Educação Básica, situada no espaço escolar é que se alicerça as bases teóricas do nosso objeto de estudo, em que foi amplamente debatido a interdisciplinaridade, a fragmentação do saber, a disciplinarização, mas entendemos que

também a necessidade de trazer para o debate a tecitura entre interdisciplinaridade e currículo.

Nesse sentido, olhamos para dois elementos muito importantes para o espaço escolar e como isso se desdobra, pois até então o que temos vivenciado nas escolas é um currículo disciplinar que tem sido alvo de críticas, a partir da concepção de que não consegue articular o conhecimento com uma dimensão mais ampla de saberes, dada o seu isolamento e fragmentação. Autores como Veiga Neto (2002) e Silva (2000) chamam a atenção para a homogeneização dos currículos, como um meio de enquadrar as pessoas numa espécie de hierarquização, sobretudo com tarefas específicas.

A partir dessas considerações, pensar num currículo capaz de trabalhar de maneira interdisciplinar nos parece uma aspiração. Um currículo que valorize os espaços plurais, as individualidades, a conjuntura social, econômica e política, bem como os inúmeros problemas que acontecem fora da escola e que esta não pode se negar a responder. Vivemos numa sociedade democrática, com poucos espaços que dialogam com a realidade, portanto, entendemos que a formação integral do aluno perpassa por um entendimento crítico da realidade que o cerca, pois só assim ele pode intervir sobre ela.

Torres Santomé (1998), ironiza com relação a falta de articulação do currículo. Para ele a única coisa que liga as diferentes salas de aula em uma instituição escolar são os canos da calefação ou os cabos elétricos. Nesse sentido, poucos estudantes são capazes de vislumbrar algo que permita unir ou integrar os conteúdos ou o trabalho das diferentes disciplinas. O autor ainda ressalta que a seleção de conteúdos e sua organização de acordo com as áreas de conhecimento não costumam ser objeto de discussão e tampouco de reflexão coletiva. Acaba-se aceitando como a algo a priori, causando um silêncio entre os principais envolvidos, sem que isso seja objeto de questionamento ou ainda de debate nas instituições.

Nessa perspectiva, a escola com sua estrutura propositiva também acaba criando barreiras para um trabalho interdisciplinar, por isso Santomé (1998) e Rippel (2010) defendem um projeto de currículo integrado que teria como pressuposto criar hábitos intelectuais, organizado não só em torno de disciplinas como costuma ser feito, mas em núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos e ideias.

Num movimento de trazer para a escola questões diversas, permite que novas fontes de aprendizagem se configurem, na medida em que o currículo se abre para novas dimensões que ultrapassam a barreira meramente disciplinar. Quando se leva em consideração que estamos

numa sociedade em constante mudança, não podemos perder de vista as questões que emergiram junto com o desenvolvimento dessa sociedade.

Paro (2011), salienta que o currículo continua com as mesmas configurações de décadas atrás, mantendo as características conteudistas, restrita a disciplinas tradicionais. Nesse sentido, o autor argumenta que o currículo que a escola acaba reproduzindo, privilegia determinados conteúdos e a torna mera transmissora do conhecimento escolar. O autor, não nega a importância das disciplinas, no entanto, aponta para a necessidade de se pensar numa reformulação mais ampla que contemple a formação integral do aluno.

Nesse sentido, Santomé (1998) chama a atenção para um currículo globalizado e interdisciplinar capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas na sala de aula, assim é possível verificar com clareza as implicações sociais da escolarização e do conhecimento promovidos pela instituição acadêmica.

Dessa maneira, acreditamos num currículo que se abra para as práticas interdisciplinares na medida em que elas deixem de ser solitárias e passem a ser coletivas, articuladas, pois atualmente presenciamos e ressaltamos que dentro do ambiente escolar ainda existe muito individualismo entre os profissionais e isso é reflexo também dos modelos econômicos que acabam transformando o individualismo numa arma eficaz do capital. A seguir trataremos especificamente sobre currículo.

2.3 Os fios que tecem o currículo

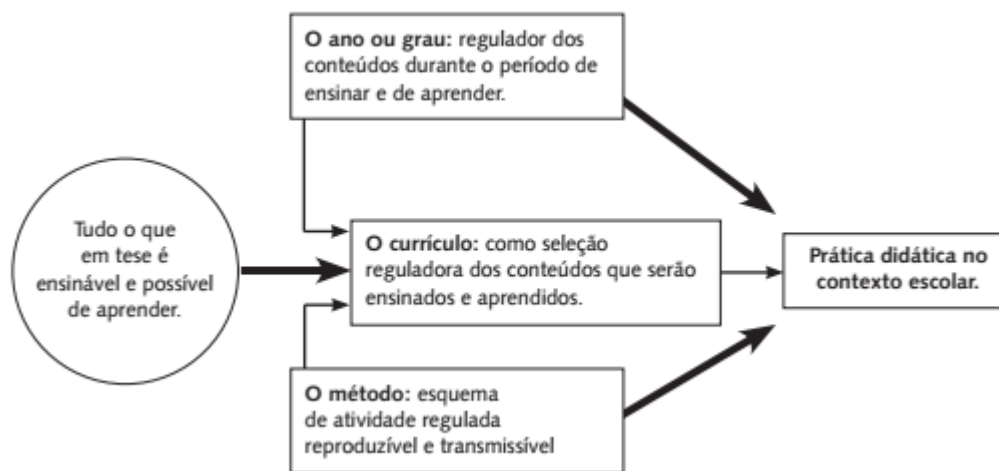
A discussão sobre o currículo apresenta diferentes concepções, vozes e discursos que estão em volta desse debate. Atualmente, se tem discutido sobre um currículo mais flexível, aberto para a pluralidade, multiculturalismo, diversidade, portanto, partiremos da etimologia da palavra currículo que nasce do latim *curriculum* e significa pista de corrida, caminho, trajetória, Moraes (2010). É como se fosse um caminho a ser percorrido, que reorienta, que é contínuo e que pode ser associado a algo que exige ação dos envolvidos.

Autores como Moreira e Silva (2008) afirmam que antes mesmo de ser uma teoria, o currículo sempre foi colocado como uma maneira de se organizar as atividades educativas e escolar. Foi apenas no final do século XX e início do século XXI que estudiosos passaram a dar mais atenção para as questões curriculares, passando a se reunir para discutir ações que resultaram no currículo como campo de estudo.

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que compõem; é uma espécie de

ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo, então, desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam os seus componentes (SACRISTAN, 2013). Nessa perspectiva, o conceito de currículo e a sua utilização, aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar.

Para Sacristan (ibid), o currículo exerce um poder regulador, na medida em que determina que conteúdos serão abordados e ao estabelecer níveis e tipos de exigência para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar e demais elementos que supõe o progresso dos sujeitos durante a escolaridade, portanto, desde os séculos XVI e XVII, o currículo ganhou dimensões e estruturas do que hoje é a escolaridade, conforme esquema abaixo:



Fonte: SACRISTAN, 2013, p.18

O poder regulador do currículo é uma realidade dentro da escola básica, observável, inclusive, na hierarquia entre as disciplinas e na divisão do tempo. Quando observamos que certas disciplinas possuem maior carga horária e aparecem como primordiais para o currículo e, portanto, são levadas com mais seriedade pelos alunos, compreendemos o quanto esse esquema acima retrata o que vivenciamos dentro do contexto escolar. Os graus representam a idade dos alunos, e torna-se um elemento regulador da organização do ensino. Dessa maneira, ao “associar conteúdos, graus e idades, o currículo também se torna um regulador das pessoas” (SACRISTAN, 2013, p.14).

Para Pacheco (2005), “não existe uma verdadeira e única definição que aglutine todas as ideias acerca da estruturação das atividades educativas, admitir-se-á que o currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade e ambiguidade” (p.54). De acordo com o autor, qualquer teorização sobre o currículo tem que estar diretamente ligada à prática curricular, apresentando propostas não só de a formalizar e de interpretar, como também de resolver os problemas existentes.

Silva (2010) vai além ao dizer que “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (p.32). Nesse sentido, observamos que o currículo é muito amplo, e que pode ser analisado por diferentes perspectivas, assim para que possamos compreendê-lo temos que nos apropriar dessas teorias, pois o currículo não é só apenas uma seleção de conteúdos ou propostas sistematizadas, mas as relações de poder que estão em volta delas.

A teoria tradicional de currículo se assenta nas ideias de Bobbit, baseada na teoria da administração econômica que tinha como principal idealizador e defensor Taylor, destacando-se pela eficiência. O currículo então acontece de forma prescritiva, mecânica e burocrática, centrada no desenvolvimento e fortalecimento das habilidades. De acordo com Silva (2007, p.25):

Ralf Tyler consolidou a teoria de Bobbit quando propõe que o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados.

O que se percebe é que as teorias tradicionais se voltam mais para uma visão conteudistas com objetivos traçados para que se chegue aos resultados. São características de uma educação que prioriza apenas uma relação verticalizada sem levar em consideração os elementos que estão em volta do sujeito e como esse sujeito está situado no espaço e tempo.

Dentro de uma perspectiva tradicional de currículo, o professor é aquele que detém todo o conhecimento e o aluno recebe tal conhecimento de forma passiva, sem questionamentos e reflexão. O conteúdo é repassado, os alunos o recebem e memorizam, pois não se considera o senso crítico, mas sim a disciplinarização. Assim, fica visível as relações de poder empreendidas nesse tipo de currículo, sobretudo pela hierarquização e linearidade da relação professor-aluno. Nessa perspectiva o currículo adquire um caráter mais técnico, sem diálogo e interação. No entanto, as teorias tradicionais curriculares alegam serem “neutras, científicas, desinteressadas” (SILVA, 2007).

O currículo na perspectiva crítica desloca o olhar para os conceitos meramente pedagógicos de ensino aprendizagem para uma abordagem voltada para a ideologia e o poder. Apple (1999) considera que a teoria crítica traz a realidade curricular os lados mais ocultos das práticas e sobretudo a geografia das relações, na medida em que se torna possível olhar criticamente para as diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares.

Percebemos a multiplicidade de características próprias do currículo. Não se trata de uma tarefa simples defini-lo, uma vez que é também um espaço de tensões em que as relações de interesse e poder estão fortemente inseridas. Nesse campo, além do discurso que gira em torno dessas relações, abre-se também um espaço para a contestação. Silva (2007, p.35) situa a escola na perspectiva da teoria curricular crítica:

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável.

Nesse sentido, a divisão de classes aparece com mais evidência quando o autor coloca a escola como um espaço excludente de reprodução cultural que acaba sendo um fator de distanciamento nessa relação entre dominantes e dominados. O acesso a meios e recursos tecnológicos inegavelmente se dá com mais facilidade pelos grupos dominantes, alguns privilégios daqueles com o poder economicamente superior podem aumentar o abismo entre as classes sociais.

As teorias pós-crítica de currículo partem da concepção de multiculturalismo que é um movimento mais inclusivo, agregando a diversidade cultural do mundo contemporâneo, desconsiderando as hierarquias, em que nenhuma cultura é melhor do que a outra. Silva (2007) salienta que sendo “pós” não implica em superação da teoria anterior, mas devem se combinar, pois “ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2007, p.53).

O que se busca é equilibrar, dentro do currículo essas demandas da sociedade, valorizando o aluno, considerando as diferenças, dando voz ao sujeito que anteriormente tinha suas questões esquecidas pelo preconceito cultural, étnico e racial e também se abre para os questionamentos políticos e sociais.

Não se pode falar de currículo, sem relacioná-lo a escola e para isso Veiga-Neto (2012) afirma que foi por meio do currículo que a escola instituiu a noção de espaço e tempo transformando-o como seu eixo central para conduzir as tarefas educativas “imprimindo uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo” (VEIGANETO, 2012, p.28).

Nesse sentido, percebemos que o currículo já nasce dentro da escola com um viés disciplinar, desarticulado, individualista e sem trazer um diálogo para as disciplinas. O tempo foi dividido em carga horária, o espaço em salas de aula, regras foram instituídas, os uniformes foram aderidos, e assim a padronização com base no currículo foi surgindo, se fortalecendo e se perpetuando ao longo dos anos.

Para flexibilizar o currículo e trazer uma perspectiva interdisciplinar, Santomé (1998) compreende que repensar o currículo e a sua expressividade em uma sociedade das aprendizagens significa, acima de tudo, repensar alguns pressupostos que norteiam a sociedade da informação, do conhecimento e das aprendizagens. Nesse contexto, impõe-se romper com a concepção do currículo isolado, descontextualizado, fragmentado que não propicia a construção e a compressão de nexos que permitam a sua estruturação com base na realidade.

Percebemos que para que o currículo possa romper com a fragmentação além do discurso, é preciso que se tenha uma força política para buscar o novo. Santomé (ibid) elenca algumas vantagens com a abertura do currículo para além das teorias tradicionais: uma intervenção educativa mais aberta, dialógica, que propicia o exercício do protagonismo, tanto no ato de aprender como no ato de ensinar, uma maior abertura do canal de comunicação entre os atores sociais que edificam o cenário curricular, maior possibilidade de trabalho, análise e interpretação dos conteúdos culturais.

A proposta de uma prática interdisciplinar que priorize a aprendizagem do aluno, que o leve a pensar, refletir, questionar e se conectar com o mundo por meio de diferentes recursos e pontos de vista ainda caminha a passos lentos. É preciso levar em considerações as macro políticas implementadas que estão cercadas de discursos neoliberais. A própria história nos mostra que desde os primórdios o currículo já se desenhava com a função de atender as demandas da sociedade. Falar de um currículo mais aberto, com práticas interdisciplinares, por exemplo, é romper com uma estrutura que se consolidou ao longo dos anos, portanto, é uma tarefa que passa pela quebra de paradigmas e teorias já fixadas.

Para Nogueira (2016) a compreensão de como se dá o conhecimento científico e o interdisciplinar colabora para a superação do mito de que a interdisciplinaridade surge para negar a relevância da produção disciplinar. Muito pelo contrário, o produto gerado pelas

disciplinas dentro dos seus contornos fronteiriços é tão valioso quanto os produzidos pelas trocas colaborativas com as outras disciplinas.

Ainda que estejamos “presos” a um currículo com suas hierarquias de controle, poder e ideologias, as práticas interdisciplinares podem ser uma questão de atitude como sugere Fazenda (1994), ou seja, depende também da nossa vontade de se abrir para o novo, mas não é só isso, pois a atitude remete a uma questão simplória, e a complexidade da escola e dos seus métodos de ensino nos mostram que a atitude é importante, mas a quebra de paradigmas é um fator bem relevante.

Quando passamos a refletir de maneira articulada, e quando a educação é oferecida pelo viés interdisciplinar vemos o quanto é importante pensar além das nossas caixinhas. A aprendizagem acontece em diferentes contextos e de diversas maneiras. Observamos que ainda precisamos mudar e talvez a mudança possa acontecer à medida que estivermos dispostos a sair da zona de conforto e buscarmos novas fontes de aprendizagem, a leitura é uma delas. Saber o que está por traz de cada teoria, entender os conceitos, problematizar, buscar compreender as relações de poder e dominação pelo qual muitos documentos estão encharcados é um meio de articularmos as nossas ideias.

Considerando as raízes disciplinares instituídas ao longo dos anos percebemos que essa visão disciplinar foi amplamente difundida e aderida na escola que embora, sejam apresentadas novas maneiras de ensinar e aprender com base na articulação das áreas do conhecimento soa como utopia, algo distante. Nesse sentido, entendemos que propostas que tragam a interdisciplinaridade como uma possibilidade de interação, de articulação acaba andando na contramão do que já está instituído.

As políticas curriculares, trazem vozes híbridas que ao mesmo tempo que tecem propostas interdisciplinares, mostram as suas intencionalidades. Colocar no texto que a interdisciplinaridade é uma maneira de diminuir as lacunas da fragmentação do saber e no mesmo texto dizer que para isso é preciso de habilidades e competências, exprime claramente, as demandas de uma sociedade que não estimula o senso crítico, mas que prepara o aluno para obter resultados e ingressar no mercado de trabalho.

2.4 Os fios que tecem a interdisciplinaridade

A palavra interdisciplinaridade passou a ser proferida e utilizada com muita frequência no ambiente escolar. Busca-se sua efetivação não só no cotidiano da sala de aula, mas também nos documentos oficiais, nas reuniões, planejamentos curriculares, seminários e discussões e, assim, são realizadas várias tentativas de fusão entre as disciplinas, começando pelas grandes áreas, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Linguagem, se estendendo para os cursos de graduação (VEIGA-NETO, 1996). No entanto, o caminho percorrido pelo movimento interdisciplinar já vem acontecendo desde o final dos anos de 1960.

Nesse período, as discussões sobre essa temática se intensificaram no campo científico, cultural e educacional, motivada pelos questionamentos e inquietações relacionados as transformações socioeconômicas que trouxeram inovação e desenvolvimento para a humanidade, mas ao mesmo tempo causaram muitos problemas de ordem ambiental, social e cultural. A discussão que foi posta em relação a essa questão gira em torno da intensificação da racionalidade técnico científica, evidenciada na produção do conhecimento, o que causou uma excessiva fragmentação da ciência em disciplinas fechadas.

A esse conhecimento produzido de maneira fracionado, foi atribuído uma “dispersão do entendimento humano, incluindo os elementos que cercam a atividade científica e os usos que se pode fazer da ciência” (VEIGA-NETO, 1996). Nesse sentido, a ciência moderna protagonizou e intensificou a fragmentação do saber e da especialização, com forte influência do movimento positivista¹ de Augusto Comte, que se firmou em meio a estabilidade política, a liberdade econômica, a industrialização crescente e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Na concepção de Sommerman (2011), o positivismo trouxe a separação total entre o indivíduo observador e o objeto observado, primando pela existência de um único nível de realidade. Como consequência desse pensamento houve a perda da visão de globalidade, empobrecendo a relação entre sujeito e natureza; grande desenvolvimento tecnológico que trouxe desequilíbrios e destruições, mas também vários benefícios para a população mundial; e, o enriquecimento das disciplinas em seu núcleo ou no centro de seu objeto específico, o que tornou o diálogo com as outras disciplinas mais difícil, causando a limitação dos saberes.

¹ Positivismo: doutrina filosófica desenvolvida pelo francês Augusto Comte, baseada na cientificidade, segunda a qual a ciência é considerada o único conhecimento possível e a empiria o único caminho metodológico válido. Através da ciência, Comte vislumbra o progresso e a ordem social, pilares de sua filosofia e religião positivista (SOARES, 1998)

Muitos questionamentos surgiram a partir da crítica à modernidade, tendo em vista sua ambivalência. Como já foi mencionado, a ciência moderna trouxe avanços incontestáveis para toda a humanidade, mas por outro lado, fez surgir o poder destrutivo da tecnologia, com as armas de guerra e as bombas nucleares, a devastação da natureza, a transformação dos sujeitos em objetos e as doenças decorrentes do desequilíbrio do meio ambiente (SOMMERMAN,2012).

É nesse contexto que surgem os movimentos de reação aos ideais positivistas, fazendo duras críticas a razão científica, entendida como o método da ciência moderna, que segundo os pensadores, excluía as inúmeras dimensões que não são imediatamente redutíveis à matéria, tais como: a vida, o conhecimento, os sentimentos, os valores e etc. (Ibid,) e “nem mesmo a própria matéria, que tão pouco coincide com os aspectos quantitativos aos quais a ciência pretende reduzi-la” (MODIN, 2008, p.46).

Como uma “manifestação contemporânea do velho ideal de unidade do conhecimento” (POMBO, 2008, p.56), surgem os movimentos em prol da interdisciplinaridade como uma possibilidade de trazer de volta a concepção totalitária de mundo, mas de forma não mais ingênua como viveram os gregos antigos e os medievais, ou seja, o modelo atual de sociedade exige um resgate de uma visão holística de mundo nos moldes de um grande projeto interdisciplinar, no sentido de minimizar ou até mesmo romper com as barreiras linguísticas e codificadas entre os especialistas e suas áreas (JAPIASSU, 1976).

Nesse contexto, buscamos entender a interdisciplinaridade, desde o seu surgimento, na Europa, mais especificamente na França e na Itália em meados da década de 1960, época em que surgiram movimentos estudantis que colocavam em discussão a necessidade de um estatuto para a universidade e para a escola, objetivando superar o pensamento positivista da superespecialização (FAZENDA, 1994), assim como, trazer a concepção de diferentes autores sobre a temática em questão.

Gusdorf² foi o primeiro estudioso a sistematizar uma proposta de trabalho interdisciplinar ao requerer da UNESCO, no ano de 1961 a construção de um grupo de cientistas de diversas áreas com enfoque para pesquisas nas ciências humanas. No entanto, não foi

² Filósofo francês, nasceu em Bordeaux. De 1952 a 1977 foi professor da Universidade de Estrasburgo. Combateu o regime nazista e foi prisioneiro de guerra. No campo de concentração organizou uma pequena universidade com um grupo de intelectuais. Foi na prisão que elaborou sua tese e defendeu em 1948, sobre a “Experiência Humana do Sacrifício”. Em sua obra “Professores para quê?”, escrita em 1963, questiona se ainda há lugar para o professor em plena era da televisão e dos meios de comunicação moderno. Para ele, todos os meios pedagógicos não produzirão a comunicação, se entre professor e aluno não existir a igualdade de condições e a reciprocidade que caracterizam o diálogo.

possível a aprovação do projeto, mas sua atitude foi um importante marco para o início dos estudos sobre interdisciplinaridade.

Em 1970, a Organização Econômica dos países Desenvolvidos (OCDE), promoveu em Nice (França), um seminário internacional sobre interdisciplinaridade, do qual surgiu um grupo de trabalho que lançou em 1970, o primeiro documento que tratava sobre a sistematização do conceito de interdisciplinaridade. Participaram da construção desse documento, Jean Piaget, Heinz Heckhausen, Erich Jantsch e Marcel Boisoit, os quais eram favoráveis que a interdisciplinaridade fosse impulsionada no campo das ciências e do ensino e assim, pudesse contribuir para o avanço científico.

Nas concepções de diferentes autores, especialmente os pioneiros a se dedicarem aos estudos sobre a interdisciplinaridade, esta aparece como uma maneira de religação dos saberes, diálogo entre as disciplinas, diminuição das fronteiras disciplinares, integração do conhecimento, afim de responder as demandas e problemas causados pela modernidade.

Assim, para entender a concepção de interdisciplinaridade, Heinz Heckhausen³ (1973) faz uma análise do conceito de disciplina, nos diferentes campos do conhecimento e suas variações de um campo para outro, reconhecendo que os significados são múltiplos, por isso enuncia sete critérios que caracterizam a natureza de uma disciplina e são eles que as distinguem das demais: domínio material; domínio de estudos; nível de integração teórico; método; instrumentos de análise; aplicações práticas; contingências históricas. Esses critérios são anteriores a interdisciplinaridade e possibilitam uma visão geral das disciplinas e o que elas representam dentro do campo do conhecimento científico. A partir das inferências sobre as disciplinas, o autor propõe cinco tipos de relações interdisciplinares: interdisciplinaridade heterogênea; pseudointerdisciplinaridade; interdisciplinaridade auxiliar; interdisciplinaridade complementar e interdisciplinaridade unificadora.

Boisot⁴ (1973) postula uma relação de retroalimentação entre a ciência e os propósitos da sociedade. Para este autor, disciplina é considerada estrutura, “aquilo que designa um sistema no qual se reconhece uma organização e no qual a soma de suas partes não coincide com a realidade”. Partindo dessa afirmativa ele distingue três tipos de interdisciplinaridade: interdisciplinaridade linear; interdisciplinaridade estrutural e interdisciplinaridade restritiva. O autor ressalta a colaboração entre as disciplinas e a dualidade existente na ciência que se manifesta, por meio do desejo de isolar os fenômenos para melhor compreendê-los e pela tendência de se dominar as especificações para melhor entender o objeto de estudo.

³ Foi psicólogo e professor universitário

⁴ Professor da École Nationale des Ponts et Chaussées, escola de Engenharia Civil, Paris, França.

Jantsch⁵ (1973) compreende a interdisciplinaridade, a partir de um sistema geral de valores da sociedade global, levando em consideração o triplo papel da universidade baseado em: ensino, pesquisa e serviço. Toda a sua análise tem como ponto principal a perspectiva de sistema que está relacionado a ação humana. Nesse sentido, vislumbra a interdisciplinaridade como a organização da ciência, com finalidades estabelecidas na dinamicidade das interações que influenciam o desenvolvimento da sociedade e suas circunstâncias. Para a sua efetivação, o ensino precisa atender as problemáticas do mundo contemporâneo, em especial aquelas de cunho político-social e além disso, passar por uma constante renovação nos aspectos metodológicos do ensino.

Jean Piaget⁶ (1973) nos induz a uma reflexão sobre a inter-relação entre as ciências vizinhas, uma vez que comungam de postulados comuns que sustentam a sua epistemologia, questionando as semelhanças entre elas, mas a total falta de diálogo, ao mesmo tempo. Nesse sentido, chama a atenção para a não facilidade de consolidação de uma teoria, tendo em vista, que exige amadurecimento, estudos, pesquisas que levam mais de uma década para se efetivar. Nesse sentido, a interdisciplinaridade também necessita de um tempo para se concretizar na comunidade científica. Para que o movimento interdisciplinar se manifestasse foi preciso que a ciência positiva se esgotasse em si mesma. Isso aconteceu, a partir do momento em que as demandas da sociedade passaram a ter desdobramentos mais complexos e a modernidade não dava mais conta de responder a contento, ou seja, era preciso diálogo e interação entre os diferentes saberes. Por outro lado, o autor também entende que, em alguns casos a disciplinaridade é importante, como uma maneira de intensificar os avanços da sociedade. Por fim, considera as ciências como um conjunto autônomo em relação a estrutura geral da sociedade, segundo a teoria da psicodinâmica do conhecimento.

Para Nogueira (2016) todos esses autores partem do conceito de disciplina e chegam a seu grau máximo de integração: a interdisciplinaridade. Em seguida, apresentam o modo sistêmico de estabelecimento de inter-relações que pode vir a se apresentar tanto nas ciências quanto no ensino que é o nível ascendente denominado transdisciplinaridade. Os níveis de gradação existentes entre seus extremos (disciplinar e transdisciplinar) apresentam diferentes denominações e subgradações, correspondentes a diversas formas de integração entre as disciplinas, o que reforça a polissemia presente na ascensão dos níveis de inter-relações gradativas disciplinares, o que também contribui para a polissemia do termo “interdisciplinar”.

⁵ Astrofísico, engenheiro, professor. Foi conselheiro de diversos governos, organizações internacionais e institutos de pesquisa.

⁶ Psicólogo e filósofo suíço. Considerado um dos mais importantes pensadores do século XX

Quanto a polissemia do termo interdisciplinaridade, Olga Pombo (2008) diz que é difícil atribuir um significado, dado as significativas flutuações que vão desde a simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum. Complementando essa ideia de dificuldade de definição do termo interdisciplinaridade, Severino (1995), reconhece que sua conceituação é uma tarefa inacabada e que “até hoje não conseguimos definir com precisão o que vem a ser essa vinculação, essa reciprocidade, essa interação, essa comunidade de sentido ou essa complementaridade entre as várias disciplinas”, aparece então como uma tentativa de unidade de saber.

Gusdorf (2006), autor que é recorrente nas discussões sobre interdisciplinaridade e que inspirou os dois principais autores dessa temática no Brasil (Japiassú e Fazenda) também encontra dificuldades quanto a conceituação da palavra interdisciplinaridade. Para esse autor, “trata-se, infelizmente, de uma noção mal definida, que se reveste de um *slogan* utilizado a torto e a direita no debate ideológico” (GUSDORF, 1995, p.28). Dessa maneira, existem diferentes concepções e tentativas de definições para essa temática, mas não existe consenso para tal conceituação, sendo assim, traremos a perspectiva de diversos autores.

Gusdorf (1995), embora encontre dificuldades para a conceituação, assume a interdisciplinaridade, enquanto esforço de superação do isolamento e da fragmentação do conhecimento gerado pelo desenvolvimento disciplinar da ciência, associado à limitação humana em dominar a totalidade desses conhecimentos produzidos hermeticamente. Tal limitação conduz à proposição de que as especialidades estabeleçam uma colaboração umas com as outras, pois, desse modo, os fenômenos a serem estudados são mais bem explorados nas múltiplas possibilidades de sua compreensão, derivando em uma síntese mais complexa do objeto observado. O autor chama a atenção para o domínio do conhecimento especializado que faz com que o cientista se limite a sua área e acredite que saiba muito a respeito do seu objeto, conseqüentemente desconsidera os elementos que norteiam o seu campo de estudo, pois não se trata de compreender apenas sua especialidade, mas o mundo complexo que o cerca composto de elementos importantes para o entendimento do todo.

Em relação ao campo educacional, Gusdorf (2006) faz um mergulho na educação ocidental trazendo elementos históricos que se consolidaram ao longo do tempo e que são importantes para o entendimento do que é a interdisciplinaridade, considerando a necessidade dos alunos de sistematizarem os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar de forma harmoniosa, unitária, conectados com a totalidade. O autor nos instiga a uma reflexão no campo

curricular, sobretudo em relação as práticas docentes e a maneira que o conhecimento é sistematizado e repassado aos alunos, uma vez que o currículo é organizado em disciplinas.

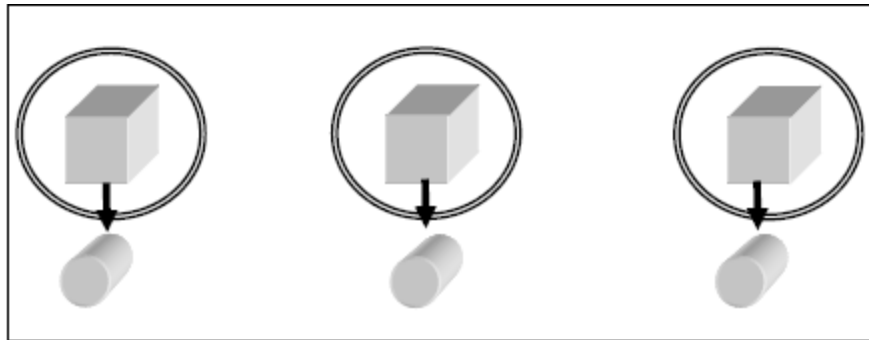
As ideias de Gusdorf foram fortemente incorporadas no Brasil, graças a produção filosófica de Hilton Japiassú, nos anos 70. O prefácio de sua primeira e grande obra, denominada de “Patologia do saber”, foi feito por Gusdorf que afirmou que se estava diante de uma “epistemologia da esperança, que culmina na proposição de uma nova pedagogia” (GUSDORF, 1976, p.27). Para Veiga-Neto (2010), tanto Gusdorf, quanto Japiassú deixam claro as ideias de que o mundo moderno estaria doente; a causa dessa doença estaria no caráter disciplinar da ciência; seria possível e desejável submeter o mundo a uma terapêutica; por fim, o grande remédio seria aproximar até a fusão as disciplinas, na forma de uma “verdadeira interdisciplinaridade”.

Como antídoto para os males causados pela modernidade, a interdisciplinaridade foi amplamente difundida, a partir de um caráter utilitarista e necessário por três grandes motivos: a) contra um saber fragmentado; b) contra o divórcio crescente ou esquizofrenia intelectual entre uma Universidade cada vez mais compartimentada e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo e indissociável; c) contra o conformismo das situações adquiridas e das ideias recebidas ou impostas (JAPIASSU, 1976).

Nesse sentido, o autor procura conceituar a interdisciplinaridade, embora reconheça a polissemia do termo, a partir do entendimento de disciplinaridade, que nada mais é que a “exploração científica especializada de determinado domínio de estudo” (Ibid, p.72). O que significa que a disciplinaridade segue um modelo linear e homogêneo, percorrendo uma sequência mais específica de determinado campo de estudo com características próprias. Numa perspectiva de homogeneidade os novos conhecimentos surgem a partir de uma lógica que desconsidera suas conexões com as demais disciplinas. Ao contrário da concepção interdisciplinar, que segundo Gusdorf (1976, p.53) “impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas”.

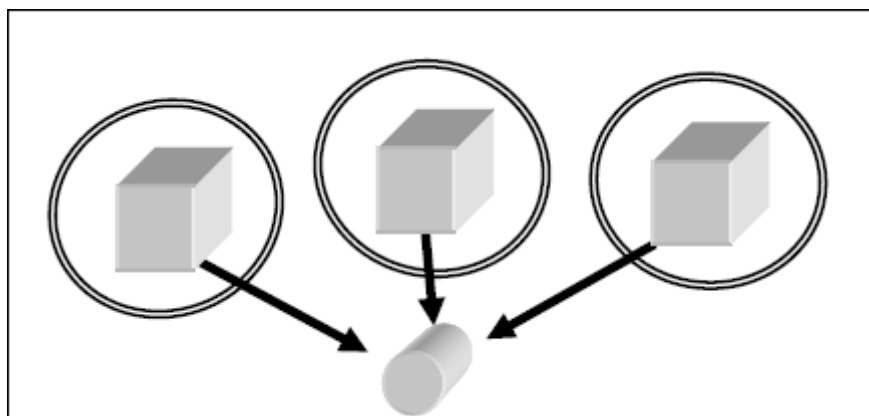
Quando se trata do conceito de interdisciplinaridade Japiassú (1976) afirma que é preciso, inicialmente que se elimine certas ambiguidades envolvendo “nossas palavras-chave”. Para isso, é essencial que se estabeleça um quadro das atividades que recobrem o termo interdisciplinaridade, precisando as distinções eventuais entre o termo e os conceitos vizinhos, tais como o de disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Esses sistemas de organização disciplinar, se sucedem num grau crescente de aproximação epistemológica entre as disciplinas (VEIGA-NETO, 2010). Dessa maneira, o sistema disciplinar, é composto por um só nível de realidade, múltiplos objetos e, múltiplos campos de conhecimento (disciplinas), caracterizado pela separação e incomunicabilidade com campos disciplinares fechados (SANTOS, 2012, p.60), conforme representação gráfica:



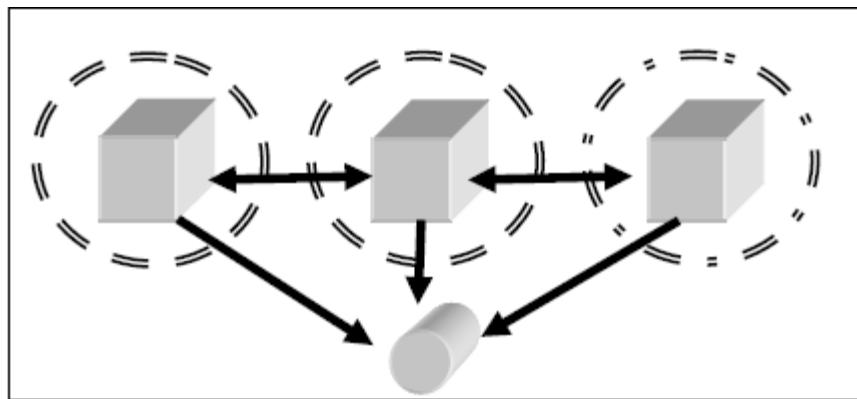
Fonte: SANTOS, 2012, p.60

Em relação aos sistemas pluridisciplinar e multidisciplinar, estes são compostos por um só nível de realidade, um só objeto e campos de conhecimento múltiplos, caracterizado por cooperação e comunicação reduzidas. Podem ser associadas a palavra justaposição, na qual existe um reconhecimento inicial da necessidade de aproximação (SANTOS, 2012, p.60). Na prática, assemelha-se a este tipo de ação, trabalhos escolares desenvolvidos por professores de diferentes disciplinas, as quais colaboram com seu conhecimento no estudo e compreensão de um determinado problema central, não ultrapassando o limite da mera colaboração e não estabelecendo, portanto, intercâmbio disciplinar entre ambas, que decorra de colaboração mútua (NOGUEIRA, 2005), conforme representação gráfica:



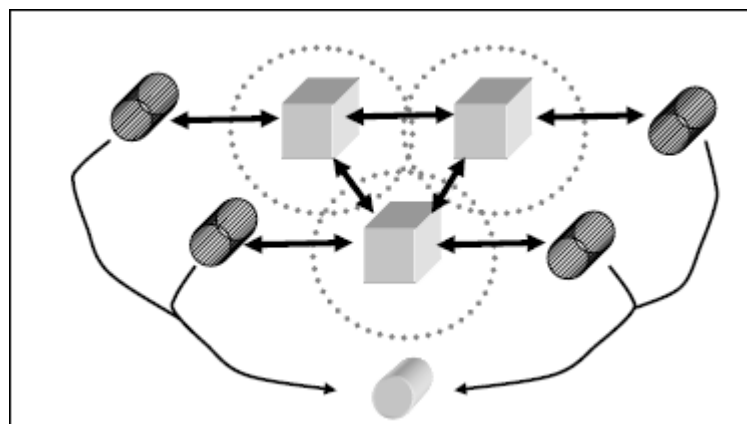
Fonte: SANTOS, 2012, p.60

O sistema interdisciplinar, é composto por um só nível de realidade, um só objeto e campos de conhecimento múltiplos, caracterizado por cooperação, coordenação, comunicação e troca teórica. Contudo, os campos disciplinares permanecem afastados, embora mais permeáveis (SANTOS, 2012, p.61). Na escola, isso equivale a uma ação docente e discente em que, diante de um determinado fenômeno ou problema a ser estudado, duas ou mais disciplinas colaboram entre si com um propósito único, transpondo seus limites territoriais (NOGUEIRA, 2016, p.69):



Fonte: SANTOS, 2012, p.61

Por fim, no sistema transdisciplinar existe múltiplos níveis de realidade, múltiplos objetos e múltiplos campos de conhecimento, caracterizado por intensa cooperação, coordenação e comunicação (troca epistêmica), no qual os campos disciplinares são muito permeáveis e se interpenetram. Neste sistema é prevista a análise de várias facetas do objeto, com o objetivo de ampliar as possibilidades de compreensão do mesmo (SANTOS, 2012, p.62):



Fonte: SANTOS, 2012, p.62

Para Olga Pombo (2008), pode-se inferir que esses sistemas têm em comum o fato de designarem diferentes modos de relação e articulação entre disciplinas. Assim, todos os conceitos comportam uma dupla vertente – epistemológica e pedagógica, tendo em vista que a palavra disciplina, sua raiz comum, tanto se aplica às disciplinas científicas (ramos do saber) como às disciplinas escolares (entidades curriculares).

Outra autora que é referência nessa temática é Ivani Fazenda que estuda a interdisciplinaridade há mais de 30 anos. Suas reflexões no campo educacional de ordem epistemológicas e socioeducativas, perpassam por análises teóricas, metodológicas e pessoais. A autora também percorre pela temática, a partir da concepção de absolutismo científico, que segundo ela dificultam as possibilidades críticas de inovação.

Conforme Fazenda (1994) a indefinição de interdisciplinaridade origina-se ainda dos equívocos sobre o conceito de disciplina, o que acaba permitindo um enfoque pragmático em que a ação é um fator convergente entre o fazer e o pensar interdisciplinar. Um dos objetivos pretendidos pela interdisciplinaridade é estabelecer uma relação uma interação/conexão entre as disciplinas. A autora vai além quando argumenta que a interdisciplinaridade não é uma ciência, nem uma ciência das ciências, mas o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude aos problemas de ensino e pesquisa. A interdisciplinaridade não é uma panaceia que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do mesmo. A autora segue sua reflexão alertando para os modismos, pois muito se fala em interdisciplinaridade, mas poucos compreendem e aplicam na prática, uma vez que o termo tem sido utilizado, algumas vezes sem se ter uma ideia clara de seu entendimento.

A interdisciplinaridade é uma possibilidade de situar-se no mundo de hoje, de compreender e criticar inúmeras informações, e isso só pode acontecer na superação das barreiras existentes entre as disciplinas, que a preocupação da verdade de cada disciplina tem de ser substituída pela verdade do homem como ser do mundo (FAZENDA 1996). Ela também considera a interdisciplinaridade como uma questão de atitude e coloca a integração como uma justaposição associada a pluridisciplinaridade⁷ e a multidisciplinaridade⁸.

Paviani (2008), segue a mesma linha e sugere que a interdisciplinaridade supere a fragmentação entre os conteúdos, para suprir a necessidade de articular teoria e prática e para

⁷ Pluridisciplinaridade, segundo Santos (2012) diz respeito ao estudo de um tópico de pesquisa não apenas em uma disciplina, mas em várias ao mesmo tempo.

⁸ A multidisciplinaridade, segundo Santos (2012) ultrapassa as fronteiras disciplinares, enquanto sua meta permanece nos limites do quadro de referência da pesquisa disciplinar.

superar a distância dos conhecimentos uns dos outros e destes com a realidade. Surge para superar o modelo cartesiano, tecnicista, estanque de poder pedagógico predominantes nos projetos escolares.

Olga Pombo (2005), autora portuguesa traz uma perspectiva interessante para a interdisciplinaridade. A autora diz que falar sobre interdisciplinaridade é uma tarefa ingrata, pois de tanto ser banalizada a palavra está gasta. Ainda que não se tenha um conceito estável, a temática tem uma utilização ampla e pode ser inserida em diferentes contextos. Diante dessa questão, ela propõe que se busque um avanço na definição terminológica para as gradações das relações disciplinares a partir da etimologia dos prefixos que antecedem a palavra *disciplina*, já que a etimologia remete a nossas raízes e carrega fortes indicações.

O que percebemos diante dos escritos dos autores anteriormente citados é a inquietação no sentido de um ensino baseado na cultura disciplinar. Cada disciplina tem sua importância, mas não se pode desconsiderar as suas conexões com os demais campos, fazendo com que o aluno consiga olhar além dos aspectos específicos e passe a entender que cada especificidade está situada no espaço e tempo de um mundo global que não pode ser isolado, mas sim conectado tanto pelas disciplinas escolares quanto pelas concepções globais da sociedade.

Para Santos (2012) a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, entretanto como a pluridisciplinaridade e a multidisciplinaridade mantêm seu objetivo dentro do mesmo quadro de referência da pesquisa disciplinar, a interdisciplinaridade realiza avanços no sentido de não procurar meras justaposições.

Diante da polissemia do termo interdisciplinaridade, observamos que este a todo momento se volta para uma questão comum: a disciplinaridade e a disciplina. Nesse sentido, acreditamos que há uma necessidade de se compreender o que elas significam dentro da perspectiva interdisciplinar.

2.5 Desenrolando a disciplinaridade

A disciplinaridade não é um fenômeno recente, mas um processo que vem acontecendo ao longo da história, mais precisamente desde o início do século XIX, vinculado a transformação social que ocorria nos países europeus mais desenvolvidos e que precisava de uma especialização de acordo com a divisão material do processo de produção favorecido pela industrialização. As técnicas foram se desenvolvendo, em consonância com as demandas e

exigências da sociedade, sendo assim, as linguagens foram se adaptando progressivamente, se especializando e circunscrevendo a âmbitos específicos (SANTOMÉ, 1998).

Na metade do século XX, houve a consolidação, não apenas das ciências naturais, mas também das ciências sociais, acompanhadas de dois sistemas de diferenciação disciplinar, a primeira de caráter epistemológico e a segunda de ordem sócio-político-institucional. As disciplinas que surgiram, nesse contexto, assentavam-se numa perspectiva positivista de ciência, mas precisavam demarcar suas fronteiras e definir objeto de estudo, método de abordagem empírico e escopo teórico e isso foi se firmando ao longo dos anos.

Um marco importante para o processo de hiperespecialização ou fragmentação do saber, se deu num período posterior a II Guerra Mundial. A partir de 1945, os Estados Unidos mostraram o seu poderio bélico e se firmaram como uma grande potência econômica, demonstrando o quanto os investimentos em ciência e tecnologia foram importantes para as suas conquistas. Isso estimulou outras nações como a União Soviética e outros países europeus a investirem intensivamente na área da pesquisa, resultando numa crescente expansão das cidades, das populações urbanas e do desenvolvimento das universidades como centro de pesquisa e excelência (FLORENTINO, RODRIGUES, 2015).

A hiperespecialização se desenvolveu nesse contexto, seguindo a dinâmica dos aspectos epistemológicos e políticos institucionais. No sentido epistemológico, houve o emprego de abordagens metodológicas de caráter indutivista-dedutivista, ressaltando a *episteme* de análise (quebra, repartição) sobre a *episteme* de síntese (unificação, organização, composição), o que levou cada uma das disciplinas do conhecimento científico, já consolidadas, a se confrontarem com as suas próprias fronteiras. Desta maneira, as fronteiras das disciplinas tradicionais evidenciaram a possibilidade de constituição de novas disciplinas “seja pelo método utilizado (dimensão epistemológica), seja pela possibilidade de produção de novos nichos de institucionalização política – de poder – do conhecimento (dimensão político – institucional) (Ibid).

Nos anos seguintes, o processo de hiperespecialização se consolidou, especialmente com o advento de novas tecnologias e a globalização. O número de disciplinas cresceu demasiadamente, para atender as demandas da sociedade contemporânea e do sistema produtivo. Vimos surgir novas profissões, vinculadas ao setor de serviços, assim como a horizontalização do ensino técnico e universitário. Nesse cenário, as disciplinas ganharam destaque nos currículos escolares, ao mesmo tempo em que passaram a ser alvo de críticas e questionamentos pelos movimentos contra disciplinares.

Sendo assim, compreendemos que as disciplinas, surgiram de maneira intencional, com finalidades bem definidas, como a própria origem (latina) da palavra designa; ensino, instrução, método de ensino, matéria de ensino, mas também sujeição, ordenação (KOEHLER,1959). Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão, logo, cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo (SANTOME, 1998). Nesse sentido, a disciplina concentra as partes, de um todo mais amplo que as legitimam e demarcam o objeto de estudo, conceitos, métodos e procedimentos específicos.

As disciplinas nos impõem uma determinada forma de pensar, com as possibilidades e riscos que isso implica, de certa maneira, limitando o conhecimento. Como consequência da multiplicidade disciplinar incomunicável, temos as “deformações e péssimas aplicações da ciência que vem sendo denunciadas atualmente” (SANTOME, 1998, p.47). Nessa perspectiva, “a ciência tornou-se cega pela sua incapacidade de controlar, prever e mesmo de conceber o seu papel social, pela sua incapacidade de integrar, articular, refletir seus próprios conhecimentos” (MORIN, 1994, p.54). O que se questiona é o poder que a ciência exerce em relação ao conhecimento, priorizando e selecionando o que acredita ser significativo e excluindo o conhecimento não-pertinente, o que evidentemente mostra o controle de determinados paradigmas em relação aos outros.

José Ortega y Gasset (1972), tece duras críticas em relação a especialização, colocando a industrialização e o fortalecimento do sistema capitalista como os responsáveis pela fragmentação do trabalho intelectual e científico. Para esse autor, o sujeito inserido na modernidade é aquele que “sabe tudo o que é preciso saber para ser um personagem discreto, conhece apenas uma ciência determinada, e mesmo desta ciência conhece apenas a pequena parcela que pesquisa ativamente” (p.62). Entende-se, na perspectiva do autor que o homem moderno, embora saiba tudo da sua especialidade, ignora aquilo que não faz parte do seu universo de pesquisa, ou seja, se limita ao entendimento apenas das suas paisagens.

Santomé (1998) alerta para o não esquecimento de que as disciplinas são importantes, inclusive para que haja a interdisciplinaridade. Ao mesmo tempo, em que não podemos perder de vista que o modelo disciplinar está presente dentro das instituições de ensino, assim “os alunos e alunas são ensinados e vão aprendendo, de maneira mais ou menos inconsciente, formas de identificação de problemas na realidade, bem como os caminhos apropriados para estabelecer critérios de verdade e validade” (SANTOMÉ, 1998, p.47). Nesse sentido, as relações que acontecem na escola, seja entre discentes ou docentes, assim como a forma que

são utilizados os recursos, criam um conjunto de rotinas e linguagens que são fundamentais para a definição e legitimação do conhecimento considerado autêntico e aceitável.

Quanto ao conceito de disciplinaridade, alguns autores tecem contribuições fundamentais para a reflexão de seu percurso. Dessa maneira, Iribarry (2003) conceitua disciplinaridade como uma ciência de determinado domínio homogêneo de estudo, com o qual é permitido evocar um conjunto sistemático e organizado de conhecimentos com características próprias em seus planos de ensino, de formação, de métodos e das matérias. Para o autor esse conjunto tem a finalidade de fazer surgir novos conhecimentos que irão substituir os antigos.

Japiassu (1976) dialoga, no sentido, de colocar a disciplina como uma categoria organizacional do conhecimento científico é um ramo autodeterminado do saber, ou uma “ciência ensinada”. Um conjunto específico de conhecimentos com características próprias em um campo de ensino, de formação, de métodos, de mecanismo e de matérias. Nesse sentido, o conceito de disciplina remete para uma concepção pedagógica, que limita as matérias em conteúdos específicos e que podem ser ressignificados pela conexão de várias matérias.

A partir da abordagem disciplinar, é perceptível as raízes fecundas no processo de modernização da sociedade, sobretudo com a industrialização e o surgimento de diferentes demandas e serviços que necessitavam de profissionais para assumir os postos do mercado de trabalho. Isso nos leva a compreender que esse processo foi intencional dentro da dinâmica de ciclos e etapas, em que se estruturam a sociedade. Para Morin (2006), a divisão do conhecimento em disciplinas é uma fórmula válida, desde que preservem um campo de visão que reconheça e conceba a existência das ligações e das solidariedades. E mais, só serão plenamente justificáveis se não ocultarem realidades globais.

Os saberes, quando compreendidos de maneira isolados, excluem a realidade social, ambiental, cultural e econômica. As suas dimensões ficam restritas a uma área do conhecimento fechadas e desarticulada das demais, que sozinhas, não conseguem despertar o senso crítico e a reflexão sobre a realidade cotidiana.

A maneira como estão organizados os currículos refletem o tipo de aluno que a escola está formando, portanto, “é preciso, além de analisar o conhecimento selecionado, ver a que interesses ele serve, que linha científica representa, etc” considerando ainda “as ausências temáticas, os temas ou parcelas da realidade que são ocultados, pretendendo que não existam. Também se ensina através daquilo que se oculta” (SANTOMÉ, 1998, p.56).

As interferências da sociedade, no sentido, de responder as suas necessidades e interesses, implicam também, no poderio de uma disciplina sobre a outra, resultando nas hierarquias. Existem aquelas áreas que se vangloriam do fato de serem bem mais remuneradas.

O resultado é “uma espécie de sacralização ou idolatria do saber, porque ele não é compreendido e sua funcionalidade não são captadas” (SANTOMÉ, 1998,p.57). Embora nem sempre o aluno saiba o que fazer com determinado conhecimento de uma disciplina, o que prevalece é a sua importância para passar num exame ou ainda para ingressar no mercado de trabalho.

A instituição escolar é responsável por oferecer ao aluno o conhecimento, portanto, precisa estar vigilante quanto ao currículo organizado por disciplinas justapostas, que além de não valorizarem a questão reflexiva, correm o risco de reproduzir uma educação bancária, em que o essencial é a acumulação somatória do conhecimento.

As fortes críticas em relação a disciplinaridade, giram em torno de seu isolamento, que geram o desinteresse do aluno, dificuldades de aprendizagem, a desarticulação entre os conteúdos, a exclusão de temas importantes, inflexibilidade de organização, falta de estímulo a atividades críticas, etc. Nessa perspectiva, acredita-se que a disciplinaridade da forma como se constituiu ao longo da história, já não atende as demandas da sociedade contemporânea, portanto, é urgente um novo modelo educacional que valorize o conhecimento em todas as suas dimensões.

3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA

A partir da motivação de conhecer o que vem sendo produzido academicamente a respeito da interdisciplinaridade e currículo na educação básica é que lançamo-nos ao estudo do Estado da Arte das produções acadêmicas sobre esse tema no Brasil delimitadas no período de 2012 a 2016.

Esse movimento de pensar nas questões metodológicas, nem sempre é fácil, pois envolve diversos fatores que vão desde os epistemológicos até os políticos que apontam para a maneira que nos posicionamos dentro dos nossos contextos. Essa escolha precisa cumprir as exigências do objeto e dos objetivos que foram propostos para dar conta de responder a problemática.

Ainda que seja uma etapa que aponte diversos caminhos, em que as dúvidas são parte do processo, é necessário a tomada de decisão e nesse sentido, a metodologia é o que direciona para os passos que serão dados mais adiante. Assim, esta pesquisa é bibliográfica, do tipo estado da arte com abordagem qualitativa. O material de análise é formado por dissertações de mestrado e teses de doutorado realizadas no Brasil, na área da educação, centrado no objeto de estudo que trata da **interdisciplinaridade e currículo na Educação Básica**.

Buscamos no método qualitativo os instrumentos necessários para subsidiar o tema, pois ele responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes (MINAYO,1994). Nessa perspectiva, observou-se as possibilidades do método qualitativo, e como salienta André (2000), a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo de pesquisa, o mesmo se dando com as opções metodológicas, que vão sendo gradualmente explicadas e redefinidas. Para o Estado da Arte isso é imprescindível, uma vez que as categorias vão emergindo ao longo da pesquisa e a busca no banco eletrônico é constante para que nenhum trabalho fique sem ser analisado. Além disso, essa pesquisa valoriza o processo, o percurso e o caminhar empreendendo um olhar para além da quantidade de trabalhos estanques, isso nos possibilita tecer inferências e enxergar o objeto de maneira dinâmica.

Um dos pontos mais evidentes do método qualitativo, durante o processo de construção do conhecimento incide na interação pesquisador/objeto, em que o contato é marcado por uma relação singular, levando-se em consideração a subjetividade dos indivíduos, a qual sempre está

sendo reconstruída, fato este que não se limita em compreender apenas o que o indivíduo diz, mas leva em consideração também os seus significados.

Bogdan e Biklen (1994), apresentam algumas características da abordagem qualitativa destacando-se: a) apreensão do fenômeno onde ele acontece, no seu ambiente natural por meio de um contato direto do pesquisador ao seu objeto de estudo, preocupando-se com os contextos; b) apresenta-se de maneira descritiva, os dados não são recolhidos em forma de números, mas sim por meio de palavras ou imagens que são analisados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos, exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo; c) Existe um interesse maior pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) os pesquisadores tendem a analisar seus dados de forma indutiva, o que significa dizer que não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipótese construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando; e) o significado é de uma importância vital, uma vez que os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Dessa maneira, entendemos que nada pode ser desconsiderado e o olhar do pesquisador tende a ser apurado, sobretudo aos detalhes. O que se espera é que a compreensão sobre o que está em discussão seja realizada por diferentes perspectivas, considerando todas as dimensões.

Aliado a isso, a abordagem qualitativa, a qual foi fundamentada por importantes teóricos dessa área, a próxima etapa foi definir o tipo de pesquisa. Após várias leituras optamos pela escolha da pesquisa bibliográfica, do tipo Estado da Arte, para conduzir os objetivos, o problema e a problemática em questão. De acordo com Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos e acrescenta-se a isso dissertações e teses. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente.

O levantamento bibliográfico é uma etapa fundamental para a pesquisa, pois nos permite ampliar o conhecimento, além de nos dá profundidade, clareza e subsídios teóricos. Por intermédio de algumas leituras que foram sugeridas, observamos vários tipos de metodologias para extrair informações do grande número de publicações que através de análises mais refinadas servem como suporte para novos trabalhos acadêmicos, tais como os estudos do estado da arte. A expressão estado da arte, ou estado do conhecimento, segundo Brandão,

Baeta e Rocha (1986), resulta de uma tradução literal do inglês, e conforme a autora tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir das pesquisas realizadas em uma determinada área.

Dessa maneira, a metodologia adotada nessa pesquisa é o Estado da Arte. O Estado da Arte envolve um número significativo e diversificado de estudos bibliográficos realizados sobre determinado tema, em uma área de conhecimento específica com o objetivo de contribuir, discutir, mapear e (re) construir um novo estudo, partindo daqueles que já estão escritos, possibilitando uma nova abordagem, por meio dos resumos disponibilizados, seja em catálogos, revistas ou plataformas online.

Trata-se de uma metodologia que é muito importante e reflexiva, pois resgata estudos já realizados e dá visibilidade a eles, subsidiando os demais pesquisadores, já que muitos trabalhos acadêmicos acabam caindo no esquecimento e nos arquivos das universidades, não cumprindo o seu papel social. Nesse sentido Ferreira (1998) corrobora:

A sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção está distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada. (p.10)

Aparentemente pode-se pensar que é uma tarefa simples pesquisar temas comuns com abordagens diferenciadas e a partir dessa perspectiva iniciar um novo estudo, porém é importante destacar que apesar da grande disponibilidade de material a ser pesquisado e a valorização do conhecimento anteriormente produzido não se pode iniciar um estudo sem antes refletir sobre os dados, sem fazer uma relação, sem contextualizar, ao contrário do que se pensa o estado da arte possibilita um panorama bem completo, mas que perpassa por um pensamento crítico.

Nesse tipo de metodologia é indispensável ficar atento para a questão de espaço e tempo, uma vez que as concepções acerca dos estudos analisados partem de um contexto presente social, econômico ou político relacionado a um determinado período. Observamos que as pesquisas desse caráter também obedecem algumas etapas que, geralmente iniciam com o levantamento da pesquisa bibliográfica de interesse da linha de pesquisa, posteriormente organiza-se pelo título, autor, ano, orientador e resumo, afim de que se torne mais acessível para quem fará o estudo, sempre respeitando as ideias do autor.

Dessa forma, o estado da arte contribui teoricamente para que novos estudos sejam realizados, partindo de um tema comum que através do que já foi produzido possibilite um novo olhar, preencha possíveis lacunas, aponte novas possibilidades reconhecendo e valorizando os

diferentes saberes, além de sistematizar esses conhecimentos. Dentro desse contexto, Soares e Maciel (2000) contribuem:

Da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de “estado do conhecimento” produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados ou ainda precariamente estudados, [e] metodologias de pesquisa pouco exploradas (p. 6).

Portanto, é possível destacar a relevância de tal metodologia que é uma contribuição para o enriquecimento de qualquer trabalho acadêmico, partindo do método bibliográfico. Mas, é preciso sempre ir mais a fundo para investigar o objeto de pesquisa e nem sempre esperar que o resumo por si só já responda as expectativas.

O estado da arte se adequa aos nossos objetivos dado suas características que são: colaborar para a divulgação, para a análise, para a descrição, para a avaliação e para a sistematização de produções acadêmicas, de modo a contribuir para um delineamento criterioso do que se tem produzido em determinada área de conhecimento (MEGID NETO, 1999).

Além disso, o Estado da Arte busca mapear e sistematizar as produções acadêmicas no sentido espacial e temporal, dentro de um determinado campo do conhecimento. É amplo e complexo, porém direciona e aponta possibilidades que permitem um diálogo histórico-cultural e uma ampla leitura da realidade dos temas em questão. Fortalece alguns resultados, abre espaço para possíveis questionamentos e instiga o pesquisador a criar novos caminhos para o desenvolvimento do estudo. Esse mapeamento mostra as evoluções das pesquisas, através da diversidade de trabalhos que são encontrados. A esse respeito, Messina (1998) diz que:

Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro momento se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estudo da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e a prática de um campo do conhecimento (p.12)

É importante destacar que esse tipo pesquisa requer organização, análise, flexibilidade e um olhar sensível para os desdobramentos que surgirão ao longo do processo, pois a pluralidade de enfoques tanto teóricos como metodológicos do estado da arte precisam inspirar o pesquisador para transformar a vastidão de produções em bancos de dados sólidos que darão segurança para a escrita do texto.

Nesse sentido, Goergen (1998) diz que é necessário levar em conta que, “na medida em que o número de pesquisas aumenta e cresce o volume de informações, a área de investigação vai adquirindo densidade, surgindo a necessidade de parar e olhar em volta para ver o que já foi feito, por onde se andou e para onde se pretende ir”.

Para Romanowski (2002) fazer uma pesquisa do tipo estado da arte são necessários alguns procedimentos que auxiliam e facilitam a sua realização, tais como: definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisa, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção que compõe o *corpus* do estado da arte; levantamento de teses e dissertações catalogadas; leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, a problemática, metodologia, conclusões e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações e; análise e elaboração das conclusões preliminares.

O estado da arte apresenta um leque de possibilidades, aponta caminhos, redimensiona, qualifica o processo de escrita, mas também apresenta limites e desafios ao pesquisador que serão testados através da sua reflexão crítica sobre o que já está pronto. Nem sempre é possível encontrar no resumo o que se procura, por isso tem que ir além, seja no currículo lattes do autor, ou em outros meios que permitam chegar a fonte.

É importante destacar que esse tipo de estudo, dependendo da temática a ser abordada pode suscitar um grande número de trabalhos, portanto pode configurar como quantitativo e qualitativo. No entanto para essa pesquisa nos ancoramos na abordagem qualitativa, pois objetivamos compreender o nosso objeto de estudo por uma lente ampla, de incursões e reflexões que permitam uma análise crítica e mais profunda e que será delineado mais adiante.

3.1 O movimento da pesquisa

As etapas que seguimos para alcançarmos os objetivos propostos foram definidos de maneira clara e após ampla leitura e entendimento da metodologia que escolhemos para chegarmos aos dados e analisarmos posteriormente. Na primeira etapa da pesquisa, definimos o grau acadêmico que seria analisado, optamos por teses de doutorado e dissertações de mestrado por entendermos a relevância dessa produção acadêmica e suas contribuições para o conhecimento científico. Percorrendo o caminho, fizemos o recorte temporal da pesquisa e

nesse momento decidimos nos ater na produção acadêmica que compreende os anos de 2012 a 2016 por ter um marco institucional relevante que gira em torno do Encontro Acadêmico Internacional “Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, Pesquisa e Extensão em Educação, Ambiente e Saúde”, promovido pela CAPES, em novembro de 2012 reunindo profissionais de diferentes áreas do conhecimento do Brasil, México, França, Alemanha e Inglaterra para debater aspectos teóricos-conceituais que fundamentam a Interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como concepções de produção de conhecimento e de práticas.

Com o objeto definido, os objetivos propostos e o recorte temporal delimitados, decidimos seguir os caminhos propostos por Romanowski (2006):

- a) Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- b) Localização do banco de pesquisa, teses e dissertações;
- c) Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõem o corpus do Estado da Arte;
- d) Levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- e) Coleta do material de pesquisa selecionadas e disponibilizadas eletronicamente para download;
- f) Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, a problemática, metodologia e conclusões;
- g) Organização do material de estudo e sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações.

Sendo assim, fomos em busca do banco eletrônico, uma vez que existem diversas plataformas online de instituições públicas e privadas que disponibilizam um grande acervo de trabalhos para consulta. Diante disso, optamos pelo Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES, por ser um banco abrangente, em que concentra trabalhos realizados a nível de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior brasileiro, além de congregar as diferentes áreas do conhecimento o que facilita a divulgação e o acesso aos trabalhos publicados. Sendo assim definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;

Na etapa seguinte definimos os descritores que foram utilizados para a coleta de dados. Para tanto, utilizamos as ferramentas de busca da internet, por facilitarem e agregarem o maior número de informações, a partir dos indicadores (palavras-chaves): interdisciplinaridade, currículo e educação básica. Nesse processo, nos ancoramos nas estratégias de busca, como os operadores booleanos que relacionam as palavras ou grupo de palavras no processo de elaboração da pesquisa, informando ao sistema de busca como combinar os termos. Para facilitar o entendimento: AND (intersecção dos conjuntos, mostra apenas trabalhos que

contenham todas as palavras chaves digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa) e OR (união de conjuntos, a qual a base de dados fornece a lista de artigos que contenham pelo menos uma das palavras, ampliando o resultado da pesquisa). Numa explicação mais didática essas estratégias foram utilizadas seguindo esse critério: interdisciplinaridade AND currículo; interdisciplinaridade AND educação básica; interdisciplinaridade OR educação; interdisciplinaridade OR educação básica, assim como a combinação deles sempre da esquerda para a direita (educação básica OR educação AND interdisciplinaridade).

Os operadores de truncagem também foram utilizados com o uso do asterisco (*) no final da palavra, servindo como substituto para qualquer letra, como por exemplo interd*. E para finalizar as estratégias de busca utilizamos os operadores de proximidade as aspas, afim de mostrar os resultados de duas palavras juntas, no caso “educação básica”. Tais estratégias foram utilizadas para mostrar diferentes possibilidades de busca para que nenhum trabalho que trata sobre essa temática ficasse de fora.

Após ter estabelecido os critérios iniciais, partimos para a coleta de dados e para isso foi preciso que criássemos uma forma de organização. Dessa maneira, criamos planilhas conforme apêndice A, sistematizando as principais informações a respeito de cada trabalho: nome do autor, título do trabalho, ano de publicação, nível acadêmico, objetivos, resultados e instituição de ensino. Essa forma de organização facilitou a visualização das tendências que iam emergindo no decorrer do processo que posteriormente se desdobraram para categorias de análise. Para cada tabela foi criada um arquivo, de acordo com o ano de publicação, além dessa sistematização mais dinâmica também baixamos o resumo de cada trabalho e o texto na íntegra, organizando em pastas obedecendo o critério ano de publicação.

Nessa fase percebemos que teríamos que criar critérios de inclusão ou exclusão, dada a grandiosidade da pesquisa. Ficamos com os trabalhos que seguiram os critérios estabelecidos, tais como ano de publicação (2012 a 2016), descritor, programa de pós-graduação e as etapas de ensino: infantil, fundamental e médio.

Após a sistematização, organização e os critérios bem definidos a próxima etapa foi o tratamento de dados que se deu por meio da análise de conteúdo que segundo Bardin (2011) versa sobre um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos. E nesse sentido a autora apresenta três diferentes fases da análise de conteúdo, organizados em três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A fase da pré-análise é essencial para que o pesquisador esquematize a análise, a partir de critérios bem definidos, porém não limitados. O objetivo dessa etapa, além da escolha dos documentos que

subsidiaram a análise, nesse caso, teses e dissertações que discutem a interdisciplinaridade no currículo da Educação Básica, também restringiu a amostragem, o que aconteceu quando delimitamos o tema.

Na etapa da exploração do material chegamos ao objeto e, assim concretizamos a etapa anterior. A incursão que fizemos no BTB foi primordial para a exploração do material que, após a organização e leitura dos trabalhos foi possível identificarmos aqueles que estavam de acordo com a problemática e que seriam inclusos no *corpus* da pesquisa.

Chegamos ao tratamento dos resultados, inferências e interpretação, com um material selecionado, sintetizado e organizado que nos deu subsídio para problematizarmos o nosso objeto de estudo. Todas as etapas que antecederam as inferências e interpretação dos dados foram essenciais para a compreensão e análise do material que coletamos.

O percurso metodológico do Estado da Arte, embora trabalhoso, nos desafiou e instigou a entendermos o universo da nossa pesquisa. São muitos os obstáculos desse tipo de estudo, pois nem sempre a linguagem dos textos é clara, às vezes, o título, resumo e *corpus* do trabalho não dialogam. São longas horas de leitura para que se chegar a uma análise que respeite a concepção dos autores que subsidiam a pesquisa e as inferências que fazemos a respeito delas. Para se fazer um estado da arte é preciso tecer as vozes, os discursos e as ambivalências que ora se apresentam. Quando nos propomos a desvendar e se aventurar nesse tipo de metodologia, sabíamos das dificuldades, por isso, procuramos ler, entender e compreender os caminhos que iríamos seguir. Após esses dois anos de imersão, respeitando os critérios que o Estado da Arte nos impõe, chegamos ao nosso objetivo e na próxima seção apresentaremos o resultado das nossas análises.

4 OS RESULTADOS DO NOSSO CAMINHAR

A proposta dessa pesquisa é compreender como se apresenta a produção acadêmica sobre interdisciplinaridade e currículo na Educação Básica, por meio da análise de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação, no período de 2012 a 2016. Essa seção apresenta a análise das 18 pesquisas obtidas por meio do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, resultado de um mergulho na leitura dos seus respectivos textos (na íntegra) de acordo com cada passo descrito na metodologia. Além disso, essa incursão também nos permitiu coletar dados que evidenciaram o movimento da produção acadêmica, ao mesmo tempo em que revelaram as ambivalências da conceituação do termo interdisciplinaridade, a concentração da produção na Região Sudeste e a grande influência dos documentos oficiais em relação a essa temática.

4.1 Identificação e seleção de teses e dissertações

Para a identificação e seleção dos trabalhos que compõe o *corpus* desse estudo, ingressamos no BTB da CAPES. No início do levantamento obtivemos um total de 268 trabalhos entre teses e dissertações, utilizando apenas o descritor interdisciplinaridade. Observamos que esse tema é discutido nas mais diversas áreas, o que demonstra o número significativo de publicações.

Nesse sentido, utilizamos as estratégias anteriormente descritas na metodologia para chegarmos aos trabalhos de interesse dessa pesquisa. Decidimos utilizar os descritores interdisciplinaridade, currículo e educação básica e percebemos que apenas o descritor interdisciplinaridade abrangia os demais descritores, de maneira mais clara, quando utilizamos o termo currículo não encontramos trabalhos diferentes daqueles que já havíamos selecionado com o uso do descritor interdisciplinaridade e o mesmo aconteceu para educação básica, pois buscávamos pesquisas que reunissem os três descritores concomitantemente.

Dos 268 trabalhos iniciais, após o refinamento e a organização restaram apenas 20 de nosso interesse e, novamente voltando aos critérios elencados, descartamos 2, pois não havia disponibilidade de *download* e apenas o resumo não dava conta de responder as nossas perguntas. Para que não restasse dúvidas com relação aos trabalhos selecionados e se esses efetivamente atendiam aos objetivos do nosso objeto fizemos novamente a leitura dos resumos

e de alguns textos na íntegra, pois encontramos divergências, dúvidas e equívocos que se esclareceram após a leitura completa do texto.

É importante destacar que esses 268 trabalhos iniciais, ainda que nem todos tenham sido incluídos nessa pesquisa, decidimos arquivá-los separadamente. Cada um deles, encontram-se numerados e organizados por planilhas. Por se tratar de um Estado da Arte, cada trabalho deve ser minuciosamente lido e analisado e só após essa etapa ser incluído ou excluído. A seguir detalharemos os dados mais gerais, quanto aos dados institucionais e ao tipo de estudo.

4.1.1 Quanto aos dados institucionais

A seleção do material se deu de acordo com os descritores, com o refinamento e as estratégias de busca. Acreditamos que esses mecanismos são importantes para que possamos conhecer a produção acadêmica e a partir desse levantamento e leitura dos resumos categorizar o material para assim apresentarmos a análise.

Nesse sentido, agrupamos os 18 trabalhos selecionados, de acordo com a leitura do resumo e o texto na íntegra, uma vez que nem sempre os resumos contemplam as informações que queremos e nesse caso, a leitura dos trabalhos completos se faz necessário. Tendo em vista a quantidade de informações e o material selecionado, organizamos os dados a partir de quadros que facilitaram o entendimento de forma mais objetiva. Considerando alguns elementos importantes para iniciarmos a descrição e análise, partimos de um panorama geral que sobressaltaram das teses e dissertações, a começar pelos dados institucionais. O quadro abaixo está organizado de acordo com o sobrenome do autor, nome do orientador, ano de defesa, instituição de ensino, grau acadêmico e esfera administrativa. Trata-se de um mapa geral, com informações mais técnicas dos trabalhos que estamos analisando.

Quadro 1 – Distribuição de teses e dissertações de acordo com a Base Institucional					
SOBRENOME DO AUTOR	ORIENTADOR	ANO	INST.DE ENSINO	NÍVEL ACADÊMICO	ESFERA ADMINIS.
ROCHA	Robinson M. Tenório	2012	UFBA	Mestrado	Pública
ELIAS	Antonio Carlos Miranda	2013	Centro U. Salesiano de SP	Mestrado	Privada
SOUZA	Natalina Laguna Secca	2013	Centro U. Moura Lacerda	Mestrado	Privada
COSTA	Ronaldo M. de Lima Araújo	2013	UFPA	Mestrado	Pública
COSTA	Alice Casimiro Lopes	2013	UERJ	Mestrado	Pública
SILVA	Jorge Luiz da Cunha	2013	UFSM	Mestrado	Pública
MORETTI	Maria Inês de F. P. dos Santos Rosa	2014	UNICAMP	Mestrado	Pública
DIORIO	Ana Maria I. Dias	2014	UFC	Doutorado	Pública
POSSAMAI	Celso João Carminati	2014	UDESC	Mestrado	Pública
CALEGAR	Luiz Flávio Neubert	2014	UFJF	Mestrado	Pública
SAVARIS	Maria T.Ceron Trevisol	2015	Univ. do Oeste de SC	Mestrado	Privada
SILVA	Cristiane Machado	2015	UNIVAS MG	Mestrado	Privada
GUIMARÃES	Sueli T. de Abreu Bernardes	2015	UNIUBE	Mestrado	Privada
PINTO	Moisés Sobrinho	2016	UFRN	Doutorado	Pública
OLIVEIRA	Oto João Petry	2016	UFFS	Mestrado	Pública
DINIZ	Júlia Gomes Almeida	2016	Univ. Cidade de SP	Mestrado	Pública
SILVA	Mario Medeiros	2016	UFP	Mestrado	Pública
CRUZ	Tania M. de Lima	2016	UNEMAT	Mestrado	Pública

A temática foi se movimentando e se expandindo aos longos desses cinco anos e mais adiante veremos que isso aconteceu por influência das políticas educacionais, com destaque para o Ensino Médio, pois a primeira vista esses documentos, assim como a LDB trazem a interdisciplinaridade como um elemento necessário para o ensino. Observamos que a temática foi discutida, com mais intensidade a nível de mestrado, com maior ênfase nas instituições de ensino público. O percurso metodológico percorrido, nos permitiu traçar um mapa, em que as

paisagens foram fundamentais para o trajeto e escolha dos nossos caminhos. Para chegarmos as categorias, fomos norteados pela “bússola” que nos levou ao entendimento dos dados que serão apresentados a seguir.

4.1.1.1 Quanto ao conceito de interdisciplinaridade

Acreditamos que essa categoria de análise é essencial para compreendermos como os autores conceituam a interdisciplinaridade e quais são as tendências desse conceito. Nessa imersão, pudemos observar alguns elementos que emergiram durante a análise de dados, entre eles a dificuldade de conceituação do termo; a associação do conceito à integração curricular e, a crítica a fragmentação do saber como consequências do ensino especializado. A seguir faremos a síntese e análise das categorias.

4.1.2 Quanto aos trabalhos que definem o conceito de interdisciplinaridade

Dos dezoito trabalhos analisados, cinco trazem algum tipo de conceituação definida para a interdisciplinaridade (ROCHA, SILVA, DIORIO, SAVARIS, PINTO). De maneira geral, apresentam como conceito para esse termo a articulação ou diálogo entre as áreas do conhecimento que se conectam com o objetivo central de diminuir as fronteiras disciplinares, atribuindo significado ao ensino. Apontam como ponto de intersecção, a visão global e contextualizada das disciplinas como forma de troca e cooperação e dessa maneira, organizando o currículo de forma diferenciada, por meio da ruptura das barreiras disciplinares. O que se evidencia é uma relação de reciprocidade entre as áreas que se preocupam com a visão de totalidade. Percebemos, ainda que o conceito de interdisciplinaridade na área da educação, além de trazer a perspectiva da articulação ou diálogo também colocam o aluno como o centro do ato pedagógico, valorizando o ensino contextualizado, baseado nas experiências e no seu cotidiano que fazem com que este tenha maior capacidade de compreensão, argumentação e interpretação. A esses fatores são atribuídos a formação integral do aluno para além do mundo do trabalho e da fragmentação, que resulta no exercício efetivo da cidadania.

Essa conceituação apresentada por esses autores a respeito da interdisciplinaridade dialoga com as ideias de Japiassú quando atribui a ela “intensidade das trocas entre os especialistas ou pelo grau de integração entre as disciplinas”, o autor considera ainda que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma

ciência conduz a interações propriamente ditas, uma certa reciprocidade nos intercâmbios para provocar um processo enriquecedor e significativo.

Na dissertação de Rocha (2012) há uma conceituação de interdisciplinaridade baseada em Luck (1994) e Nogueira (2016) que enfatizam a troca e cooperação entre as diferentes áreas do conhecimento, aberta ao diálogo como forma de superação da dissociação das experiências escolares entre si e a realidade social. Observamos que a autora apresenta um discurso voltado para a defesa da interdisciplinaridade, mas também associa o conhecimento aos conteúdos escolares, a quem confere relações de poder, pois determinam as concepções do que deve ser ensinado e aprendido. Nesse sentido, sugere que aos conteúdos sejam atribuídos novos significados como uma maneira de diminuir as barreiras, mas é preciso que os professores estejam dispostos a colaborar com esse diálogo e troca entre as áreas do conhecimento, tomando consciência do que é efetivamente interdisciplinaridade.

A dissertação de Silva (2013) e Diorio (2014), o conceito de interdisciplinaridade defendido pelas autoras, corroboram com as ideias de Japiassú, a quem Veiga Neto (2008) atribui a primeira corrente teórica da interdisciplinaridade no Brasil, porém o que se observa é a culpabilização do professor para a não efetivação desta. Para elas, o papel do professor é fundamental para a implementação desse processo de troca entre as áreas, justificando que todos afirmam a necessidade e a importância da interdisciplinaridade, mas o que tem se constatado, é a insipiência sobre o tema por parte dos educadores. Na dissertação de Diorio (2014), a autora coloca o professor como o protagonista das transformações didáticas, desde que refaça o seu modo de pensar e agir na sala de aula. Nesse sentido, Pombo (2008) argumenta que os professores estão “fustigados pelas consequências do progresso e da especialização crescente do conhecimento, cada vez mais desoladora, da fragilidade dos seus próprios conhecimentos e da sua veloz desatualização”. Dessa forma, a realização de experiências interdisciplinares, só poderão alcançar bons resultados, na medida, em que “desde o início, forem desencadeadas com uma intenção clara, por parte do professor, de orientar a sua ação em direção a interdisciplinaridade, com uma consciência aprofundada e refletida dos motivos (pedagógicos, culturais, epistemológicos) pelos quais pretende fazer (POMBO, 2008).

Savaris (2015) define o conceito de interdisciplinaridade como uma forma de organização curricular com maior abertura e flexibilidade que visa a compreensão das ações no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando troca de informações e possibilidades de pontos de intersecção entre as disciplinas, a partir da conceituação de Japiassu e Morin. Para a autora, é importante que se quebrem os paradigmas positivistas, baseado na racionalidade e para que se compreenda a complexidade da sociedade contemporânea cercada por inúmeros

problemas globais que buscam por soluções contextualizadas, em que a especialização não consegue responder. Veiga Neto (1996) problematiza esse tipo de pensamento, pois segundo o autor “a disciplinaridade, nem de longe se constitui um dos males da sociedade moderna”, por isso sugere que, no campo educacional, haja uma combinação entre conhecimento sistematizados e disciplinarizados e práticas de aproximação entre esses conhecimentos, de maneira que sempre que possível possam ser integrados para assim, se chegar a práticas interdisciplinares.

Na dissertação de Pinto (2016), a autora conceitua a interdisciplinaridade a partir da concepção de FAZENDA, como uma questão de atitude, sair dos limites fixos da previsibilidade disciplinar livre das clausuras limitantes da rigidez disciplinar. Por outro lado, a autora acredita que a interdisciplinaridade continua como uma meta distante de ser alcançada e que carece encontrar caminhos. Em relação a essa conceituação Veiga Neto (1996), acredita que a interdisciplinaridade não pode adquirir um caráter utilitarista ou atitudinal, pois acaba se assemelhando a própria ideia limitada de disciplinaridade. Quando a autora associa a interdisciplinaridade a uma meta, um objetivo que ainda não foi alcançado, Pombo (2008) diz que isso acontece, porque a interdisciplinaridade nada mais é que uma aspiração que é resultado da “situação extrema de especialização do conhecimento científico a que chegamos”.

4.1.2.1 Quanto aos trabalhos que associam a interdisciplinaridade à integração curricular

Dos dezoito trabalhos analisados, sete tratam da interdisciplinaridade, a partir da integração curricular (SOUZA, COSTA, ELIAS, POSSAMAI, CRUZ, DINIZ, COSTA). Os autores compreendem que a integração curricular é uma forma de inovação do ensino que extrapola o currículo disciplinar. As disciplinas operam conjuntamente na construção de um olhar integrado sobre os mais diferentes temas sejam eles sociais, culturais ou econômicos, em que se focalizam os objetos comuns. A base dessa integração é uma educação que prepara para a vida, em que os sujeitos conseguem articular os diferentes saberes para refletir sobre a sua realidade. A partir dessa concepção, a integração do conhecimento se torna mais acessível e significativa, pois é retirado a compartimentação disciplinar. Os principais teóricos que aparecem como referências desses trabalhos são Beane e Santomé. O primeiro defende que o conhecimento é um instrumento de poder e, quando organizados por disciplinas separadas, esse poder fica limitado e reduzido as próprias fronteiras, no entanto, quando se perspectiva de maneira integrada torna-se possível resolver os problemas como na vida real, pois a visão de

mundo se amplia. Santomé (1998), compreende a integração, como a própria palavra sugere, unidade das partes, que seriam transformadas de alguma maneira.

Os trabalhos de Costa (2013) e Elias (2013) apresentam uma discussão interessante, no sentido de compreenderem que algumas disciplinas por si só já se consideram interdisciplinares, como é o caso da geografia e da educação ambiental. De acordo com esses autores essas disciplinas são constituídas de saberes diversos, portanto, produtoras de conhecimento integrado. Sendo assim, a integração curricular já acontece dentro das próprias fronteiras disciplinares, pois Educação Ambiental e geografia, por exemplo, não são consideradas disciplinas, mas como eixos norteadores de práticas interdisciplinares. Nesse caso, a interdisciplinaridade acontece no uso dos muitos recursos didáticos, nas discussões, brincadeiras de diversos métodos que favorecem a participação, por meio da contextualização e ludicidade. Observamos, que os autores, se contrapõem ao entendimento de interdisciplinaridade, uma vez, que primam pelas hierarquias disciplinares, em que algumas disciplinas ganham caráter de maior importância sobre as outras.

Souza (2013), Possamai (2014), Cruz (2016) e Costa (2013) trazem uma perspectiva da integração curricular via contextualização dos conteúdos, trabalho coletivo e exploração de temas e problemas presentes no cotidiano do aluno como meios de transpor os limites disciplinares. Entendem que associar os conteúdos aos contextos locais trazem significados imediatos àquilo que se aprende dentro ou fora da sala de aula, pois além do aluno se enxergar dentro do processo, também consegue articular com as diferentes áreas. Ao observarmos o contexto pelo qual são propostos a integração curricular via contextualização, percebemos o forte apelo aos PCNEM (2002) que propõe a contextualização sociocultural como forma de aproximar o aluno da realidade e fazê-lo reconhecer-se como um indivíduo capaz de atuar sobre ela. Aos conteúdos são atribuídos significação, afim de diminuir a distância entre estes e os conhecimentos prévios dos alunos.

Diniz (2016), problematiza a ideia de integração como um campo de tensões. Na educação ganha significados mais amplos, como completude e compreensão das partes com o todo. Traz a ideia de junção, de união de conteúdos e disciplinas num currículo escolar. A autora, ainda argumenta que isso adquire dimensões pejorativas, uma vez que, que é o aluno deve ser transformado para se adequar ao ambiente e não o contrário. Diante disso, faz uma aproximação do conceito de interdisciplinaridade com a integração curricular, pois de acordo com a autora, caminham na mesma direção de dialogicidade entre as áreas, assim como a superação da visão positivista, colocando o aluno no centro do ato pedagógico. A autora, aponta

como ponto de tensão a disposição e esforço dos professores em transformar o ensino disciplinar em projetos integrados a luz da interdisciplinaridade, o que ainda é uma dificuldade.

4.1.2.2 Trabalhos que conceituam a interdisciplinaridade a partir de uma perspectiva crítica

Entre os dezoito trabalhos analisados, seis (CALEGAR, MORETTI, SILVA, GUIMARÃES, SILVA, PINTO), fazem críticas a fragmentação do saber, aos limites disciplinares e a aprendizagem passiva. Os autores tecem críticas ao positivismo que tornou o ensino mais especializado, em que cada área se fechou dentro da sua especialidade, sem fazer o diálogo com as demais.

Na dissertação de Calegar (2014), a autora se apropria das concepções de Gadotti que coloca a interdisciplinaridade como uma alternativa para superar as barreiras estabelecidas pela disciplinaridade. O trabalho integrado, pautado na dialética dos conceitos e disciplinas, visa um conhecimento sólido e contextualizado, em que as relações estabelecidas no dia a dia da escola com os eixos estruturantes do ensino, do trabalho, da técnica e da cultura. A autora sugere, um entrelaçamento entre esses eixos para que o conhecimento faça sentido ao aluno. O ensino contextualizado possibilita, o conhecimento necessário para a compreensão do todo. Isso não acontece quando o ensino é determinado pelo tempo de cada disciplina, pelas aulas cronometradas e um currículo fechado para o diálogo. Logo, a interdisciplinaridade seria uma possibilidade de formação integral do homem, desde os primórdios da educação. Observamos que a autora faz uma crítica aos limites da disciplinaridade e a sua incapacidade de articulação dos saberes, resultado de uma ciência instrumental que desconsidera o contexto social, o que resulta na formação que não prioriza a relação humanística, onde o aluno seja capaz de intervir na sua realidade.

O trabalho de Moretti (2014), apresenta a interdisciplinaridade como um objeto de choque que se dá pelas relações de proximidades ou de afastamento das disciplinas. Proximidade acontece quando há a possibilidade de incluir a interdisciplinaridade no currículo ou de afastamento, por meio das comunidades disciplinares, que configuram-se por grupos que lutam por seus próprios interesses. Logo, as disciplinas criam espaços de resistência, pois os professores, em sua maioria, resistem em incluir novas metodologias de ensino. Nesse sentido, percebemos que a autora faz uma crítica as resistências criadas pela disciplinaridade, em relação a inclusão da interdisciplinaridade no currículo e as comunidades disciplinares reforçam essa

resistência, pois lutam pelo fortalecimento de suas especialidades, criando relações de choque e embates dentro do ambiente escolar.

Silva (2013) e Guimarães (2015) fazem duras críticas ao currículo disciplinar, ressaltando que a disciplinarização seleciona e agrupa os indivíduos, tornando-os mais alienados, portanto, fáceis de serem controlados pelo sistema capitalista. A visão disciplinar, para os autores, causou cegueira, pois o indivíduo não consegue se imaginar dentro de uma nova perspectiva que não seja baseada em princípios disciplinares. A interdisciplinaridade, dentro desse contexto, surge como uma ruptura dessa visão cartesiana, exigindo uma nova postura e atitude dos indivíduos envolvidos no ato pedagógico. Observamos que os autores, apropriam-se de ideias de Japiassú e Fazenda que entendem a interdisciplinaridade, a partir da integração dos saberes, extrapolando a fragmentação dos conhecimentos. Dessa maneira, observamos que os autores, colocam a interdisciplinaridade numa relação central de resolução de problemas e aproximação das disciplinas e, que só existe um caminho para se chegar a significação dos saberes.

Silva (2016) e Pinto (2016) fazem uma crítica aos conteúdos escolares que são trabalhados de maneira isolados, sem fazer qualquer aproximação com o cotidiano do aluno e assim, as críticas se estendem a atuação do professor. De acordo com os autores, os professores utilizam a sua interpretação para o trabalho pedagógico, no processo de ensino-aprendizagem. Na medida, em que cada professor é especialista em alguma área, este por sua vez, transmite o conteúdo de sua especialidade, desconsiderando, em muitos casos, o rol de outras disciplinas. Os autores enfatizam a formação do professor como uma justificativa para a não implementação da interdisciplinaridade. Consideramos que além da crítica aos conteúdos, os autores ainda estendem aos professores, responsabilizando-os pelo ensino visto como “ideal” que é aquele contextualizado que requer diálogo e interação entre as áreas do conhecimento.

4.1.2.3 Análise da categoria - conceito de interdisciplinaridade

Diante desse panorama de como os autores concebem o conceito de interdisciplinaridade, observamos que na primeira categoria de análise as ideias dialogam com os autores pioneiros desse movimento no Brasil, Japiassú e Fazenda. As concepções de interdisciplinaridade defendidas por Japiassú (1976) se caracterizam pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração das disciplinas dentro de um mesmo projeto de pesquisa, para que haja significação, seria necessária uma atuação disciplinar que perceba, não só a interação das disciplinas entre si, mas a interação destas com a realidade que está posta em

torno da escola, extrapolando as fronteiras da fragmentação do conhecimento. Japiassú, no seu primeiro livro, “Patologia do Saber” caracteriza a ciência como uma doença, responsável por todos os males da sociedade e a interdisciplinaridade aparece como um antídoto, um remédio para que esses males sejam curados. Veiga-Neto (1996) questiona essa afirmação, e vai além, ao dizer que a disciplinaridade por muito tempo funcionou muito bem, o mesmo autor acredita que se recorreu a doença para caracterizar a situação do mundo moderno, pois a doença é associada ao mito, e, assim tem servido para explicar as relações entre “perfeição e imperfeição, para atemorizar, para justificar os genocídios”, mas no discurso pedagógico foi fortemente utilizada, não que seja colocada explicitamente em todos os trabalhos que tratam sobre interdisciplinaridade, mas que muitas vezes “está colocada como um fundo, quase silencioso, do qual a prescrição melhorista, luta para se afastar” (VEIGA-NETO, 1996).

Os discursos de que a disciplinarização é uma doença e junto com ela as concepções de que a sociedade precisa de um remédio, desconsidera todos os avanços já conquistados, em termos de descobertas científicas, avanços tecnológicos que são importantes para o desenvolvimento científico. Foram essas ideias que chegaram ao Brasil, no final dos anos 60 e se fazem presentes, em grande parte dos trabalhos que tratam sobre essa temática. Consideramos que a integração dos saberes é importante e que a excessiva especialização não consegue cumprir a premissa de formação humana, mas os discursos que entendem que só a interdisciplinaridade é capaz de resolver todos os problemas da humanidade, nos parece unitarista.

No século XIX, é perceptível o surgimento de um grande número de disciplinas provenientes das Ciências Naturais e se desdobraram para aquilo que chamamos hoje de Ciências Humanas. Sendo assim, a ciência se firma na modernidade, como o *locus* que efetiva os procedimentos e mecanismos que a põe em funcionamento. Dessa junção de ciência e modernidade surge a disposição disciplinar do conhecimento. Para Veiga-Neto (1996) trata-se de uma “ação na sua mais eficiente e dissimulada combinação, que estabelece discursos ao mesmo tempo muito específicos e muito gerais. São específicos, na medida em que circulam dentro de um campo restrito onde são gerados e legitimados e, são gerais a partir do momento que são apropriados e, ao mesmo tempo se apropriam do corpo social. Quando se associa disciplina, ciência e currículo, os fios que tecem essa relação são conduzidos pelas “disciplinas que especificam o que estudar e como articular entre si o que estudamos, por meio de métodos e critérios de organização do objeto” (VEIGA-NETO, 1996).

A partir dessa concepção, houve o surgimento do cientificismo, que por ter características específicas e gerais acabou sendo alvo de duras críticas pelos movimentos que

defendem a interdisciplinaridade, que passaram a ver essa forma de organização como funcionalista. A ciência deixou de desempenhar sua missão, quando não conseguiu cumprir o que prometeu e assim, deixou brechas para as críticas que iniciaram com os movimentos anti disciplinares. De fato, as disciplinas se não exploradas de maneira contextualizadas com um certo grau de articulação, tendem a se tornar funcionalistas, portanto, a interdisciplinaridade é uma reação a isso.

No que diz respeito, a integração do saber, que como vimos, tem uma forte aproximação com a interdisciplinaridade nos textos analisados, Fazenda (2003) entende que houve um deslocamento do termo e que, “tem uma profunda diferença entre integração e interdisciplinaridade; integrar fica no plano da pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade vai além”. Para a autora, é preciso substituir a noção de integração por interação, pois a “interdisciplinaridade é fator de transformação, de mudança social, enquanto a integração como fim em si mesma é fator de estagnação do *status quo*. Na integração, a preocupação seria ainda com o conhecer e relacionar conteúdos, métodos, teorias ou outros aspectos do conhecimento” (FAZENDA, 1993).

Esse entendimento que a integração está abaixo da interdisciplinaridade, acaba por desconsiderar a própria concepção de Japiassú que parte do princípio de que para se chegar a interdisciplinaridade é preciso “integrar as disciplinas dentro de um mesmo objeto de pesquisa”. Veiga-Neto (1996) diz que não é difícil observar que Fazenda se apropria de um discurso típico das esquerdas do final da década de 70, pois a integração era uma palavra muito usada para propor o desenvolvimento, como o slogan do Projeto Rondon “Integrar para não entregar” e “integração nacional” que era a expressão de ordem dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, da época.

Por outro lado, Santomé (1998) acredita que a integração dos saberes são uma forma de equilibrar um ensino excessivamente centrado na memorização dos conteúdos, oportunizando a implantação de novos processos, considerando a experiência nos processos de aprendizagem, incluindo as destrezas básicas como, observação, comunicação, dedução, mediação, classificação e outros processos que se desdobram a partir desses, como organizar informações, tomar decisões, analisar, sintetizar e etc. Isso seria uma maneira de incluir a capacidade de conceber e aplicar os conhecimentos, estimulando as limitações e desenvolvendo meios para superá-las (Ibid). Para esse autor, a integração cria meios para estimular a motivação pela aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como a socialização em geral dos alunos.

A integração curricular aparece nos PCNEM e tornou-se bastante discutida nos trabalhos analisados, pois assume uma perspectiva de “sínteses de intenções formativas”, em que não há a intenção de acabar com as disciplinas, mas de integra-las as diversas áreas do conhecimento, sendo assim “a integração não elimina o ensino de conteúdos específicos, mas considera que os mesmos devem fazer parte de um processo global com várias dimensões articuladas” (BRASIL, 2000)

Nesse sentido, acreditamos que a integração dos saberes dialoga com a proposta de um ensino que diminua a excessiva especialização e ressalta a necessidade de humanizar o conhecimento das instituições escolares, uma vez que possibilita a visão de distintas realidades e coloca o aluno como peça-chave da aprendizagem, mas é preciso considerar os contextos e intencionalidade dessa proposta.

A seguir faremos a abordagem, síntese e análise da categoria que trata da concentração acadêmica, evidenciando um campo que cresce consideravelmente na Região Sudeste do Brasil. Apresentaremos a análise desse crescimento e seus impactos nas demais regiões.

4.1.2.4 Quanto a concentração da produção acadêmica

Os dados nos mostram que a produção acadêmica sobre a temática é ampla, tanto que não há repetição de orientadores, embora seja possível, pois trata-se de um levantamento de 5 anos e da relevância do tema. Quanto ao ano de defesa observamos que há uma oscilação em relação ao número de produções. No ano de 2012, temos apenas uma dissertação que foi publicada no BTD da CAPES, por outro lado em 2013 houve um salto relevante com 5 dissertações, o que mostra um crescimento importante nesse período. Em 2014 houve um decréscimo, caindo para 4 produções, sendo 1 tese. Em 2015 continuamos com uma aparente queda no quantitativo de trabalhos sobre a temática, apenas 3 dissertações, por último em 2016 temos um expressivo crescimento com 4 dissertações e 1 tese, o que mostra um aparente crescimento novamente e evidencia um interesse em se discutir a temática.

Durante o processo de análise e organização dos dados, verificamos que entre os 18 trabalhos analisados 8 se concentram na região Sudeste, 4 na região Nordeste, 4 na região Sul, 1 na região Norte e 1 na região Centro-Oeste, por isso procuramos entender esse cenário e os motivos para tal concentração transformando esses dados em categorias de análise.

Essa concentração da produção científica é claramente evidenciada pelos dados da pesquisa, mostram uma realidade que historicamente vem sendo construída. Não podemos deixar de situar essa problemática dentro do contexto capitalista, em que as diferenças regionais

são fortemente explicadas pela desigualdade socioeconômica e, no caso da pós-graduação que sofre interferência do setor econômico e político, isso se deve, entre outros fatores, ao quadro de instituições de ensino concentradas no eixo Sul-Sudeste, conseqüentemente maiores grupos de pesquisa, maior volume de recursos e verbas e, conseqüentemente concentração de investimentos.

Desde as décadas de 60 e 70, com forte influência do modelo americano, tem-se investido em estudos que evidenciam o potencial da educação, no que diz respeito a ciência e tecnologia como um mecanismo de gerar desenvolvimento e bem-estar social e também, como um meio de tornar os países mais competitivos, especialmente com o modelo nacional-desenvolvimentista. Com o passar dos anos, essa ideia de que o conhecimento científico interferia diretamente no setor econômico e social passou a ser consenso mundial. De acordo com Dantas (2012), é assim que surge o conceito de “capital humano” que correlaciona a educação à renda, sendo assim, a tríade educação, ciência e tecnologia passa a ser problema do Estado, a quem é dada a responsabilidade de investimento. Somando-se a isso, existem também o interesse dos setores produtivos com a qualificação de mão de obra e desenvolvimento de tecnologias. As desvantagens das regiões que tem menos investimento na área da ciência gera uma série de problemas que impactam o setor econômico e social, pois tornam-se polos menos atraentes para se investir.

Como forma de diminuir as assimetrias regionais houve a interferência do Governo Federal, que criou políticas desenvolvimentistas, a partir da década de 50. Barros (2000), dividiu esse período em duas fases. A primeira foi a criação da Sudene, em 1959, mas que teve seu ápice em 1970, com o intuito de desenvolvimento estratégico das regiões como uma alternativa de reverter o quadro de desequilíbrio socioeconômico, a partir da integração regional. A segunda fase, que se estende até os dias atuais, diz respeito às “mudanças políticas e econômicas que se estabeleceram com a expansão do processo de globalização e da economia” (BARROS, 2000). Essas medidas, tiveram pouco resultado no campo educacional, pois ficaram limitados a integração da economia nacional.

Para Bortolozzi e Gremski (2004), a questão fundamental para a assimetria da produção científica nas regiões do Brasil está na formação de recursos humanos, pois sem eles, os demais fatores deixam de existir. A proporção é direta, quanto mais doutores no Estado, maior o número de programas de pós-graduação e, conseqüentemente, mais alunos, mais bolsas e mais recursos que vão incidir no desenvolvimento social e econômico. Por outro lado, sabe-se que um dos entraves desse contraste regional é a quantidade insuficiente de recursos destinados a ciência, especialmente nos Estados da Região Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Os indicadores

sociais mostram as disparidades regionais e quando se trata de educação esse quadro é ainda mais grave, pois reflete a concentração de renda e o crescimento da desigualdade.

Quando observamos, o grande número de trabalhos concentrados na região Sudeste, procuramos entender esse cenário que está posto. A literatura nos mostra que isso está ligado a uma questão histórica associada aquilo que já foi discutido acima. Um estudo realizado por Belinazo, Madruga & Estrada (2002) sobre assimetria na pós-graduação e desenvolvimento tecnológico, já apontava que de 1975 a 1990, a distribuição de cursos por regiões foi alarmante. No caso da região Norte, o percentual era de 0,4% e na região Sudeste de 79, 3%. Esses dados se mantiveram ao longo dos anos e, ainda que o II Plano Nacional a Pós-graduação (1982-1985) estabelecesse a diminuição da heterogeneidade regional e institucional, é preciso levar em consideração os aspectos que corroboram para esse cenário, como os desníveis regionais, os condicionantes inerentes as áreas do conhecimento e as particularidades de cada região.

Um outro fator que contribui para o aumento dessa concentração é a migração de pesquisadores para outras regiões do Brasil ou migração intra-regional em busca de qualificação. Um exemplo bem claro, acontece com pesquisadores da região Norte, Nordeste que se deslocam para outros centros e acabam aumentando essa concentração, embora a pesquisa seja feita na própria região de origem, os créditos acabam sendo para a instituição onde se estuda.

Nesse sentido, Gasolla (1996), acredita que a pós-graduação está passando por um período de transição, pois ao mesmo tempo em que cumpriu alguns objetivos básicos, por outro lado, não conseguiu superar problemas crônicos, desde a sua criação. Problemas esses, que alcançaram dimensões mais amplas e que se estendem até os dias atuais, para isso é preciso de dinamicidade para se adaptar a sociedade contemporânea, dentro de um cenário complexo de situações e problemas globais que acontecem com muita velocidade e que acabam refletindo em todos os setores.

Embora pareça simples justificar a concentração da produção científica na região Sudeste devido ao maior número de programas de pós-graduação, é importante que saibamos compreender os fatores que contribuem para isso e, fazendo uma análise mais geral, compreendemos que a questão de alocação de verbas e investimentos é essencial para o fortalecimento da pós-graduação.

4.1.3 Análise da concentração da produção científica por região

Evidentemente estamos diante de um cenário de grande assimetria regional que demonstra as desvantagens heterogêneas, que por situações sejam elas estratégicas ou não, precisam ser modificadas. Entendemos que o desenvolvimento da ciência e tecnologia estão atrelados aos investimentos, a alocação de verbas e as disparidades socioeconômicas de cada região. A região Norte, Nordeste e Centro-Oeste, por estarem mais distantes dos grandes centros acabam recebendo menos investimentos para o desenvolvimento científico.

Essa análise das assimetrias regionais precisa ser feita, a partir de momentos históricos que demarcam o desenvolvimento do território brasileiro e suas desigualdades. Sem dúvida, os ciclos econômicos desde a monocultura de exportação que sucederam o Brasil colonial até o ciclo do ouro e do café interferiram nessa questão.

De acordo com estudos de Couto (2012) sobre desenvolvimento, integração e assimetrias, o peso da economia sudestina na produção nacional retratava o largo e profundo fosso das desigualdades regionais que se desenhavam no Brasil. No final da década de 30, a região representava 62,9% da produção nacional, apresentando ainda uma trajetória crescente de concentração, que superou os 65% em 1950. Nesse ano, a população residente no Sudeste representava 43% do total nacional, enquanto o Nordeste, onde habitavam 35% da população, concentrava 14,3% do que era produzido no Brasil. Em 1970, esse índice de concentração encontrava-se no mesmo patamar de 65%, e então começa a declinar, alcançando um nível de 56% em 2008. Apenas o Estado de São Paulo é responsável, e tem sido historicamente, por um terço de tudo que é produzido nacionalmente.

Não há como dissociar, dados tão relevantes como esses apresentados pelo autor, da concentração da produção científica. Num país tão extenso territorialmente como o Brasil, as assimetrias assumem diferentes facetas. A geografia da região, a distribuição da população ou mesmo a incidência desigual de recursos naturais são bases nas quais se assentam padrões desnivelados de técnicas, oferecendo vários retratos das desigualdades regionais (COUTO, 2012).

Num cenário como o Brasil, com as disparidades tão alarmantes, observamos que a tendência do desenvolvimento científico na região Sudeste, ora mais desenvolvida do país, tem suas bases sólidas construídas desde a constituição do território brasileiro, portanto, a possibilidade de crescimento é cada vez maior em relação a outras regiões. As desigualdades poderiam ser amenizadas com a criação de políticas públicas eficazes que leve em consideração as particularidades de cada região.

A seguir, faremos a descrição e análise da categoria que trata dos níveis de ensino, evidenciando uma forte tendência dessa discussão no Ensino Médio. Dessa maneira, traremos os principais elementos que apontam e explicam essa questão.

4.1.3.1 Quanto aos níveis de ensino

Nos chamou a atenção o fato de 14 trabalhos analisados terem investigado a interdisciplinaridade no Ensino Médio e apenas 4 o Ensino Fundamental. Dessa maneira, procuramos analisar o que levou esses pesquisadores a concentrarem seus estudos a esse nível de Ensino. Observamos, que os autores destacam as políticas voltadas para o Ensino Médio, com ênfase para os PCNEM, DCNEM, LDB e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. A seguir, detalharemos como a interdisciplinaridade tem sido tratada dentro desses níveis de ensino.

4.1.3.2 Quanto aos trabalhos que discutem a interdisciplinaridade no Ensino Médio

Numa imersão aos dados da pesquisa, verificamos que quatorze tratam sobre a interdisciplinaridade no Ensino Médio, destacando as políticas e suas propostas curriculares como forma de dinamizar e organizar o que é ensinado. De acordo com Lopes (2004), toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar, um conhecimento construído para a escola (em ações externas a ela), mas também pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas), ou seja, as políticas não são construídas exclusivamente pelo Governo Federal, Estadual ou Municipal, mas as práticas e propostas desenvolvidas na escola também são importantes e produtoras de sentido para as políticas curriculares.

A dissertação de Rocha (2012) levanta um questionamento sobre as políticas voltadas para o Ensino Médio, que segundo a autora não conseguiram cumprir sua função de dar continuidade aos conteúdos do Ensino Fundamental e ao mesmo tempo preparar o aluno para o mercado de trabalho e o seu ingresso ao Ensino Superior. Ela acrescenta que os PCNEM (2000), trouxeram uma ressignificação para a educação e um novo perfil para o currículo, apoiados num discurso interdisciplinar, em que se buscava evitar a fragmentação dos saberes, por meio de um ensino contextualizado, mas segundo a autora, a não efetivação dessas políticas se devem, em muitos casos, ao descompromisso por parte dos professores na sua

implementação, pois estes não se enxergam como parte integrante do processo, se consideram apenas como uma ferramenta para atingir os objetivos.

Sendo assim, Lopes (2004) entende que não cabe separar política e implementação, como se coubesse às escolas ler, entender e implementar as definições curriculares oficiais ou resistir a elas. A implementação da política não se separa da produção da política, e a atuação dos professores não se limita a cumprir ou a negar: os professores também são produtores das políticas existentes, seja quando incorporam princípios oficiais, seja quando resistem, pois, sempre se estabelecem processo de reinterpretação e de criação de sentidos. Privilegiar a ideia de que o bom professor é o que sabe se apropriar do texto oficial e aplicá-lo corretamente é o mesmo que privilegiar o entendimento do professor como o técnico, a quem não caberia produzir, mas apenas executar, o que um especialista lhe disse que é correto fazer (LOPES, 2004).

Destacamos que essas reformas que aconteceram no ensino e, com grande impacto no Ensino Médio vem se desenhando desde a promulgação da LDB, que estabelece no seu artigo 26, a necessidade de uma base nacional comum curricular. Em virtude da lei, entre 1997 a 1998, são elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Anterior a isso, precisamente no início dos anos 90, o MEC já vinha elaborando os PCNEM, com o objetivo de padronizar o currículo, em todos os níveis da Educação Básica (SILVA, 2010).

Essas medidas se apresentaram como uma forma de situar a educação brasileira, não só no contexto local, mas especialmente no âmbito global, tendo em vista, as mudanças ocorridas na sociedade e a necessidade de trazer para dentro da escola as discussões a nível mundial. No Ensino Médio, as propostas curriculares aparecem relacionadas ao mundo do trabalho, especialmente quando se trata das competências necessárias ao convívio em sociedade e o ingresso ao mercado de trabalho. Na dissertação de Rocha (2012) e na tese de Diorio (2014), o ensino por competências associado a interdisciplinaridade ganha destaque como forma de modernização do sistema educacional, afim de cumprir as demandas da sociedade contemporânea. Essa nova fase, é tratada pelas autoras como um período de transição de modelos pedagógicos tradicionais para um período de reformulação do currículo, com maior abertura, diálogo, pluralidade de ideias, o contraditório, o multiculturalismo, não mais justapostos por disciplinas, mas integrados por área de conhecimentos.

O termo competências adotado pelas autoras consta nos PCN desde o final dos anos 90 e objetiva possibilitar a ressignificação dos conteúdos aos discentes, que passam a se articular com a leitura e escrita, por meio da interdisciplinaridade e da contextualização dos saberes. E

para que isso aconteça, o ensino por competências exige um planejamento coletivo, pois segundo as autoras, não há como transformar e ressignificar o ensino sem conexões ou articulações com outras áreas do conhecimento, sendo assim, os documentos oficiais que regem o Ensino Médio, trazem as competências como um princípio organizador do currículo.

Para Silva (2010), a noção de competência prevista na reforma educacional está associada as tecnologias, firma-se, inicialmente, nos campos de tendências de formação profissional voltadas para o trabalhador contemporâneo e, dessa maneira, não se configura na justaposição de um conjunto de conhecimentos, mas na capacidade de combiná-los, integra-los e utiliza-los para atender as demandas do mundo produtivo e capitalista. Sendo assim, a adoção do modelo por competências esbarra nas limitações e generalizações curriculares e fragmenta a formação humanística. Macedo (2002) vai além, quando compara o ensino por competências com a pedagogia por objetivos dos anos 60 e 70, atribuindo uma concepção funcionalista dos processos de escolarização, principalmente quando os textos oficiais trazem uma listagem genérica de competências, como uma maneira de organizar o currículo que, “conduzem a uma confusão quanto ao sentido, finalidade, natureza da educação escolar ou de outros espaços de formação” (SILVA, 2004). Nesse sentido, compreende-se que o discurso de um ensino baseado em competências, apresenta uma visão utilitarista ao associar a prática do que se aprende na escola às situações do cotidiano, pois traz a ideia de que saberes adquiridos se limitam a aplicabilidade de resolver situações-problemas do dia-a-dia, sem levar o aluno ao entendimento mais amplo do conhecimento que o levará a crítica.

Os trabalhos de Costa (2013), Souza (2013), Elias (2013), Costa (2013), Calegar (2014), Moretti (2014), Pinto (2016), Diniz (2016), Silva (2016), Oliveira (2016) e Cruz (2016) discutem a interdisciplinaridade a partir dos documentos oficiais, com destaque para os PCNEM que, conforme os autores, trabalham com diretrizes que são os possíveis caminhos para se realizarem novas ações de educação nas diversas regiões e nas escolas de ensino básico, considerando a contextualização e a interdisciplinaridade como uma forma de diversificar e integrar o ensino. Vale ressaltar que aqui, temos vários tipos de pesquisa, que inclusive utilizam a pesquisa de campo, mas o que está em análise é como a interdisciplinaridade vem sendo mostrada nesses trabalhos e, constatamos que o ponto de partida são os documentos oficiais, portanto, esse será o nosso foco.

Na dissertação de Souza e Elias, respectivamente, há uma concepção de que o ensino de ciências e ciências ambientais podem ser ensinados de diversas maneiras e todas são válidas, desde que se leve em consideração o conhecimento prévio do aluno, mas a escola, por sua vez, deve fornecer outras alternativas para que este desenvolva novas concepções de conhecimento

e, que consiga associar os conteúdos aos seus contextos locais. Os documentos oficiais, PCNEM e OCN, aparecem como metodologias focadas na contextualização e interdisciplinaridade dando sentido ao que será ensinado. Souza (2013), defende a seleção de conteúdos como meio de tornar o processo educativo mais significativo, desde que estes estejam integrados a realidade do aluno, pois acredita que as políticas curriculares, ainda que se apresentem com propostas de diversificação do ensino, trazem um discurso capitalista nas entrelinhas, com caráter reducionista, por isso é importante que o ensino rompa essas barreiras da simplificação e desenvolva estratégias de organização curricular que atravesse as disciplinas e garanta a interdisciplinaridade. Essa ideia dialoga com Lopes (2004) no sentido de compreender os PCNEM, a partir de um discurso híbrido com diversas tendências pedagógicas concebidas por pessoas de diferentes concepções que buscam a legitimidade do texto e da própria ideia de mudança.

Costa (2013) e Moretti (2014), ao tratarem sobre a interdisciplinaridade no Ensino Médio, lançam um olhar de “possibilidades de integração”, pois entendem que as políticas educacionais fazem uma tentativa de ultrapassar as barreiras disciplinares, mas ainda assim o que se tem visto é uma resignificação disciplinar, em que os sujeitos envolvidos na construção dos documentos acabam por empreender suas concepções, pois esse campo é cercado por disputas e tensões. Na análise de Costa sobre “O povo disciplinar de geografia e a tradução na política de currículo”, a interdisciplinaridade é interpretada como algo que expõe a subjetividade e põe em risco as disciplinas fixadas e assim, criam-se mecanismos de blindagem ante ao outro, como uma luta pela estabilização do antagonismo, entre a integração e o disciplinar. Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998 e as de 2012), os autores apontam que houve poucas mudanças, pois, as proposições permaneceram e apenas modificaram os contextos históricos, políticos e sociais, mas a visão de interdisciplinaridade como prática pedagógica permaneceu, permitindo relacionar as disciplinas com projetos de estudo, pesquisa e ação. Dessa maneira, o currículo do Ensino Médio, embora traga uma proposta interdisciplinar, a sua organização histórica é disciplinar, o que tem levantado questionamentos e pode ser vista como um objeto de choque que cria relações de proximidade ou afastamento, pois os sujeitos envolvidos é que dão sentido a isso e como a interdisciplinaridade se apresenta como uma proposta contrária ao ensino meramente disciplinar, os sujeitos envolvidos dentro desse contexto podem olhar pela perspectiva de mudança ou estranhamento.

Calegar (2014), Pinto (2016), Diniz (2016), Silva (2016), Oliveira (2016) e Cruz (2016) atribuem a LDB, aos PCNs, e as DCNs um marco importante para as mudanças ocorridas no

currículo e sua reorganização. A LDB é a grande referência da organização do sistema educacional brasileiro e abrange desde o Ensino infantil até o Ensino Superior e é a partir dessa lei que os autores discutem a questão da interdisciplinaridade no Ensino Médio. Os autores consideram que esta lei foi necessária diante de um cenário de transformações a nível mundial, em que o ensino precisava de uma visão mais ampla e ao mesmo tempo interdisciplinar para a compreensão da sociedade contemporânea. Inserir a interdisciplinaridade, nesse contexto é sair dos limites fixos e da previsibilidade disciplinar e lançar novos olhares para o ensino. As políticas educacionais, embora sujeitas a críticas, são defendidas pelos autores como um meio de transformar o ensino tradicional, uma vez que fornecem subsídios para pensarmos de maneira diferenciada.

Dialogamos com Lopes (2004), quando se refere que as reformas curriculares têm atribuído ao currículo uma posição central, em que se incorpora uma posição de que a reforma é sempre algo positiva e com um discurso de transformação acaba ganhando um status de solução dos problemas educacionais. Não é diferente com as políticas voltadas para o Ensino Médio, que como os próprios dados da pesquisa apontam trazem uma discussão de competências, contextualização e temas transversais como medidas que atenuem as lacunas em consequência do ensino disciplinar. Conforme a autora, os PCNEM, assim como as DCNEM apresentam um texto híbrido, com diferentes vozes e intenções, mas a última visivelmente expõe um discurso associado à submissão da educação ao mundo produtivo e a inserção dos sujeitos ao mundo globalizado. Dessa forma, o que se percebe é que, embora os textos analisados tragam como documentos mais importante para se discutir interdisciplinaridade no ensino médio, Lopes (2004) afirma que os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização são minimizados nos PCNEM, uma vez que traz um enfoque mais conservador, em decorrência do currículo por competências que prepara para vida, ou seja, para as finalidades sociais do mercado de trabalho.

4.1.3.3 Quanto aos trabalhos que discutem a interdisciplinaridade no Ensino Fundamental

Identificamos 4 trabalhos que discutem a interdisciplinaridade no ensino fundamental e todos partem da prática pedagógica. Destacamos que os PCNs propõem para o ensino fundamental os temas transversais e assim, a dissertação de Possamai (2012) chama a atenção para o fazer pedagógico dos professores, a partir da reorganização curricular do ensino fundamental pautada na pedagogia da libertação de Paulo Freire. A autora coloca como um

ponto fundamental para que aconteça práticas interdisciplinares efetivas, a relação com a comunidade, pois são as relações sociais que acontecem no cotidiano as razões de ser dos conteúdos escolares. Não faz sentido um ensino fechado e compartimentado que não dialogue com a sociedade.

A dissertação de Silva (2014) pergunta “Qual o lugar da interdisciplinaridade no currículo? ”, para responder a esse questionamento, o autor faz uma análise na perspectiva teórica, oficial que, conseqüentemente incidem na prática docente. Para o autor, quando se fala em prática interdisciplinar, muitas vezes o foco é o trabalho coletivo que é importante, mas ele defende também que a interdisciplinaridade pode ser implementada por um único professor, desde que esteja disposto a integrar os conteúdos e, no caso, de professores das séries iniciais existe mais possibilidade de tornar a sua prática interdisciplinar, pois trabalha “sozinho” em sala de aula, sendo assim, o seu planejamento pode ser realizado numa perspectiva interdisciplinar.

Savaris (2015) propõe iniciativas escolares organizadas de maneira dinâmica como medidas emergenciais para a educação, afim de minimizar o distanciamento das disciplinas e dos sujeitos. Para a autora, toda e qualquer tentativa e ação interdisciplinar requer a quebra de paradigmas e só assim, é possível superar a fragmentação, voltando o ensino para a dimensão humana, além de enfatizar os conhecimentos mais significativos.

Guimarães (2016), faz uma análise sobre a arte africana nos livros didáticos de ensino fundamental, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Uma vez que a interdisciplinaridade anuncia mudanças necessárias ao se opor ao ensino tradicional, ela conclama uma articulação entre o que se ensina e o que se vive. Mudanças essas, que segundo a autora, apresentam certa dificuldade em serem implantadas ou implementadas. Dessa maneira, os PCN para o ensino da arte, trazem entre outras coisas, a ideia de ofertar à criança brasileira um pleno acesso a recursos culturais como elementos relevantes ao exercício da cidadania; ideia que caracteriza, de alguma forma, um pensamento interdisciplinar. Dessa maneira, os PCN apontam sugestões para um efetivo trabalho junto aos alunos da Educação Básica. E mesmo, com todo o discurso sobre a interdisciplinaridade, os livros didáticos analisados pela autora, deixam a desejar quanto ao diálogo entre as disciplinas.

4.1.3.4 Análise da categoria níveis de ensino

Os dados da pesquisa evidenciaram claramente que a modalidade de ensino com maior concentração de trabalhos foi o Ensino Médio. Muitos autores trouxeram a questão do ensino

por competências e a integração curricular como maneiras de se efetivar a interdisciplinaridade dentro da escola básica. Observamos que essa discussão teve seu ápice desde a década de 90 com a implementação de políticas educacionais que trouxeram uma proposta de flexibilização do ensino, que apontava para a interdisciplinaridade.

O documento mais citado em todos os trabalhos são os Parâmetros Curriculares Nacionais, o próprio conceito de interdisciplinaridade, que nortearam alguns dos trabalhos analisados foram extraídos a partir das concepções dos PCNs. Precisamos entender o contexto em que essas políticas foram criadas e seus discursos tão defendidos dentro dos textos.

Os PCNEM representaram um marco para a reforma do Ensino Médio desde a década de 90. O documento dos parâmetros, entretanto, é a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino; configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial – o conhecimento educacional construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial (BERNSTEIN, 1996, 1998). Os objetivos dos PCNs no cotidiano escolar, seria de orientar o trabalho pedagógico, estimulando e auxiliando a prática e o planejamento de aulas, buscando o fortalecimento curricular. No texto dos PCNEM, chama a atenção o ensino mais flexível, baseado em princípios da interdisciplinaridade com críticas a fragmentação dos saberes, pois “quem vive o cotidiano escolar percebe que velhos paradigmas educacionais, com seus currículos estritamente disciplinares, se revelam cada vez menos adequados, com reflexos no aprendizado e no próprio convívio” (BRASIL, 2002).

Lopes (2002), enfatiza que no processo de elaboração dos PCNEM, alguns princípios foram incorporados, tais como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências. Esses princípios já estavam definidos bem antes mesmo que o trabalho das equipes disciplinares se desenvolvesse e foi assim, que o documento foi produzido. A eles foram associados o discurso pedagógico oficial como uma maneira de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, redefinindo as finalidades da escolarização.

Esse discurso de mudança vem acompanhado de uma negação à iniciativas escolares anteriores consideradas fracassadas, na perspectiva da sociedade contemporânea. Ao propor um ensino que prioriza a contextualização do cotidiano do aluno articuladas ao conhecimento escolar, ao mundo do trabalho e as áreas do conhecimento, espera-se que novas possibilidades de ensino e aprendizagem se abram para estimular a capacidade crítica e assegurar a aquisição

de habilidades e competências que não só reflitam em novas maneiras de aprender, mas também de agir.

A contextualização se faz presente nos trabalhos como um meio de atribuir significado ao ensino-aprendizagem, pois os autores mencionam que os conteúdos sozinhos fazem desse processo, um momento mecânico, de memorização. Lopes (2002), problematiza sobre o conceito de contextualização está permeado por apropriação de múltiplos discursos curriculares, nacionais e internacionais, oriundos de contextos acadêmicos oficiais e das agências multilaterais. A contextualização associada a interdisciplinaridade vem sendo divulgada pelo MEC como princípio curricular central dos PCNEM capazes de provocar uma revolução no ensino.

Não podemos deixar de mencionar que essa perspectiva de ensinar para a vida, teve suas bases nas ideias do progressismo de Dewey que foram propostas como oposição ao eficientismo social que priorizava a educação fabril, disfarçada de inserção social. Para Lopes (2002), a educação para a vida como propõe os PCNEM associam-se a esses princípios eficientistas, pois a vida assume uma dimensão produtiva, em detrimento da dimensão cultural.

A ideia de fazer com que a aprendizagem seja significativa, tirando o aluno da condição de espectador, tornando-o protagonista, começa com os saberes prévios. Lopes (2002) chama a atenção para o hibridismo dessas propostas, em que diversas vozes e interesses estão em torno desse documento, sendo assim, a contextualização, ora proposta nos PCNEM, resumem-se em “resolução de problemas por intermédio da mobilização de competências” (BRASIL, 2002). Esse hibridismo a que a autora se refere não é encarado de maneira negativa, embora, apresente ambiguidades, estas representam o campo de tensão no processo de construção e legitimação de uma proposta curricular e por isso realiza acordos que servem para integrar o conceito de contextualização do mundo globalizado (LOPES, 2002).

Já as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que aparecem com grande destaque nos trabalhos analisados, foram elaboradas a partir dos PCNEM com o objetivo de “retomada dos PCNEM, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático pedagógicas para a organização do trabalho (BRASIL, 2004). Partindo dessa afirmação, observamos que os documentos anteriores deixaram lacunas e portanto, não teriam atendido ao que se propuseram, sendo assim, essas orientações trouxeram uma perspectiva de auxiliar o professor na reflexão da prática pedagógica.

Outro documento que aparece com ênfase nos trabalhos analisados, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, elaboradas em dois momentos, a primeira em

1998 e a segunda em 2002 com o objetivo de efetivar as mudanças curriculares. As DCNEM trouxeram uma nova configuração para o sistema educacional, excluindo a noção de competências por entender que esta apresentava uma visão mais geral da Educação Básica. A articulação passou a ser por meio do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como meios de articulação com as áreas do conhecimento, considerando as dimensões históricas e o contexto social contemporâneo (BRASIL, 2012, art.13). Essa proposição não exclui os componentes curriculares.

Diante disso, concordamos com Lopes (2002) sobre a necessidade de superar a ideia de que as políticas têm de estabelecer o controle sobre a prática, visando fazer com que os professores supostamente implementem o que as definições oficiais estabelecem. É preciso considerar que há muitos problemas na educação, desenvolvidas em nossas escolas, mas há também experiências que dão certo, trabalhos de qualidade. Com relação aos PCNEM é preciso considera-los como uma possível proposta curricular, não a proposta curricular a ser seguida. O que é mais eficaz, nessa conjuntura, é provocar discussões e condições para o desenvolvimento do debate curricular, não submetidos necessariamente a políticas que estabelecem os rumos da prática, mas que seja uma maneira de se questionar tais propostas, como uma possibilidade de se compreender a escola como um espaço diverso e plural, não homogêneo.

Desde que nos debruçamos a entender a concentração dos estudos no Ensino Médio, procuramos entender também os motivos de se pesquisar tão pouco sobre a temática no Ensino Fundamental. Os PCN como reformas curriculares, perspectivam cumprir o art.210 da Constituição Federal que previa a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, esse documento estabelece diretrizes para o Ensino Fundamental, com o intuito de promover o aumento da qualidade, de acordo com as proposições do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e reformulação curricular dos estados e municípios (MACHADO, 1996).

A proposta era implementar as premissas dos PCN, nos projetos das escolas e seus currículos, sem caráter de obrigatoriedade, mas como uma possibilidade de nortear o trabalho docente, porém um estudo realizado por La Taille, Souza e Vizioli (2004), realizado nos períodos de 1990 a 2003, que investigam os temas transversais no Ensino Fundamental, concluíram que apenas dois trabalhos tratavam dessa temática, um deles aconselhava que os temas transversais fossem retirados da proposta governamental e outro, versava sobre um parecer da ANPED sobre os PCN, em que demonstrava preocupação com a adequação das propostas a realidade dos alunos (ZARTH, 2013).

Os temas transversais, apresentados nos PCN representam uma maneira de se alcançar a interdisciplinaridade, uma vez, que são concepções que encontram-se imbricadas, pois “ a possibilidade de se estabelecer na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real e de suas transformações” (BRASIL, 1998) são evidenciadas dentro do documento.

No Ensino Fundamental, os dados apontam pouco interesse em se discutir essa temática. Um dos motivos associada a esse fator se deve a prática da transversalidade, tendo em vista que na medida que os temas vão sendo abordados pode haver dispersão e fragmentação, pois diferentes temáticas devem ser investidas juntamente com os conhecimentos teóricos pré-estabelecidos como obrigatórios nos currículos, para muitos, acúmulo sem fundamentação de um saber, as vezes desvinculados da realidade (ZARTH, 2013).

Nesse sentido, o que se propõe nos PCN acabam por ficar apenas no planejamento educacional, despertando pouco interesse, na prática. Os docentes, dispõem diferentes olhares para as políticas educacionais que adentram a escola básica. É comum percebermos que o cansaço do professor, especialmente nos anos iniciais do Ensino fundamental são visíveis e refletem na sua prática. O currículo disciplinar, por si só, exige do professor o cumprimento de carga horária, o plano de curso, os conteúdos definidos e selecionados para aquele ano. Não obstante é corriqueiro as vezes que criticam tanto o currículo disciplinar, quanto as ideias que chegam como novidade para a escola. Encontramos as mais diversas atitudes dentro da escola, desde o professor que está aberto para tentar novas maneira de ensinar, quanto aqueles que resistem as velhas práticas.

A escola é um lugar de resistência, portanto, existem vozes que falam, outras que silenciam. Há aqueles que acreditam que podem transformar a realidade e há aqueles que temem o novo ou ainda que preferem se conformar com a realidade que está posta. Por ser plural, a escola é democrática e ainda que os discursos sejam polissêmicos, isso faz com teorias sejam refutadas e novas concepções sejam evidenciadas e tudo isso faz parte do processo dinâmico de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É no contexto de resistência, lutas e enfretamento frente a um cenário de mudanças no sistema educacional brasileiro atual é que esse trabalho cumpre os seus objetivos. Vivemos numa sociedade em metamorfose, em constante transformação, onde o conhecimento é cada vez mais valorizado exigindo ações que possam diminuir as distâncias entre as áreas do conhecimento e, para além disso, as distâncias regionais que mostram as disparidades e a concentração do conhecimento científico.

Mergulhar no universo da interdisciplinaridade e suas implicações, questionamentos, resistências, conceitos polissêmicos e suas muitas interpretações, sem dúvida, foi um grande desafio. Procuramos fazer um caminho que além de mostrar como a interdisciplinaridade está sendo apresentada em dissertações e teses nos últimos cinco anos, também pudesse mostrar o seu movimento dentro de um contexto histórico. Não há como tratar desse tema, sem nos reportarmos a notoriedade da década de 70 e a influência nos documentos oficiais.

Apresentamos a concepção de diversos autores, desde os pioneiros a levantarem a bandeira pela interdisciplinaridade, com enfoque para as críticas e consequências de um ensino disciplinar e da importância de articular os saberes. O diálogo, a troca, a integração foram colocados em evidência tanto na perspectiva dos autores que teorizam a esse respeito, quanto dos trabalhos analisados. Trouxemos as concepções que também questionam o unitarismo da interdisciplinaridade como uma maneira de apresentar as diferentes facetas e polissemias de seu conceito. Teorizamos sobre a Educação Básica e a escola como o *lócus* onde se articulam as relações, tensões e onde as políticas educacionais, por meio dos documentos oficiais se legitimam. Os fios que tecem a nossa pesquisa nos levaram até o currículo, que é um campo amplo, em que saltam as vozes dos especialistas que concretizam o ensino disciplinar.

Tecemos o nosso trabalho, que gira em torno da **interdisciplinaridade e currículo na Educação Básica**, guiados pela metodologia do Estado da Arte que nos mostrou um universo de possibilidades. Percebemos que para fazer essa pesquisa seria preciso muita leitura, interpretação e organização, pois apenas o resumo não dava conta de responder a nossa problemática, em algumas situações o resumo trazia elementos muito básicos que só foram possíveis ser visualizados de maneira mais sólida no momento em que fizemos a leitura dos trabalhos na íntegra. As planilhas foram as fórmulas encontradas para sintetizar e nos aproximar dos dados de análise, embora sabendo que para a melhor compreensão a leitura dos textos na íntegra seria a maneira de respondermos a problemática e cumprirmos os objetivos propostos.

Ao adentrarmos os dados da nossa pesquisa percebemos que algumas categorias de análise já saltavam, a primeira delas era o conceito de interdisciplinaridade. Nessa categoria, encontramos muitas dificuldades, pois parte dos autores não a conceituavam, outros se apropriavam dos discursos de documentos oficiais, sem teorizar e alguns já associavam esse conceito diretamente a integração curricular. Os dados nos mostraram que a interdisciplinaridade ainda está no campo do discurso e que não existe um consenso conceitual entre os próprios estudiosos que se propõe a teoriza-la, há uma “confusão” epistêmica.

A integração do saber é apresentada por muitos autores como uma forma de interdisciplinaridade, mas também é objeto de contestação no campo epistemológico. As políticas educacionais que tiveram seu auge na década de 90, como forma de inovação e mudança, no que diz respeito ao ensino disciplinar, lançam os documentos oficiais que preconizam um ensino mais contextualizado e sugerem a transversalidade, os temas geradores e o ensino por competências, no entanto, seus discursos estão cheios de influências de organismos multilaterais e, especialmente por uma lógica econômica capitalista, isso quer dizer, que embora tenham sido amplamente divulgados, pouco fizeram a diferença dentro da escola básica.

Percebemos que a produção acadêmica se propõe a estudos de campo, mas sempre se respaldando nos documentos oficiais como guarda-chuva da discussão. Dessa maneira, os dados nos mostram um antagonismo, percebe-se que os documentos objetivam uma coisa e a escola está na contramão. Os professores, acabam não se enxergando como construtores das políticas, mas sim como meros executores e, portanto, ainda resistem às propostas que tendem a trazer mudanças na prática pedagógica.

Observamos ainda que a interdisciplinaridade apresenta-se como um campo de tensão, uma vez que o currículo tradicional ocupa um lugar de pertencimento. Os autores de evidenciam conflitos que se estendem desde a construção dos documentos oficiais, se desdobram com as propostas pedagógicas e por fim chegam na escola de forma complexa, pois as pesquisas também mostraram os anseios dos professores pela formação continuada.

Destacamos que a interdisciplinaridade é entendida a partir de temas geradores, de projetos executados pela escola, pela relação entre uma disciplina e outra ou ainda pela contextualização do trabalho do professor. Dessa maneira, a interdisciplinaridade, embora esteja sendo discutida desde o final dos anos 70 e no Brasil no início dos anos 60, vimos com clareza que as fases do descobrimento dessa teoria se delinearem ao longo do processo descritivo. A priori, encarava-se como uma novidade, em que havia curiosidade de se saber e se experimentar a interdisciplinaridade. Posteriormente as várias vertentes que surgiram e pela

polissemia do termo acabou por ser encarada de maneira complexa e de difícil entendimento e como toda proposta a finalidade era que se chegasse na prática e causasse o impacto que previam as teorias, mas a maioria dos trabalhos são documentais e mesmo aqueles que buscam investigar por meio de uma pesquisa de campo chegam a conclusão de que efetivamente, pouco se avançou no campo da ação.

De maneira geral, a interdisciplinaridade a ser alcançada nas instituições escolares se assenta na formação integral do sujeito, pois na perspectiva disciplinar o ensino-aprendizagem estão subordinados a práticas mecânicas de transmissão e acúmulos de informações, que na maioria das vezes, não fazem sentido para a vida cotidiana do aluno e tão pouco para um pensar crítico atuante frente a realidade social em que vivem os sujeitos.

Os dados nos mostraram também que a tendência é culpabilizar o professor e a sua formação pela não efetivação da interdisciplinaridade. Ao mesmo tempo, os próprios autores sentem dificuldades no entendimento desse termo e de sua aplicabilidade na prática. Observamos então, que na Escola Básica as ações voltadas para a interdisciplinaridade são reduzidas, isoladas e que não implicam nas mudanças que se fazem necessárias na reformulação dos currículos dos vários níveis de ensino.

Afirmamos, que a interdisciplinaridade e currículo na educação básica é um campo que precisa ser mais explorado, no que diz respeito a epistemologia, conceitos, argumentação, questões reflexivas. Vimos muita repetição de argumentos, ao longo da leitura dos textos na íntegra, em grande parte, ancorados nos documentos oficiais. A interdisciplinaridade precisa ser mostrada de maneira mais objetiva e não como um remédio para os males e problemas da sociedade, mas sim como, uma alternativa pela qual os currículos possam possibilitar ao aluno uma aprendizagem de dimensões múltiplas.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999. 176 p.
- ANDRÉ, M. E. A. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.35-45
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação, Brasília: MEC, 1996.
- _____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, MEC, SEMTEC, 2002.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Brasília, MEC, 2013.
- BARROS, F. A.. **Os desequilíbrios regionais da produção técnico-científica**. São Paulo: Perspectiva. vol. 14, n.3. SP, 2000.
- BELINAZO, D. P; MADRUGA, L. R. R. G; ESTRADA, R. J. S. Pós-graduação no Brasil: assimetrias e desenvolvimento tecnológico. 2002. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2001_TRT_0632.pdf. Acesso em: 17 de agosto de 2018.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOISOT, M. **Discipline et Interdisciplinarité**: In Ceri (Orgs). L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités. Paris, UNESCO/OCDE. 1973.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN K. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.
- BORTOLOZZI, Flavio; GREMSKI, Waldomiro. **Pesquisa e pós-graduação brasileira- assimetrias**. RBPG, v.1; n.2, p.35-52, nov.2004.
- COUTO, Leandro Freitas. **Desenvolvimento, integração e assimetrias: caminhos e descaminhos da aproximação regional na América do Sul**. UNB, BSB, 2012.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um “olhar sociológico”. Porto: Editora Porto. 2005.

DANTAS, D. C.. **Dimensões da pós-graduação e o modelo CAPES de avaliação:** uma discussão sobre critérios e sua mensuração. In XXXVI ENANPAD, 2012, RJ.

DAVIS, C.. **Psicologia na educação.** São Paulo: Cortez. 1993.

DEMO, P. **Educação e qualidade.** 6. Ed. São Paulo, Papirus, 2001.

ENGUITA, M. F. **A face Oculta da escola-** educação e trabalho no capitalismo. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas Sul LTDA, 1989.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade:** História, teoria e pesquisa. Campinas, Papirus, 1994.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino Brasileiro-**Efetividade ou ideologia. Ed. Loyola. São Paulo, 1993.

_____. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FLORENTINO, J. A; RODRIGUES, P. L. **Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação:** desafios à formação docente. In: Educação por escrito, Porto Alegre, v.6. n.1, p.54-67. 2015.

GASOLA, Ana L. A. Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira. **Discussão da pós-graduação brasileira.** Brasília: CAPES, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GOERGEN, P. Apresentação. In: SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação.** Campinas: Práxis, 1998.

GUSDORF. G. **O gato que anda sozinho.** In POMBO, Olga et at. (orgs). Interdisciplinaridade- Antologia. Porto: Campo das Letras, 2006.

_____. Prefácio. In: Japiassu. H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 19976

HECKHAUSEN. H. **Discipline et Interdisciplinarité:** In Ceri (Orgs). L’interdiscinarité: problèmes d’enseignement et de recherche dans les Universités. Paris, UNESCO/OCDE.1973.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo, Cortez, 2011.

IRIBARRY, F. **Aproximações sobre a transdisciplinaridade:** algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre: v. 16, n.3, 2003.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro, Imago, 1976.

JANSTCH, E. **Discipline et Interdisciplinarité**: In Ceri (Orgs). *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*. Paris, UNESCO/OCDE.1973

KOEHLER, H. **Dicionário latino-português**. Porto Alegre: Globo, 1959.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003

LA TAILLE, Y; SOUZA, L. S; VIZIOLI, L. **Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003**. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 91-108, jan-abril/2004.

LOPES, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o Ensino Médio. In: **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológica. Org. Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavette. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. **Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização**. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v.23, n. 80, p. 389-404, 2002b.

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: A. C. Lopes; E. MACEDO. **Disciplinas e Integração Curricular**. Rio de Janeiro, DP&A, p. 115-144, 2002.

MACHADO, L. R. Transformações tecnológicas e padrão de qualificação. In: *Educação em Revista*, n.14, Belo Horizonte, 1996.

MEGID NETO, J. **O que se Pesquisa sobre o ensino de Ciências no Nível Fundamental: Tendências de Teses e Dissertações defendidas entre 1972 e 1995**. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v.6, n.1, 1999.

MESSINA, G. **Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura**. In: REUNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESSORADO. México, 1998.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio social**. In. (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, M. C. **Complexidade e currículo: por uma nova relação**. *Polis*, Santiago, v.9, n.25, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/art17.pdf>. Acesso em 27 de novembro de 2017.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Moreira, Antonio Flávio Barbosa. Silva, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. Ed. São Paulo. Cortez, 2008, p 7-37.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12.edição. RJ: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **Ciência com consciência**. Ed. Publicações. Europa-América, LDA, Portugal: 1994.

NOGUEIRA, M. L. S. **Práticas interdisciplinares em educação ambiental na educação básica: o que nos revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras (1981-2012)**. Campinas: SP, 2016.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.223-238, Jan/Abr. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a10v2690.pdf>> Acesso em 01 Setembro 2017.

OLIVEIRA, M. M. de (Org.) Instrumento de Pesquisa. In _____. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. Petrópolis: Vozes. 2010. Cap.4. p. 78-90.

ORTEGA Y GASSET, J. **A rebelião das massas**. Edição da revista Ocidente, 42ªed. 1972.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, V. H. **O currículo do Ensino Fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: v. 19, n.72, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a03v19n72>. Acesso em 19/12/2017.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-pr[atica]**. Campinas: Papyrus, 1996.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. Ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2008.

PEREIRA, E. M. **A escola e as políticas educacionais: algumas considerações históricas**. 2015. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/EdnaMarzzitelliPereira-comunicacaooral-inter.pdf>

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?**. Tradução: Ivete Braga, Rio de Janeiro, José Olympio. 1973.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. 2005. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acessado em: 25 de setembro de 2017.

_____. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Relógio D'Água, 2008.

_____. **A escola, a recta e o círculo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

RIPPEL, V. C. L. Interdisciplinaridade e formação na contemporaneidade: rupturas e possibilidades. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n.28, jan./jun. 2010, p. 91-100.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90.** Tese de Doutorado- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2002.

_____. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação.** Diálogo Educacional. V.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SACRISTAN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso. 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998

SANTOS, M. A. R. **Transdisciplinaridade e Educação: Fundamentos de Complexidade e a Docência/Discência.** Belém: Editora Açai, 2012, 1 edição.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.7, n.1, p.286-293, jun.2015.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

_____. **Teorias do currículo: uma introdução crítica.** Porto: Porto Editora. 2000.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a reforma do Ensino Medio e as apropriações pelas escolas.** Educação Unisinos 14 (1), 2010.

SILVA, J. G. Redesenhando a prática no ensino da história: um exercício interdisciplinar. In: FAZENDA, I (org). **A academia vai à escola.** Campinas: Papyrus, 1995.

SOARES, M. B.; MACIEL, F.P. **Alfabetização. Brasília: MEC; Inep, Comped, 2000.** (Estado do conhecimento, n.1). Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE35088B3-B51D-482A-827D-66061A4AE11E%7D_alfabetiza%C3%A3.pdf. Acesso em 16/010/2017.

SOMMERMAN, A. **A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral. Contribuições para os campos da Educação, da Saúde e do Meio Ambiente.** Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia- UFBA, 2012.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade.** NUPEAT – IESA – FGV, v. 1, n.1, p. 77-89, jan/jun, 2011.

VEIGA-NETO, A. **De geometrias, currículo e diferenças.** Educação & Sociedade. Campinas, n. 79. Agosto 2012. p. 163-184.

_____. **A ordem das disciplinas.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RS. 1996.

_____. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Jan/1996.

_____. Tensões disciplinares e Ensino Médio. In: **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento**. Perspectivas atuais, Belo Horizonte, nov. 2010.

_____. De geometria, currículo e diferenças. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto/2002.

ZARTH, S. M. **Temas transversais no Ensino Fundamental**: Educação para a saúde e orientação sexual. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul. RS, 2013.

APÊNDICE

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

Doc. 01- ROCHA, Annely Penelue da. Competências Versus Conteúdos: Um Estudo Comparativo entre as Competências aferidas na Matriz de Referência do ENEM e os Conteúdos dispostos na Organização Curricular para as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação no 3º ano do Ensino Médio em Escolas Estaduais de Salvador. UFBA, 2012.

A autora propõe uma pesquisa baseada na relação entre o conhecimento e as competências. Para isso, fundamenta-se nas ideias de Soares (2008) para apresentar os possíveis fatores que interferem no aprendizado e na aquisição de competências: a gestão dos processos escolares; os recursos físicos, pedagógicos e humanos; o projeto pedagógico; e a organização do ensino efetivada no âmbito da sala de aula. Tomando como base esses pilares, a autora busca identificar, analisar e compreender como eles interferem nessa relação. Nesse sentido, o estudo se volta para o Ensino Médio, especialmente para os documentos oficiais, um da esfera Federal, as Competências da Matriz de Referência do ENEM para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e outro da esfera Estadual, os planos de cursos das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação. Utilizou-se também entrevistas semiestruturadas com os professores das referidas disciplinas.

De acordo com a autora os PCNEM trazem orientações muito úteis para os professores, sobretudo quando se trata da articulação entre as diversas áreas do conhecimento abrindo para uma nova realidade no Ensino Médio e exigindo novas posturas dos atores envolvidos. Com relação às Competências, a autora toma como base a Matriz de Referência do ENEM para as disciplinas em questão, pois fundamentam-se no raciocínio, na resolução de situações cotidianas e na interdisciplinaridade. Sua base teórica assenta-se em autores como Macedo (1999), Machado (1999), Perrenoud (1997) que associam o processamento cognitivo com os diferentes estágios de desenvolvimento.

Para tratar especificamente sobre a organização curricular no Ensino Médio, a autora faz uma incursão histórica desde a implantação do Ensino Médio, até o ano de 2012, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, seguindo pelo Ensino Médio Inovador e apresentando dados da ampliação da oferta de vagas para essa etapa de ensino. Para ela, o Ensino Médio é a etapa que exige uma dupla responsabilidade, uma vez que pretende-se aprofundar os conhecimentos do ensino fundamental e ao mesmo tempo, preparar para o mercado de trabalho. Nesse sentido, o texto traz uma crítica, sobretudo no que diz respeito ao discurso ideológico e as políticas excludentes que outrora se apresentam. Ainda que se tenha

avançado com a criação de novas leis, ampliação de vagas, a autora diz que é preciso investir na formação de professores como princípios pedagógicos que solidifiquem um currículo baseado na interdisciplinaridade, uma vez que de uns tempos pra cá, especialmente com as reformas houve o deslocamento do discurso de conteúdos para competências.

A pesquisa a que se propôs a autora, contou com o apoio da Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Coordenação da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Foram escolhidas duas escolas estaduais da Bahia com o mesmo perfil socioeconômico, sendo uma escola (A) com nota superior à média do ENEM e outra com nota inferior (B) para serem o *lócus* da pesquisa e assim ser possível um estudo comparativo, tomando como base a pesquisa documental da Matriz de Referência para o ENEM, a proposta curricular das escolas e as entrevistas realizadas com os professores de Língua Portuguesa e Redação das turmas de 3º ano das respectivas escolas.

Para tanto, constatou-se durante o processo de investigação que apenas uma escola concebia os conteúdos como conhecimento (B), não havendo em ambas uma proposta curricular, o que quer dizer que não havia um currículo subdividido por áreas do conhecimento. Ambas adotavam o Plano de Curso como direcionador do trabalho pedagógico, somando-se ao livro didático. O estudo apontou que as palavras competência, conhecimento e currículo o qual a autora faz um amplo debate no seu texto são palavra empreendidas de outra maneira pelos sujeitos da pesquisa, no caso os professores de Língua Portuguesa e Redação. A palavra competência foi associada a habilidades, objetivos ou transversalidade; a palavra conhecimento foi relacionada a conteúdo programático e a palavra currículo ou organização curricular foi associada à Plano de Curso ou Plano de Ensino.

De acordo com a autora, verificou-se através do Plano de Curso, somando-se a entrevista que os professores da escola (A) trabalham os conteúdos de maneira descontextualizada, sem reconhecer como referência os documentos oficiais que norteiam essa discussão. Não ficou claro, através do Plano de Curso qual a compreensão dos professores sobre conteúdo, se estes se relacionam ao conhecimento ou se estão dissociados da interdisciplinaridade. Todavia, evidenciou-se que não há uma conexão entre o que é ministrado em sala de aula com o que o aluno traz do seu cotidiano. Na escola (B) a equipe de professores responsáveis pela elaboração do Plano de Curso demonstrou desarticulação entre si e um certo grau de descompromisso com as referências norteadoras para o Ensino Médio.

Um fato apontado como preocupante é que em ambas as escolas, utilizam o livro didático como o direcionador das aulas e ainda “reciclam” os planos de curso dos anos anteriores. A autora, evidencia que ambas as escolas não compreendem seus conteúdos em uma organização curricular, e sim um Plano de Curso que parece ser feito de qualquer jeito, fora do contexto do aluno e alargando a fragmentação, deixando de lado as intersubjetividades do conhecimento, que são frutos de atividades coletivas priorizando a socialização e integração dos alunos. Para a autora, deve ser um desafio se desvincular da ideia de encadeamento de conteúdos programáticos dissociados da contextualização, da interdisciplinaridade, dos conceitos tradicionais já impregnados.

A partir da descrição geral da dissertação da autora, é possível observar alguns pontos anteriormente discutidos quando tratamos no capítulo teórico sobre interdisciplinaridade, disciplinaridade e currículo. Os documentos oficiais apontam para a transversalidade, sobretudo a Matriz de Referência do ENEM que traz características específicas e exige, que para cada competência seja desenvolvida habilidades que podem nortear o trabalho do professor. A autora nos apresenta a complexidade dessa temática, especialmente quando os professores não utilizam a organização curricular e desconsideram o conhecimento do aluno. Pode-se dizer que ao longo do que foi descrito não se observou uma articulação nem entre os conteúdos, tampouco entre os professores, o que fica claro que ainda que os documentos apontem para a interdisciplinaridade ela não acontece.

Doc. 02 – POSSAMAI, Leusa Fátima Lucatelli. Contribuições da Pesquisa-ação na produção de conhecimentos curriculares na Rede Pública Municipal de Ensino de Educação de Chapecó (1999-2004). UDESC, 2014.

Para esse estudo, a autora propõe compreender como a pesquisa-ação, enquanto estratégia pedagógica na definição e organização dos conteúdos escolares contribuiu para a ressignificação das práticas docentes, a partir da teoria crítica-emancipadora e dos pressupostos teóricos Freireanos.

A proposta de reorganização curricular ou organização curricular analisados pela autora, seguiu os princípios da educação popular: democracia, trabalho coletivo, cidadania e autonomia que estão relacionados ao fazer, ao pensar e a organização das escolas e da Secretaria Municipal de Educação. Esses princípios norteadores buscam garantir a aprendizagem, na sua totalidade. O movimento de reorganização se deu de forma ampla e articulada, envolvendo diferentes

grupos tais como educadores de várias áreas de conhecimento, especialistas, direções, comunidade e discentes afim de repensar o currículo.

A autora faz um longo percurso histórico sobre o surgimento da proposta de reorganização curricular, desde os primeiros encontros, reuniões até chegar às 5 professoras que colaboram com a sua pesquisa. Observando a fala das professoras, percebe-se a dificuldade de implementação de tal proposta, na prática. Isso se justifica, de acordo com elas pela falta de articulação entre as áreas do conhecimento e o currículo tradicional. Assim, a proposta de repensar o currículo por meio da abordagem temática subsidiou e lançou um novo olhar para o cotidiano da sala de aula, inclusive sobre as próprias relações estabelecidas com os sujeitos do ambiente escolar. Na prática, as professoras relataram que se sentiram mais realizadas, uma vez que passaram a priorizar o diagnóstico das vivências dos alunos para assim, compreender a realidade local e definir os conteúdos.

Essa reorganização curricular abrangeu diferentes aspectos que são tidos como essenciais nesse processo, com destaque para a formação de professores que instigou a maneira de se perceberem dentro do seu contexto, levando-os a pensarem sobre a prática, problematizando os pontos fracos e encontrando alternativas para potencializa-los.

De acordo com a autora esse trabalho de reorganização curricular, além de envolver diferentes sujeitos, configurou-se como um importante instrumento de reestruturação de todo o Sistema Municipal de Educação do Município de Chapecó, uma vez que o cotidiano da escola é conflituoso, pois existem relações de poder que se atravessam e que acabam fortalecendo as relações de dominação.

Para a autora, a implementação da reorganização curricular mostrou um quadro de mudanças significativas, partindo do pressuposto de que a formação permanente fez com que os princípios fossem incorporados e reproduzidos na prática. Ressaltando a construção da cidadania dos alunos por meio da aprendizagem e não mais partindo de pressupostos já instituídos, mas tendo como ponto de partida a sua própria realidade. Outro fator mencionado pela autora nesse processo de reorganização curricular foi a interdisciplinaridade e o trabalho em equipe como necessários aos docentes, pois são importantes instrumentos de articulação e desfragmentação do saber.

Diante do que foi exposto, observamos que a reorganização curricular do município de Chapecó, configura-se como uma proposta interessante quando se propõe flexibilizar o currículo. A proposta também se anuncia como interdisciplinar, no entanto, se limita aos temas geradores o que acaba nem ultrapassando a multidisciplinaridade.

Doc. 03 – SAVARIS, Leticia. Aprendizagens Significativas: iniciativas escolares inter/multidisciplinares no Ensino Fundamental. UNOESC, 2015.

A autora propõe uma investigação voltada para as aprendizagens significativas, discutindo a fragmentação e descontextualização das práticas pedagógicas de ensino que são resultantes da organização curricular institucionalizada ao longo dos anos por um currículo tradicional, o que acaba refletindo na formação dos alunos. Para isso, a autora faz uma incursão histórica nos princípios que orientaram a fragmentação do saber, desde a Idade Moderna até os dias atuais. Essa incursão é importante para que se compreenda a origem da superespecialização e do currículo dividido em disciplinas. A base teórica utilizada para as suas inferências se dá a partir de Edgar Morin e o pensamento complexo. Através dessa teoria a autora apresenta os conceitos de inter, multi e transdisciplinaridade que são compreendidas como alternativas para inovar a prática pedagógica, são possibilidades de se construir aprendizagens significativas e contextualizadas, inaugurando uma nova maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa se deu com seis profissionais da educação, sendo um diretor, uma diretora, três professoras e uma coordenadora pedagógica, pertencentes ao quadro da Escola Municipal Irmão Miguel, participante do Projeto do Observatório da Educação. As bases que fundamentam a proposta de Educação do município de Concórdia, lócus do estudo são o materialismo histórico-dialético e os pressupostos Freireanos com destaque para os temas geradores, tal qual a pesquisa de Possamai (descrita anteriormente).

Considerando os temas geradores como prática social e dialogicidade entre os indivíduos construiu-se as redes temáticas que aconteciam por meio da participação da comunidade escolar (pais, professores, alunos) a partir das demandas da instituição e da relevância do tema que eram problematizados, sistematizados e transformados em conhecimento científico.

A autora compreende que o currículo deve ser entendido como condição humana, para além dos conteúdos e objetivos, que ao dar voz as falas ausentes, também possibilite ao aluno um reconhecimento do seu papel enquanto sujeito constituinte do processo. Dessa maneira, a implantação de uma proposta multidisciplinar contribuiu para dinamizar a organização do ensino, criando um leque de possibilidades que objetivaram minimizar as lacunas da fragmentação do saber, por meio de iniciativas interdisciplinares, afim de se alcançar uma aprendizagem efetivamente significativa. Isso se deu, de acordo com a autora pelas conexões estabelecidas entre os atores envolvidos, pela troca, diálogo e pela problematização do que

estava sendo discutido e desenvolvido pela escola. Essa proposta, apresentou especificidades importantes no sentido de trabalhar uma visão global e priorizar os conhecimentos prévios dos alunos e nas palavras da autora “indo de encontro ao conhecimento científico”.

Doc. 04 - GUIMARÃES, Tânia Mara Souza. Arte Africana e Afro-brasileira em livros didáticos adotados em Escolas Públicas de Educação Básica, Uberaba- MG (2011-2013). 2015.

O estudo de Tânia Guimarães (2015) refere-se a forma de abordagem da arte africana e afro-brasileira nos livros didáticos de História e Língua Portuguesa alusivos aos 6º e 9º ano da rede pública municipal e estadual de Uberaba-MG, no período de 2011 a 2013. A autora adota uma perspectiva interdisciplinar no seu trabalho, pois considera importante o “diálogo entre as disciplinas dos livros em análise” e utiliza-se da fenomenologia para analisar o seu objeto.

Para tratar especificamente sobre interdisciplinaridade, a autora traz um vasto contexto histórico, mas toma como autor principal dessa discussão Japiassu que considera que a integração e a convergência trazem uma grande contribuição para as disciplinas, sendo assim a interdisciplinaridade cria uma ponte entre as fronteiras. Nesse sentido, a autora considera importante que a organização curricular fundamente-se na interdisciplinaridade para articular o que se ensina e o que se vive. Adota-se também nessa pesquisa um olhar de possibilidade e alternativa de minimizar a fragmentação, por meio de um possível diálogo entre as áreas do conhecimento e entre os sujeitos atores desse processo.

Guimarães considera importante se pensar a interdisciplinaridade como prática na Educação Básica de maneira que se organize o currículo pela integração das diversas áreas do conhecimento e para isso, adota o conceito de Fazenda quando se refere a interdisciplinaridade como uma questão de atitude.

A pesquisa se propôs a analisar 91 livros didáticos e observou-se que a maioria dos livros destacam a escravidão africana como uma maneira de falar sobre os negros, o que contraria a legislação que ressalta a importância de se valorizar a identidade e a história dos afro-brasileiros. As imagens que tratam sobre a escravidão são de artistas como Debret e Rugendas, as obras de Aleijadinho aparecem de maneira inexpressiva. Nesse sentido, a autora acredita que os livros didáticos por ela analisados pouco priorizam a interdisciplinaridade, e as páginas que se propõe a isso demonstram falta de planejamento sobre o assunto.

Doc. 05 – SILVA, André Ribeiro da. Qual o lugar da interdisciplinaridade no currículo? Uma análise teórica, legal e da concepção docente. Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2015

Silva busca investigar qual o lugar da interdisciplinaridade no currículo, a partir de uma discussão teórica, oficial e das práticas docentes de professoras dos anos iniciais do Ensino fundamental. Para isso analisa os documentos oficiais e uma pesquisa de campo com 20 professoras.

De acordo com o autor, o currículo como foi instituído dentro da escola apresenta característica extremamente disciplinar, não abrindo espaço para a articulação entre os saberes, integração e o diálogo entre as áreas, o que acabou padronizando o ensino e nas palavras dele “podemos dizer que houve um processo de setorização igual uma fábrica, onde a cada um cabe uma tarefa específica”.

O autor ainda faz uma crítica aos sistemas de avaliações externas que acabam criando uma padronização que desconsidera os aspectos culturais e locais essenciais para a formação do aluno. Nesse sentido currículo e escola caminham lado a lado com a economia, uma vez que tendem a se adequar as demandas da sociedade contemporânea.

A pesquisa revelou que teoricamente há uma discussão ampla sobre a interdisciplinaridade, apontando para a necessidade de se diminuir e até superar as lacunas da fragmentação do saber. Já com relação à parte oficial, nos documentos analisados a interdisciplinaridade, bem como a transversalidade aparecem como abordagens para um ensino diversificado. No que diz respeito à prática, os docentes ainda não tem um entendimento amplo e portanto, confuso sobre a interdisciplinaridade, no entanto, compreendem que esta pode ser aplicada por meio dos temas geradores, projetos pedagógicos e aulas que envolvam o cotidiano dos alunos.

Doc. 06 – COSTA, Hugo Heleno Camilo. O povo disciplinar de Geografia e a tradução na Política de Currículo. UERJ, 2013.

O autor se propõe investigar as políticas de currículo para o Ensino da Geografia no nível médio, a partir da lente dos estudos pós-estruturais, especialmente da teoria do discurso de Ernesto Laclau, busca pensar o currículo através de um campo de lutas discursivas, com destaque para a exclusão e o antagonismo. Nesse sentido, o autor caminha por um viés da

interdisciplinaridade, afim de “compreender os processos de precipitação da subjetivação da Geografia na política de integração curricular”.

Nesse sentido, o autor concebe o currículo como discurso, a partir do pensamento de Lopes e Macedo (2011), afim de entender o contexto em que se situa a Geografia no Ensino Médio como construção discursiva que se entrelaça com o currículo integrado. A partir dessa leitura, o autor busca compreender os sentidos produzidos pela Geografia no nível médio para a construção de um currículo integrado. Como subsídio dessa reflexão, busca elementos que transitam nas políticas curriculares, como a disciplina e a subjetivação.

O discurso da integração curricular pode ser entendido como oposição ao currículo por disciplinas e como uma ameaça a Geografia. Para o autor, a interdisciplinaridade se configura como um dos meios pelos quais se efetiva a integração nas Ciências Humanas e assim, existe uma luta pela estabilização do antagonismo entre a integração e o disciplinar.

Doc 07 - SOUZA, A. R. J. Processo Curricular no ensino de Química: O Ciclo da Areia numa perspectiva de integração curricular. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2013.

A autora busca analisar o processo curricular ocorrido dentro de um grupo interdisciplinar, por meio de uma pesquisa colaborativa que se propõe investigar as concepções dos estudantes a respeito dos ciclos da natureza, especialmente da areia. Utiliza-se de temas geradores para vislumbrar um currículo que compreenda as demandas do grupo, através da integração da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Souza concebe o currículo como prática, em que os conteúdos são selecionados para tornar o processo educativo significativo, fazendo com que o aluno se perceba como sujeito histórico e assim possa compreender a sua realidade. O seu principal referencial teórico nas inferências sobre currículo é Sacristan, ressaltando o currículo numa perspectiva processual com diferentes fases: prescrito, planejado, organizado, o currículo em ação e o avaliado.

A autora parte de um eixo temático do ciclo da areia que se deu num grupo interdisciplinar para tecer suas reflexões sobre a integração curricular. A pesquisa foi realizada com um grupo de professores, a partir de aulas expositivo-dialogada, levando em consideração os conceitos e a experiência dos alunos.

A análise de dados foi baseada nos relatórios dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas ao longo do processo curricular, em que foi possível observar que o uso de estratégias de ensino, tais como trabalho de campo e metodologias que privilegiam a contextualização dos conteúdos, por meio da interdisciplinaridade interferem positivamente na formação dos estudantes, visto que eles promovem uma visão mais ampla das atividades.

Doc. 08 – MORETTI, Regina Célia Batista. Integração Curricular no Ensino Médio: histórias narradas por professores a partir do Projeto PIBID Ciências da Natureza. UNICAMP, Campinas, SP, 2014.

A pesquisa apresenta possibilidades de integração curricular no Ensino Médio, por meio de uma perspectiva interdisciplinar, vivenciada por professores da área de Ciências da Natureza. A autora parte de experiências vividas no seu micro contexto para problematizar as políticas do macro contexto que se fazem presentes no cotidiano.

Compreende o currículo como um campo estratégico, uma vez que consolida as políticas de macro contexto visando uma reestruturação do ensino, por meio da integração curricular, em consonância com as mudanças sociais e culturais da sociedade. Nesse sentido, destaca que a integração curricular no Ensino Médio tem sido marcada por tensões, em que questionamentos são levantados com relação a integração das áreas, haja vista que historicamente a organização curricular é disciplinar. Assim, aponta para a necessidade de se discutir e aprofundar os conhecimentos do que é a interdisciplinaridade e de que maneira ela pode ser utilizada no cotidiano da escola.

Para a autora, projetos interdisciplinares precisam de investimentos, rupturas, inclusive em horários, redistribuição de tempo, reestruturação de espaço e dessa forma aponta marcas de ambivalência na construção de um currículo integrado. Para além das tensões, a própria formação de professores é apontada como um entrave na concretização dessa proposta, pois estes são formados por um ensino organizado em disciplinas e especializado.

A interdisciplinaridade é posta como um objeto de choque⁹, a partir da ideia bejaminiana. Dessa maneira poderia fazer com que os sujeitos envolvidos se aproximassem ou se afastassem, partindo das escolhas feitas por cada um. Se “chocar” para a autora, é como

⁹ Benjamin (2012), se baseia na ideia de choque, influenciado pelas teorias psicanalíticas como acontecimento inesperado e instantâneo, que interrompe abruptamente o que vinha acontecendo e podendo paralisar, silenciar o sujeito pelo trauma. Mas, Benjamin acrescenta ainda a essa ideia o caráter ambíguo das experiências vividas, pois ao se chocar o sujeito pode também mudar o sentido do que vinha acontecendo e do que viria a seguir.

transitar por possibilidades que permitem com que o sujeito questione aquilo que foi apresentado historicamente como verdade.

As narrativas dos professores evidenciaram conflitos e desafios, indicando as disciplinas como historicamente solidificadas no currículo escolar e a interdisciplinaridade como um objeto de choque, pois a integração que se propõe o currículo fez com que se mexesse no espaço-tempo e de alguma maneira, mobilizasse os docentes tendo a oportunidade de mudarem suas percepções da escola e da sociedade.

Doc. 09 - DINIZ, Priscila Martins. Ensino Médio Integrado: Um campo de tensão no exercício da docência. Universidade Cidade de São Paulo. SP, 2016.

A autora propõe um estudo sobre a integração do ensino médio com a educação profissional de uma escola técnica estadual paulista, afim de compreender a percepção dos professores frente a isso. Para tanto, o caminho realizado dentro desse estudo perpassa por uma ampla discussão do que vem a ser integração e esta, no campo educacional ganha diferentes conotações, mas a autora se atém a proximidade do termo integração a interdisciplinaridade. Embora, os dois termos estejam em evidência nos últimos anos, constatou-se que ainda existe muita dificuldade de se compreender o que é isso na prática. Uma das razões para isso é a forma de organização da escola, no Brasil, desde a sua origem, voltada para atender as demandas sociais, aos interesses das empresas e as famílias abastardas.

Para a autora, uma educação que se propõe a ser integradora não pode meramente se ater apenas a junção de conteúdos ou métodos, para além disso, depende sobretudo do currículo. Os autores que sustentam suas inferências sobre currículo integrado é Ramos (2004) que entende como o objetivo desse tipo de ensino, “não só a formação de técnicos, mas a formação de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais”, assim como Ferreira e Garcia (2010) que complementam a ideia anterior, no sentido de “centralizar e aprofundar o caráter humanista, próprio do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista que norteia a relação entre educação e educação profissional no contexto do desenvolvimento econômico”. Nesse sentido, a autora acredita que o ensino integrado precisa superar a justaposição e criar estratégias de diálogo, sobretudo entre os profissionais envolvidos no processo.

A pesquisa foi realizada com 07 (sete) professores atuantes numa escola estadual paulista. A autora revela, após a coleta de dados e análises das entrevistas que a questão da

justaposição não foi superada, cada professor continua trabalhando sua disciplina de maneira isolada e que de acordo com os professores entrevistados, o currículo da maneira como está estruturado, não favorece a integração. Isso se justifica por questões pedagógicas, políticas e de gestão apontadas por eles e que para que haja uma melhoria é preciso que se invista na formação de professores e que se amplie a participação destes, na construção do currículo. Um ponto que chamou a atenção da autora foi uma aparente competição entre os professores dos componentes do ensino médio e os técnicos. Nesse sentido, a pesquisa revelou “um campo de tensão no exercício da docência” e para que se cumpra a integração de maneira interdisciplinar é preciso que haja um esforço para a construção de um currículo que atenda essa proposta.

Doc 10 - CRUZ, Ana Cristina da. Educação em Ciências e Matemática no Ensino Médio Inovador: uma análise sobre Integração Curricular. UFMT, Cuiabá, 2016.

A pesquisa tem como foco a integração curricular na área das Ciências da Natureza e Matemática no Ensino Médio Inovador, a partir da compreensão das concepções dos professores dessas áreas em duas escolas estaduais do Mato Grosso.

Para tratar sobre currículo integrado, a autora ancora-se na ideia de inovação e mudança, considerando que toda inovação requer um processo de mudança afim de se obter resultados, porém nem toda mudança traz efetivamente inovação. A autora ressalta que as relações na organização curricular são bastante complexas, pois exigem uma mudança estrutural maior sobretudo, nas relações de poder. Nesse sentido, é importante que a escola tenha bem claro que currículo norteia suas ações, uma vez que isso implica na formação dos sujeitos que a compõe.

O currículo integrado aparece não só nos textos dos documentos oficiais brasileiros, mas também nos internacionais com uma proposta de inovação. A autora utiliza, ao longo do seu texto as ideias de Santomé (1998), um dos grandes defensores do currículo integrado que compreende que “o currículo integrado pode contribuir com a formação humana integral do aluno pelo respeito aos seus conhecimentos prévios, ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, e aos seus interesses e necessidades”.

Destaca também o currículo integrado por meio das habilidades e competências de acordo com os documentos da reforma educacional, ressaltando que por essas vias o que se pretende é fazer com que o aluno atenda às necessidades e demandas do mundo globalizado voltado para o mercado de trabalho. O currículo nesses moldes minimizam o papel das

disciplinas escolares e prioriza a resolução de situações problemas, basicamente como que preconiza as metodologias de projetos e os temas geradores.

A autora ressalta que o currículo integrado não abala a matriz curricular organizado por disciplinas, pois o currículo é um “território de tensões e conflitos”, em que há uma disputa entre os atores desse processo, seja por carga horária, investimento, espaço e poder. Nesse sentido, ela argumenta que o currículo disciplinar tem suas bases sólidas e ocupa um lugar de pertencimento, pois ao que parece trata-se da “organização pedagógica bem mais sucedida da história do currículo”.

A pesquisa revelou que a integração curricular na concepção dos professores envolvidos está associada a interdisciplinaridade e as metodologias de projetos que envolvem a parte mais diversificada do currículo. Para a autora, a inovação que preconiza os documentos oficiais e a proposta do currículo integrado é vista como a negação ao passado, num sentido mais amplo, é como se o professor tivesse que se despir das suas experiências anteriores para “fazer emergir o novo, o diverso, a novidade que não pode ser monótona e nem cansativa”.

A autora observou que o conhecimento partindo do interesse e das experiências dos alunos, soa como uma novidade, o que mostra a falta de articulação e entendimento do que propõe o currículo integrado. Um dos fatores apontados como limite da integração curricular é a formação de professores. A autora acredita que há um abismo entre o que os documentos objetivam, enquanto propostas pedagógicas e a realidade das escolas. Ela sustenta esse argumento a partir da ideia de que o currículo é um espaço de tensões.

Doc 11 SILVA, Elias. A visão da educação ambiental em uma escola pública estadual de ensino básico na periferia de Campinas: uma proposta interdisciplinar para o Ensino Médio. Centro Salesiano de São Paulo- UNISAL, Americana, SP, 2013.

O autor buscou fazer uma análise da proposta elaborada pela nova LDB e os PCN’S, enfatizando as ações dessa proposta que visam incluir o Ensino Médio no Ensino Básico, ao mesmo tempo em que pretendem oferecer possibilidades de elaboração de propostas curriculares, baseado nos temas transversais e na interdisciplinaridade.

O autor acredita que as propostas educacionais surgem de tempo em tempo para se adequar a demanda da sociedade que é dinâmica e assim, atender ao público daquele momento. Dessa forma, compreende que os temas transversais propostos pelos PCN’s são alternativas para uma aprendizagem facilitada pelo viés da interdisciplinaridade, fazendo com que os alunos sejam capazes de opinar sobre sua realidade e despertos para a prática da cidadania.

Com relação a educação ambiental, o autor compreende que esta deveria criar um novo currículo escolar, pois não se trata de uma disciplina específica, mas sim de um eixo norteador de caráter interdisciplinar. Para isso faz-se necessário organização, participação e utilização de vários métodos que envolvam a ludicidade, o diálogo e ações que comportem a participação efetiva dos alunos e a abertura para uma nova maneira de aprendizagem. Para ele, a educação ambiental e a cidadania estão dentro de um mesmo campo, que anseia por mudanças que levem o aluno a pensar sobre seu papel na sociedade e assim, tenham clareza de que esta pode ser uma política de transformação fundamental para a formação dos sujeitos.

As observações da pesquisa mostraram que a educação ambiental conforme preconiza os PCN'S está longe de ser efetivada, pois encontra-se num cenário de pouco entendimento por parte dos professores e dos alunos. O autor, salienta que a maneira como as atividades foram propostas não alcançaram os objetivos da proposta curricular, pois os alunos não se abriram para novos conhecimentos a partir do que foi aplicado e para além disso, não conseguiram relacionar “meio ambiente, interdisciplinaridade e cidadania”. Dessa maneira ele acredita que a escola básica, ainda que repouse em instruções normativas e legislação com base na interdisciplinaridade e temas transversais ainda não se aproxima de fato, da inclusão social e da prática da cidadania.

Doc 12 CALEGAR, Margarete Alves Rodrigues. Em busca da reinvenção do Ensino Médio: o caso de duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Caratinga. Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2014.

O objeto de estudo da pesquisa em questão é o Projeto Reinventando o Ensino Médio, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a partir de um projeto piloto iniciado em 2012, como currículo oficial. Ao analisar o percurso histórico do Ensino Médio, o autor afirma que nessa etapa de ensino se tem enfrentado muitos problemas que necessitam ser avaliados para que a aprendizagem dos jovens possa ser significativa. Temos um ensino marcado pela dualidade entre propedêutico e profissionalizante, um elevado número de evasão e repetência e formação pouco adequada de professores, tudo isso revela os problemas que Ensino Médio apresenta.

Nesse sentido, percebe-se que a necessidade de uma política capaz de reformular as propostas que perpassam essa etapa de ensino, no sentido de oferecer ao jovem uma formação

mais ampla que não se restrinja apenas a preparação para o ingresso ao nível superior e tampouco para o mercado de trabalho.

As transformações previstas pelas diretrizes curriculares entre outras coisas, sustentam a proposta de um currículo flexível que possa proporcionar ao jovem, possibilidades de acordo com suas necessidades e desejos.

Doc 13 OLIVEIRA, Luthiane Miszak Valença de Oliveira. O ensino de História nas políticas curriculares do rio Grande do sul. Configurações e intencionalidades. Universidade Federal da Fronteira do Sul. Chapecó, SC, 2016.

A proposta dessa pesquisa é apresentar uma análise crítica sobre as configurações e intencionalidade do ensino da História nas políticas para o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, dentro de um contexto da sociedade contemporânea. De acordo com a autora, não é possível falar sobre esse componente curricular sem enfatizar a sua construção curricular, baseada nos conceitos e modos eurocêntricos, a partir da lente dos colonizadores que influenciaram o processo histórico do nosso país desde o alicerce fundante da sociedade, de suas escolas e especialmente dos seus currículos. Dessa maneira, o ensino da História viveu momentos diversos, de acordo com as mudanças que foram emergindo e com as demandas da sociedade que passaram pelos períodos democráticos, autoritários e redemocratização.

A autora acrescenta que as políticas curriculares apresentam diferentes visões de currículo que dependem do contexto social e de mudanças que acontecem na sociedade, porém a sua efetivação pode ou não acontecer, pois esta depende exclusivamente da prática docente o que se configura como um desafio para a implementação. O trabalho fundamenta-se teoricamente em autores que tecem críticas sobre a elaboração e a implementação de políticas curriculares, currículo, Ensino Médio, não só esses, mas aqueles que se atem a discutir o ensino de História e seus desdobramentos ao longo dos anos. As categorias apresentadas pelo autor a partir do referencial teórico giram em torno da interdisciplinaridade, reflexão e historicidade e formação humana integral.

A interdisciplinaridade aparece como uma alternativa para se pensar em um ensino que caminhe com o cotidiano do aluno, priorize seus anseios, dialogue com as demais áreas do conhecimento e assim, se construa um currículo que possa revisitar os conteúdos para interferir nas relações sociais na perspectiva da solidariedade, dando sentido ao que se ensina e ao que se aprende.

A reflexão e historicidade se propõe a resgatar o “sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem”, diminuindo as lacunas que se instauram entre o mundo real e cotidiano do currículo escolar fragmentado que pouco dialoga com a necessidade dos alunos. E a formação integral, de acordo com a autora é aquela que garante o desenvolvimento pleno, desde a sua autonomia intelectual até o seu pensamento crítico que seja reconheça e aceite a diversidade no processo educativo.

Doc14 – COSTA, Rosângela Mendes. A política educacional para o Maranhão: uma (re)visão nas diretrizes e estratégias para a reestruturação do Ensino Médio. UFPA, 2013.

A autora propõe uma análise dos mecanismos e ações propostas pela SEDUC/MA, a luz da LDB, das DCEM, dos PCNEM e das Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado do Maranhão que orientaram a reestruturação do Ensino Médio. Para essa análise, a autora considera importante compreendê-las por meio de um percurso histórico, social e político.

Trata-se de uma pesquisa documental, que utiliza o materialismo histórico dialético para dar subsídio, a partir de uma revisão de literatura, análise documental e análise dos mecanismos e ações que permeiam a sua implementação pela SEDUC/MA. A autora faz uma incursão no contexto macro da sociedade, situando a globalização e a mundialização, bem como desenvolvimento do capitalismo e seus impactos nas políticas educacionais.

Já no percurso da pesquisa, ficou evidenciada a influência do contexto macro, global o que mostra a influência do capitalismo nas políticas educacionais evidenciadas nos documentos que indicaram os princípios e as diretrizes que orientaram a organização administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e das escolas, destacando a interdisciplinaridade, a contextualização e a formação por competências. A pesquisa mostrou ainda as fragilidades das diretrizes e estratégias que nortearam a política educacional do Estado do Maranhão tanto em suas concepções quanto no processo de implementação refletido nos indicadores de desempenho escolar que para além disso, não conseguiram trazer mudanças efetivas no Ensino Médio.

Doc 15 – DIORIO, Renata Rovaris. O significado da implementação da Reforma Curricular no Colégio Militar de Fortaleza em direção a interdisciplinaridade e à visão de competência. UFC, CE, 2014.

O objetivo proposto para dar subsídio a tese indicada pela autora foi realizar uma análise sobre o processo de implementação curricular do Sistema Colégio Militar de Fortaleza (SCMF), dentro do contexto da reforma que atingiu todas as unidades do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) a luz das categorias: Currículo, Interdisciplinaridade e Ensino por Competências.

A tese consiste na existência de um currículo integrado, caracterizando a reforma do SCMF. Para tanto, a autora faz uma ampla contextualização do SCMB e os documentos históricos que os instituiu, aliando valores e tradições do Exército Brasileiro. Entrando na especificidade do seu objeto de estudo, a autora revela que a proposta pedagógica do CMF enfatiza a formação integral do aluno com vistas a emancipação. Configura-se como um desafio, uma vez que “implica em compreender muitas teorias, modos de ver e sentir a realidade que coexistem na contemporaneidade”. Nessa perspectiva, o currículo rompe a fragmentação e ganha novas percepções a partir da realidade do aluno e da sua necessidade de construir conhecimento.

Na trajetória de transformações que se deram no contexto da implementação da nova proposta curricular do SCMF exigiu uma transição de um currículo centrado em objetivos para um currículo focado no ensino por competências para atender as necessidades do mundo contemporâneo que contemple a formação do cidadão do século XXI.

Para a autora, o redesenho da proposta curricular que busque um currículo integrado requer a coexistência disciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar. Não deve haver uma negação as disciplinas, mas sim o seu aprofundamento para além do que está visível, implica em olhar as subjetividades que estão nas entrelinhas por uma lente mais sensível. Isso exige uma nova postura dos envolvidos, especialmente do pensar e agir docente na sala de aula.

A autora compreende que o ensino por competências adquire diferentes significados e sentidos, de acordo com as demandas da sociedade, sobretudo quando se vê diante da complexidade dos problemas. Diante dessas demandas, as atitudes que devem ser tomadas precisam ser realizadas de maneira interdisciplinar, que resulte em decisões plurais.

Os resultados da pesquisa revelaram que há um currículo em transição, passando de um currículo baseado em objetivos para um currículo por competências. A autora observou que os docentes apresentam um outro olhar e estão traçando novos caminhos, baseado na integração

das áreas de conhecimento. Percebeu ainda que à medida em que a interdisciplinaridade avança, a contextualização dos conteúdos se profunde e se integra. Essas atitudes instauram no currículo uma nova maneira de perceber as subjetividades e compreender que o SCMB está no rumo certo, mas ainda há um caminho longo a se percorrer.

Doc. 16 – PINTO, Conceição de Maria Pereira Serra. Interdisciplinaridade na Reforma Curricular do Ensino Médio Maranhense- Limites e possibilidades. UFRN, 2016.

A autora propõe para a sua tese uma análise ao princípio da interdisciplinaridade na Reforma Curricular do Ensino Médio, nos documentos legais e no Colégio Universitário Maranhense (COLUN). Compreender a Reforma curricular a luz da interdisciplinaridade é situar o conhecimento em seu contexto original, isso significa que todo processo que se propõe a pensar de maneira interdisciplinar requer um *locus* bem definido para assim traçar as suas intencionalidades.

Na busca da compreensão do conceito de interdisciplinaridade, a autora se vale da categoria trabalho, considerando como um dos aspectos centrais da Reforma do Ensino Médio, marcado por finalidades bem específicas. Nesse sentido, a autora acredita que a interdisciplinaridade que compõe os documentos oficiais e que aparece como alternativa para diversificar o ensino, acaba sendo associada a diversas teorias, conceitos tais como competências, currículo diversificado, flexibilidade fazendo com que o real sentido da palavra se esvazie e se transforme em mais um “vocábulo vazio e repetitivo”

Diante disso, mesmo que uma proposta curricular se anuncie como interdisciplinar pode ficar apenas no campo teórico, pois a escola é um local de contradições em que historicamente seguiu uma matriz alicerçada por um currículo disciplinar e conservador. Assim, a pesquisa revelou que falta clareza teórica sobre o princípio da interdisciplinaridade o que contribui para a construção de políticas educacionais e propostas pedagógicas que embora se propunham a abrir e flexibilizar o currículo, não conseguem deixar claro o princípio da interdisciplinaridade e conseqüentemente essa falta de entendimento reflete no ambiente escolar. Por fim, a autora entende que o trabalho numa perspectiva interdisciplinar não cumpre as suas promessas, pois situa-se numa rede conflituosa de tensões entre as diferentes esferas da sociedade.

DOC 17 SILVA, Marli da. Interfaces da Ética, cidadania e juventude(s): narrativas de professores e jovens de Ensino Médio da Rede Pública de Santa Maria-RS. UFSM, 2013.

Silva se propõe a realizar uma análise de narrativas professores e jovens de uma escola de Ensino Médio da Rede Pública de Santa Maria, afim de compreender o significado do papel social que a escola possui, quanto a construção do *ethos* juvenil, explicitando a relevância ou não da interdisciplinaridade no conceito de ética na produção do conhecimento de Ensino Médio.

Para a autora é importante destacar, nessa discussão que só os saberes científicos não dão conta de responder as demandas e dilemas da sociedade contemporânea, daí a necessidade de ser ter a filosofia para despertar esse agir e pensar voltados para o processo educacional de humanização. Destaca também que a educação, no que se refere ao currículo ainda está voltada para os anseios do neoliberalismo, o que reflete a perpetuação de um currículo prescrito que fortalece o individualismo e a cidadania atrelada a ideia de “clientelismo”.

Os resultados da pesquisa apontam para a discussão que a autora se propõe e reafirma que os professores não dominam os conceitos éticos para que se promova o saber de forma integral, tampouco utilizam um currículo mais flexível e interdisciplinar.

Doc. 18 – SILVA, Antonio Rogério da. Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco: o dito, o feito e os resultados. UFPE, 2016.

Silva buscou investigar os resultados do desempenho estudantil nas avaliações externas e de que maneira isso influencia o trabalho pedagógico dos professores e a gestão democrática na melhoria da qualidade do ensino. Para tanto a autora entende que os resultados dependem de alguns fatores, entre eles material, estrutural e humano, destacando o desempenho dos docentes que devem estar alinhados com os documentos oficiais para que se cumpra um ensino interdisciplinar que seja capaz de fazer com que o aluno consiga relacionar o contexto da sala de aula com aquilo que é chamado de conhecimento informal, ou seja as experiências trazidas por eles.

A partir das considerações sobre os PCN’S, currículo e interdisciplinaridade, a autora observou que efetivamente o que acontece e/ou permanece é um currículo disciplinar, que pouco valoriza a diversidade e que não há diálogo entre as áreas do conhecimento, os professores ainda trabalham de maneira desarticulada da realidade do aluno e cada um na sua

especificidade. Ainda assim, a autora salienta que os alunos conseguem ter melhores resultados quando existe tentativa de utilizar a interdisciplinaridade, de acordo com o contexto e a realidade do aluno.

MODELO DE PLANILHA UTILIZADA NA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

TERMO UTILIZADO:		ANO:	
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:			
RESULTADO DA BUSCA:		FONTE:	
Resultado para interdisciplinaridade AND currículo AND Educação Básica			
AUTOR	TÍTULO	OBJETIVOS	RESULTADOS

MODELO DE PLANILHA UTILIZADA NA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

TERMO UTILIZADO:		ANO:	
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:			
RESULTADO DA BUSCA:		FONTE:	
Resultado para interdisciplinaridade AND currículo AND Educação Básica			
AUTOR	TÍTULO	REFERENCIAL TEÓRICO	OBJETO DE ESTUDO