A photograph of a stone wall with a horizontal ledge and a small green plant growing from it. The wall is made of dark, textured stone blocks. The ledge is a lighter, smoother material. A small, bright green plant is growing from the ledge. The background is a plain white wall.

**A relação entre disciplinas
em sala de aula
(a interdisciplinaridade, a
transdisciplinaridade e a
multidisciplinaridade)**

Marcos Cordioli

A Casa de Asterion

**A relação entre disciplinas
em sala de aula
(a interdisciplinaridade, a
transdisciplinaridade e a
multidisciplinaridade)**

Marcos Cordioli

A Casa de Asterion

Curitiba - 2002

Fotos: Marcos Cordioli
Diagramação: Shelby Programação Visual

Contatos com o autor:

email: marcos.cordioli@gmail.com
fone: +55 (41) 9962 5010
home page: cordioli.wordpress.com
home page: marcos.cordioli.sites.uol.com.br
twitter: twitter.com/marcoscordioli
myspace: www.myspace.com/marcoscordioli
facebook: marcos cordioli

A relação entre disciplinas em sala de aula: a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade/ Marcos Cordioli – Curitiba: A Casa de Astérion, 2002.

I. Gestão do Trabalho Pedagógico em Sala de Aula. II. Interdisciplinaridade. III. Transdisciplinaridade. IV. Mutidisciplinaridade. IV. Marcos Cordioli.

Apresentação	9
Uma tradição disciplinar	11
Áreas de referência das ciências e disciplinas escolares	13
Uma diferenciação entre saber e conhecimento	15
As relações de disciplinaridade	19
A Interdisciplinaridade	19
A Multidisciplinaridade	21
A Transdisciplinaridade	21
A Pluridisciplinaridade	22
A Polidisciplinaridade	22
Concluindo	25
Obras referenciadas e citadas	27
Notas	29

Títulos do autor pelo selo *A Casa de Asterion*

Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico [2004];

A formação de valores e padrões de conduta na sala de aula (notas para um debate conceitual sobre transversalidade) [2006];

Os projetos como forma de gestão do trabalho pedagógico em Sala de Aula [2006];

A relação entre disciplinas em Sala de Aula (a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade) [2002];

Saber e conhecimento: um contraste necessário (para formulação das propostas curriculares e a gestão do trabalho pedagógico) [2006];

Ética, cidadania e formação de valores na sala de aula [2009];

A legislação Curricular Brasileira [2009].

Publicado como:

CORDIOLLI, Marcos. O currículo e as relações de inter, multi, trans, pluri e polidisciplinaridade na Escola: notas para debate conceitual. TEMAS em Educação I. s.l. Futuro, 2002. p. 303-314.

Agradecimento:

Agradeço a gentileza e prestatividade de Cíntia Mara

Ribas de Oliveira que corrigiu os originais deste texto.

“É um paradoxo a Terra se mover ao redor do Sol e a água ser constituída por dois gases altamente inflamáveis. A verdade científica é sempre um paradoxo, se julgada pela experiência cotidiana que se agarra à aparência efêmera das coisas”

Karl Marx

“A verdade nem sempre é bonita, mas a fome da verdade sim.”

Nadine Gordimer (1923)
Escritora sul-africana

*Para Adriano Nogueira,
que me iniciou nestas questões
e
para Andréia Dantas (UFAC),
com carinho*

Sobre o Autor

Marcos Cordioli é graduado em História (UFPr, 1988) e mestre em Educação: história e filosofia da educação (PUC-SP, 1997).

É professor universitário de graduação (desde 1994), de especialização *latu sensu* (em mais 20 IES); de mestrado (em uma IES); atua na qualificação docente (desde 1994 e prestou serviços para mais 50 redes públicas e dezenas de escolas particulares em 18 estados);

É consultor em gestão do trabalho pedagógico e proposições curriculares na Educação Básica (com serviços prestados para dezenas de instituições) e Superior (com trabalhos prestados para mais de 20 IES);

É palestrante e conferencista (atuou em mais 300 eventos); consultor técnico de publicações didáticas (prestou serviços para mais de uma dezena de editoras) e de sistemas de ensino (prestou serviços para a maioria dos grandes empresas do país);

É consultor pedagógico na área de Educação Corporativa (prestou serviços para empresas na área de refino de petróleo e montadoras automotivas).

Publicou artigos, livros e materiais didáticos (na área de informática e história e geografia para Ensino Fundamental e médio).

É cineasta. Produtor Associado do filme *O Sal da Terra* (Brasil, 2008) de Eloi Pires Ferreira. Diretor de Produção (com Elói Pires Ferreira) de *Conexão Japão* (Brasil, 2008) de Talício Sirino. Produtor Executivo de *Curitiba Zero Grau* (Tigre Filmes e Labo), *Brichos: a floresta é nossa* (Tecnokena) ainda em produção.

Contato com a Autor

email: marcos.cordioli@gmail.com

fone: +55 (41) 9962 5010

home page: cordioli.wordpress.com

home page: marcos.cordioli.sites.uol.com.br

twitter: twitter.com/marcoscordioli

myspace: www.myspace.com/marcoscordioli

facebook: marcos cordioli

APRESENTAÇÃO

A educação brasileira, a partir da década de 1990, vem processando uma série de experiências inovadoras. Parece haver uma necessidade (quase que compulsiva) pelo “novo”, através do qual certas receitas antigas, vestidas em novas roupagens fazem um sucesso meteórico, adquirindo um brilho notável para a seguir converter-se num tênue reflexo, e às vezes nem isto. Desta forma vários processos envolvendo uma série de tendências, estratégias, técnicas, métodos vêm se mesclando, interagindo, amalgamando-se, construindo ecletismos... Uma das vertentes mais fortes deste processo dá-se em torno das relações de disciplinaridade e, em particular, de diferentes proposições e concepções de Interdisciplinaridade.

Criou-se, porém, um cenário de intensa confusão, com diferentes interpretações para inter, multi e transdisciplinaridade, às vezes com a criação de mitos e estereótipos que impõem maneiras restritivas de se realizar as relações de disciplinaridade¹. A intenção deste texto é a de refletir sobre diferentes conceitos e compor um quadro conceitual, mesmo que limitado e provisório, que ajude a organizar o debate e as práticas pedagógicas. Vale lembrar que é parte de um estudo mais amplo, ainda inconcluso (e parece que sempre vai estar).

Marcos Cordioli
Verão de 2002

O desejo de racionalização, dos séculos XVII e XVIII, levou a uma especialização crescente, com recortes e delimitações que definiram novas ciências. No século XIX, em uma nova virada, agora com duas vertentes, por um lado o ser humano passa a ser visto como objeto a ser estudado e investigado, promovendo o surgimento de diversas ciências humanas. Por outro, a ciência passou a converter seu produto em tecnologia e esta em insumo produtivo, de forma que a corrida por novas descobertas, mais do que antiga glória, agora gera royalties (e, por extensão, remuneração). Também contribui para isto o desenvolvimento tecnológico e a ampliação dos processos de alfabetização e acesso à ciência, de forma que se tem, portanto, mais pessoas pesquisando e aumentando o interesse pelos saberes produzidos.

O volume de saberes acumulados passou a requerer e a estimular mais e constantes especializações, promovendo o surgimento de especialistas em temas cada vez menores e específicos, necessitando, portanto, da composição de pesquisadores de diferentes áreas, constituindo a inter, a trans, a multi, a pluri e a polidisciplinaridade.

Segundo algumas estimativas, os campos específicos do conhecimento situavam-se entre 25.000 e 30.000 no início da década de 1990, com publicação de mais de 70.000 revistas acadêmicas (Hunt apud Hernández & Monsterrat [1995]). A produção de saberes e dados disponíveis está aumentando em proporções geométricas e potencializando-se ainda mais pelas novas tecnologias da informação, que também se renovam em períodos de tempo cada vez mais reduzidos.

A grade curricular definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental [Brasil, 1998a] e Médio [Brasil, 1998b] está constituída a partir das áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências da Natureza, Ensino da Arte e Educação Física. Nos anos finais do Ensino Fundamental, inclui-se a Língua Estrangeira Moderna. Já, no Ensino Médio, as áreas são as de Biologia, Física, Química, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Informática².

As Diretrizes Curriculares, ao definirem a organização curricular em áreas do conhecimento, fizeram uma opção disciplinar entre diversos modelos possíveis, inclusive algumas de significativa importância implantadas em outros países e em escolas brasileiras³. A partir das áreas do conhecimento, definidas pelas DCNs, as escolas organizam as disciplinas em currículos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam as proposições de Bloco de Conteúdos para cada uma delas.

A mudança mais significativa introduzida pelos PCNs foi o deslocamento dos processos de formação de valores e condutas do campo disciplinar⁴ para um outro próprio, o dos Temas Transversais (ver, neste sentido, Cordioli [1999], [2001a] e [2001b]). A concepção de transversalidade está fundada em ações pedagógicas para a mudança de valores e condutas que não podem estar restritas a atividades de “ensino” mas a processos permanentes e recorrentes. Esta concepção, entretanto ainda não foi devidamente, compreendida uma vez que é, em geral, confundida com atividades de conteúdos ou com a transdisciplinaridade.

Nas propostas curriculares e nos materiais didáticos brasileiros, podemos constatar que alguns conteúdos ou metodologias são incluídos sem questionamento sobre necessidade ou pertinência à turma que vai estudá-los.

Outras disciplinas firmaram limites rígidos, de forma a dificultar a interconexão e intercâmbios até com temas similares de outras áreas. Há, ainda, professores formados / praticantes de modelos pedagógicos rígidos a ponto de não se propor a mudanças ou recusando-se, simplesmente, a discutir propostas distintas das suas.

Encontramos, também, tradições corporativas, expressas em disputas por mercados de trabalho constituídos pela oferta de disciplinas (e da extensão da respectiva carga horária), como forma de manter ou ampliar espaços de atuação dos profissionais da educação.

Na Educação Superior, esta situação está agravada com a forma de contratação e organização de professores, geralmente por departamento ou cursos responsáveis pelas ofertas das disciplinas. Geralmente estes não estão articulados com as propostas pedagógicas e as formas com se organizam os saberes dos cursos a que as muitas das disciplinas se destinam.

Áreas de referência das ciências e disciplinas escolares

As disciplinas escolares surgiram como uma correspondência às áreas de referência da ciência. É importante frisar que, atualmente, mesmo as disciplinas da Educação Superior, inclusive diversas das pós-graduações, já não correspondem diretamente a áreas de produção de saberes, pois estas foram subdivididas e/ou recompostas em linhas de pesquisas específicas com objetivos mais delimitados, requerendo a cooperação constante entre pesquisadores num amplo movimento inter, trans e multidisciplinar. Somente os dados apresentados por Hunt, citados anteriormente, expressam a dimensão e a complexidade da produção acadêmica na atualidade. Em termos acadêmicos, podemos dizer que não há mais uma disciplina acadêmica de história, geografia, química, física, biologia etc., mas corresponde a um conjunto de subdisciplinas (como história das

mulheres, do cotidiano, das mentalidades) ou em sub-áreas (como bioquímica, biofísica, físico-química etc.) que articulam mais de uma área de referência.

Na prática pedagógica, quando se enuncia um problema ou se dispõe a examinar um tema, parte-se de um ponto específico do conteúdo, no entanto acaba-se por ter a necessidade de caminhar em direções para formar uma visão sobre os temas ou problemas estudados. As dificuldades de professores em conduzir os seus alunos pelos campos de diferentes disciplinas acaba esbarrando em situações de isolamento e conflito. Neste sentido, diversas experiências curriculares e de organização do trabalho pedagógico vêm se desenvolvendo com o objetivo de superar estas situações, e, como toda mudança, geram dúvidas, inseguranças e erros⁵.

UMA DIFERENCIAÇÃO ENTRE SABER E CONHECIMENTO

Na literatura pedagógica, os termos “saber” e “conhecimento” vêm sendo utilizados indistintamente; parece-me necessário, portanto, investigar o estatuto deste dois conceitos. Para isto, apresento a hipótese explicativa a seguir.

A primeira dimensão seria a do *dado*, definida como a menor unidade produzida pela sensibilidade sobre o mundo, que pode ser desde um dado numérico propriamente dito, como um conceito, uma definição ou uma afirmação. Quando reunimos uma série de dados, articulando-os num contexto dotado de significação, passamos a ter uma *informação*. Assim, podemos ter o *dado* de inflação no mês de agosto de 1999 e a *informação*, ampliando este dado, sobre o significado ou impacto deste índice sobre a economia brasileira. Os dados podem, por exemplo, ser uma data histórica ou características de um elemento químico e, quando em associação a outros dados, podem trazer a informação, respectivamente, sobre a importância histórica desta data ou de um fenômeno físico.

O conceito de “saber” pode ser associado a uma abordagem - coerente ou não - sobre aspectos da realidade. Saber seria, portanto, uma maneira de dotar de sentido um conjunto de dados ou informações. Assim, tanto as formulações de um médico e suas prescrições alopáticas, como as correspondentes de um homeopata ou ainda as formas populares de tratamento de saúde a partir de ervas e emplastos domésticos podem ser definidas como saberes.

O conhecimento corresponde, então, às diferentes articulações dos saberes pelos indivíduos ou mesmo coletivos. Assim, duas pessoas, que têm acesso aos mesmos dados, informações e saberes, configuram de forma diferente constituindo conhecimentos distintos, devido às suas experiências, inflexões ideológicas etc. O conhecimento é, portanto, o processo de dotar de significados os dados, informações e saberes. Também é importante tomar o conhecimento como um processo que transcende a lógica básica, cujo sentido não se dá apenas por um conjunto de elementos organizadores do processo cognitivo, mas está associado tanto ao contexto social quanto à experiência afetiva e emocional do indivíduo que o conhece.

E como a escola lida com isto? A escola seleciona parte destes saberes e os organiza em / e por intermédio de suas propostas curriculares. Dos saberes disponíveis, a escola seleciona uma parte daquilo que a sociedade sanciona. Ou seja, dos saberes que a sociedade reconhece como importantes para as novas gerações de crianças ou de profissionais, a escola seleciona uma parte. A escola não trata de saberes condenados, não sabe de instituições oficiais que ensinam atos de terrorismo por exemplo, embora, numa situação de grave conflito social, seja possível que escolas incorporem estes saberes às propostas pedagógicas. O racismo e a discriminação, oficialmente considerados crimes em nosso país, viraram tema escolar em algumas sociedades que os aceitavam e, em alguns casos, até os incentivavam⁶.

O professor tem como “matéria-prima” saberes da sociedade que podem ser selecionados e sistematizados de na forma de saberes escolares. Os saberes escolares são, portanto, resultantes da apropriação pedagógica dos saberes da sociedade pelas escolas, pelos professores e pelos materiais didáticos (ver neste sentido ver Santos [1995]).

O professor, por sua vez, constitui um outro conhecimento, o pedagógico, que se articula a partir das várias disciplinas que tematizam as práticas pedagógicas (como a didática, a história, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a psicologia da educação). Também inclui os saberes tácitos dos professores, que se formam individual ou coletivamente e são incorporados ao conhecimento do professor das mais diferentes maneiras.

A definição de currículo escolar tem sido um dos pontos mais polêmicos do debate pedagógico. Mas vamos tomá-lo enquanto um campo de disputa de formação de identidades dos alunos. Portanto como um espaço de organização de saberes, valores e sentimentos que podem ser respectivamente ensinados, formados e experienciado. O objetivo a formação de identidade nas novas gerações de crianças e/ou trabalhadores (ver, neste sentido, Silva [1995]).

Ao pretendermos tomar o currículo como um campo de disputa, faz-se necessário percebê-lo em suas diferentes dimensões. Propomos aqui três momentos: a) enquanto currículo formal, aquele que está escrito e registrado como currículo oficial, com o estatuto de norma a ser seguida pelos professores; b) enquanto currículo em movimento, ou seja, como referência para ação pedagógica que se materializa no trabalho do professor ou das equipes pedagógicas; e c) há ainda os elementos do trabalho pedagógico, que excluem elementos do currículo formal ou incluem outros por conta própria, compondo um “currículo oculto”, que não aparece na documentação escolar mas existe de fato.

Os saberes escolares são sempre uma seleção definida pelos currículos, que estabelecem o disponibilizável ou não aos alunos. Mas, ainda assim, são ordenados e hierarquizados na forma correspondente às respectivas propostas pedagógicas, dos materiais pedagógicos disponíveis ou, ainda, por demandas sociais (como os processos seletivos da Educação Superior têm sido

responsáveis pela introdução de diversos temas no Ensino Fundamental e Médio sem que os professores concordem com eles). Na organização das propostas pedagógicas, aparecem ordenados em determinada seqüência: a) linear, b) ascendente e c) escalonada. Expressam-se na organização escolar a) por séries ou ciclos; b) distribuídos em disciplinas; c) articulados por pré-requisitos; d) ordenados por grades temporais e e) moldados por um método da área do saber a qual a disciplina se articula.

AS RELAÇÕES DE DISCIPLINARIDADE

O termo *interdisciplinaridade* invadiu a educação brasileira a partir da segunda metade dos anos 1980. Gerando um grande conjunto de definições e propostas que praticamente expressa tudo que pode ocorrer entre duas ou mais disciplinas. Tal confusão seguramente complica o debate pedagógico. Procurando contribuir com a constituição de quadro conceitual a partir da hipótese explicativa que pressupõe que as relações de disciplinaridade podem ser organizadas em cinco núcleos distintos (inter, pluri, poli, trans e multidisciplinaridade) com a mesma essência embora possam ser nomeadas de forma diferente.

A Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade corresponde à produção ou processo de relações entre saberes, a partir de uma disciplina ou de um tema sem as limitações de domínios ou objetos impostos pela especialização das ciências. A característica básica de uma ação interdisciplinar é a de pesquisador, estudioso, professor ou aluno que, ao explorar um tema, recorre a conceitos e instrumentos de outras áreas do conhecimento ou disciplina.

No espaço escolar⁷ e acadêmico, organizados em disciplinas, a prática interdisciplinar refere-se à ação que parte de uma disciplina, mas utiliza de conceitos ou instrumentos de outras para tratar das questões previstas em seus objetivos. O professor que atua numa perspectiva interdisciplinar é aquele que domina o conteúdo de sua área e recorre a outras disciplinas para explorar plenamente os temas de que está tratando. Numa proposta não-

disciplinar, todo tema, mesmo estando ancorado em uma área do saber, requer práticas pedagógicas que tendem a ser interdisciplinar.

Para alguns teóricos da filosofia da ciência, a divisão em disciplinas (tanto no meio acadêmico como nas grades curriculares) seria uma “patologia do saber”, um mal a ser combatido (ver, neste sentido, Japiassu [1993]). Por outro lado, setores ligados à fenomenologia, pressupõem que toda forma de produção de saberes ocorre exclusivamente por meio da produção coletiva, implicando numa ação relacional entre sujeitos/alunos e na tematização das questões que lhes dizem respeito imediato (ver, neste sentido, uma importante análise em Veiga-Neto [1995]). Para estes, a solução mais plausível seria a efetivação de propostas curriculares não-disciplinares fundadas em práticas interdisciplinares.

Outros teóricos procuram também mostrar que os espaços de construção dos saberes são sempre sociais (e, portanto, coletivos – pois ninguém “parte do zero”), no entanto as formulações constituidoras do conhecimento podem ser coletivas e individuais. A escola parece ter intenção de que os processos coletivos de socialização e produção de saberes se dêem em situações coletivas, mas os de constituição do conhecimentos sejam individuais (ver, neste sentido, Bianchi & Jantsch [1995]).

A interdisciplinaridade não é, portanto, justaposição ou articulação de disciplinas ou conteúdos. Também não corresponde a qualquer prática que reúna mais de um professor ou disciplina. Representa sim a iniciativa de partir de um objeto, posicionado no campo de uma disciplina, requerer que professor e turma utilizem conceitos e instrumentos de outras disciplinas.

Vejamos um exemplo: um professor de Ciências Naturais está tratando da Amazônia. O texto utilizado afirma “caso o desmatamento da Amazônia continue neste ritmo, em X anos poderia ocorrer um desmatamento completo da

floresta”. Supomos que o aluno pode tomar esta frase como uma afirmativa, e, então, o professor de Ciências Naturais pode expor ou orientar os alunos a compreender o que é um discurso na condicional. O professor continua sendo de Ciências Naturais, a aula permanece desta disciplina, mas utilizando instrumento de Língua Portuguesa. Seguindo pelo mesmo exemplo, o professor e a turma poderiam fazer incursões pela História (tratando da conquista da Amazônia), pela Geografia (abordando problemas econômicos e políticos) e assim por diante. O professor e a disciplina de Ciências Naturais praticam interdisciplinaridade ao tratar de seu conteúdo, pois superam as barreiras das disciplinas em direção a outras áreas sempre que sentem esta necessidade.

A Multidisciplinaridade

Na perspectiva acadêmica, a multidisciplinaridade realiza-se na reunião de especialistas de diferentes áreas ou de atividades de mais de uma área, necessariamente com um *viés comum e articulados cooperativamente*.

Quanto à escola, podemos ter um momento em que duas ou mais disciplinas reúnam-se para atuar em conjunto sobre um mesmo tema. Podemos ter uma situação, como no exemplo anterior, em que Ciências Naturais e Geografia atuem conjuntamente estabelecendo uma prática multidisciplinar. Ainda assim, estas duas disciplinas poderiam ter necessidade de estabelecer uma relação interdisciplinar, por exemplo, com História ou Língua Portuguesa pelos motivos enunciados anteriormente.

A Transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade estabelece canais comunicantes, pois um especialista de uma área utiliza saberes de outras disciplinas promovendo diferentes interconexões. Na prática acadêmica, isto é muito comum em atividades colaborativas, nas quais professores e pesquisadores

promovem diálogos de pontos de vistas diversos (não no sentido da diferença ideológica ou metodológica) de objetos.

Na prática escolar, esta relação estaria nos diálogos articulados entre disciplinas e professores, em tempos diferentes, respeitando seus ritmos, tempos e ordenamentos de trabalho.

Retomando o exemplo anterior, podemos ter a disciplina de Ciências Naturais que trata da Amazônia, num tempo e numa perspectiva, mas que não se desvincula da forma em que História e Geografia tratarão deste mesmo assunto em outros momentos (inclusive em anos seguintes).

A Pluridisciplinaridade

A pluridisciplinaridade traduz as relações entre disciplinas diferentes, sem ponto de contato comum, mas que possibilita a elaboração de mapas de saberes sobre temas diversos. Aqui se dispensa o viés comum e os aspectos colaborativos da multidisciplinaridade.

Podemos afirmar que a forma como funcionam boa parte das escolas com ligações apenas formais entre diferentes temas seria uma forma pluridisciplinar, isto se expressa, por exemplo, em processos de verificação de aprendizagem mais gerais (como o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e do Exame Nacional de Cursos - ENC, sistematização de conteúdos etc.).

A Polidisciplinaridade

A polidisciplinaridade implica em ações que tratem de questões gerais referente às diferentes disciplinas ou áreas da produção acadêmica, como o estatuto epistemológico da produção do conhecimento; a dimensão ética de pesquisas; os processo de apropriação, produção e socialização de saberes etc.

No âmbito da escola, a polidisciplinaridade trata das diferentes formas como as disciplinas se posicionam diante de situações pedagógicas como a elaboração de atividades, de avaliação, de planejamento etc.

Espero que estas proposições sirvam como elemento de reflexão e não com processo inquisitivo dos que estariam ou não realizando corretamente as propostas aqui enunciadas. Por isso, prefiro olhar para a prática pedagógica e propor pelo menos quatro formas de atuação: a) uma disciplina ou professor utilizando ferramentas e saberes de outra disciplina para atingir os objetivos da turma; b) um professor de uma disciplina suspendendo ou alterando o seu planejamento de trabalho para responder a necessidades de outra disciplina; c) duas ou mais disciplinas podendo atuar em conjunto num mesmo tema simultânea e cooperativamente; d) um tema podendo ser estudado e analisado por várias disciplinas, mas com ligações em tempos diferentes.

Penso que assim podemos construir práticas pedagógicas mais sólidas e permanentes, que podem dialogar com várias proposições pedagógicas, fortalecendo os coletivos pedagógicos como sujeitos elaboradores e reflexivos de sua própria situação.

Curitiba, março de 2002 (o verão já está indo com as chuvas de março...)

- BIANCHI, Lucídio & JANTSCH, Ari Paulo. Interdisciplinidade: para além da filosofia do sujeito. Petropolis: Vozes, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais [Anos Iniciais do Ensino Fundamental]. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 v.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 02/98. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 1998. Seção 1, p. 31. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. [1998a].
- BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 03/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. [1998b].
- CORDIOLLI, Marcos. A transversalidade na formação de valores e padrões de conduta: notas para um debate conceitual. In: III Jornada de Educação do Norte-Nordeste. Livro da Jornada. Curitiba: Futuro, 2001a.
- CORDIOLLI, Marcos. A transversalidade na formação de valores e padrões de conduta: algumas problematizações a partir e para além dos PCNs. I Jornada Internacional de Educação da Bahia. Livro da Jornada. Curitiba: Futuro, 2001b.
- CORDIOLLI, Marcos. Para entender os PCNs: os temas transversais. Curitiba: Módulo, 1999.
- HERNÁNDEZ, Fernando & MONSTSERRAT, Ventura. A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho. Porto Alegre, ArtMed, 1995.

- JAPIASSU, Hilton, *Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber*. São Paulo, Imago, 1993.
- SANTOS, Lucíola L. C. P. *Poder e conhecimento: a construção do saber pedagógico*. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 131-141.
- SAVIANI, Nereide. *Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem para o ensino fundamental?* Trabalho apresentado ao I Congresso Nacional de Educação. Belo Horizonte, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo e Identidade Social: Novos Olhares*. 18ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Caxambu (MG), 1995.
- VEIGA-NETO, Alfredo José. *Epistemologia social e disciplinas*. Apresentado na 18ª Reunião Anual da Anped – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Caxambu: 1995.

1 Ana Ruth Strapressaro contou a história de uma professora de matemática, que desejava, em fazer “interdisciplinaridade” entre matemática e ensino religioso, apresentava atividades do tipo: “Jesus foi a feira comprou 24 laranjas para distribuir entre os apóstolos^{1/4}”. Uma outra amiga, que também atua no campo de qualificação docente me transmitiu um relato que ouviu: uma professora fez uma prova supostamente “interdisciplinar” para os alunos da terceira série, e conseguiu isto com um rol de 60 questões de todas as disciplinas... E poderíamos arrolar muitas outras histórias, que seriam alegóricas se não expressassem algumas tragédias realizadas em nome da interdisciplinaridade.

2 Na prática, não é muito diferente daquela estabelecida em 1925, quando era composta por Língua e Literatura Portuguesa e Latina, Línguas Estrangeiras Modernas, Matemática, Geografia, História, Física, Química, História Natural e Cosmografia, Filosofia, Sociologia, Desenho, e Instrução Moral e Cívica.

3 Há uma proliferação de currículos baseados em temas geradores, projetos, em rede, em espiral, em núcleo de complexidade etc, que organiza os saberes em outras formas que não a de disciplina.

4 Este campo da formação esteve sempre locado em uma disciplina, inicialmente, foi a de Instrução Moral e Cívica, depois Educação Moral e Cívica, posteriormente para a de Ensino Religioso e, em parte, por aquelas associadas a ciências humanas como História, Geografia, Filosofia e/ou

Sociologia.


- 5 Também esbarram em radicalismos ou de mitos que as vezes detonam conflitos que opõem partidários das antigas e novas proposições, ou entre adeptos de concepções diferentes para as novas questões.
- 6 Por exemplo, alguns saberes médicos já foram proscritos da sociedade (como a homeopatia e a acupuntura), posteriormente passaram a ser tolerados e, quando liberados, passam a ser estimulados, às vezes, a compor propostas curriculares.
- 7 Quando me refiro a espaço escolar, faço referência tanto à educação básica como superior, a espaço acadêmico, aos espaços de pesquisa e extensão, universitários ou não. Reafirmo isto, pois, numa recente conferencia para professores de uma instituição de educação superior, fui questionado porque eu havia mencionado apenas escolas, se os meus exemplos e formulações advinham “da academia universitária”? Felizmente pudemos até rir – o questionador e eu – mas tomei como decisão não ignorar certos aspectos, às vezes de formulação lingüística, de nossa cultura.

Nota do autor

O autor agradece:

1. a comunicação de erros.
2. opiniões sobre o texto, inclusive sobre passagens com redação inadequada.
3. o envio de textos dos leitores no qual o autor foi citado.

E-mail para contato: marcos.cordioli@gmail.com



As publicações do selo A Casa de Asterion podem ser livremente copiadas digitalmente ou por fotocopiadoras. No entanto, não podem ser vendidos. Os autores disponibilizam estas publicações como esforço para a democratização da informação e do conhecimento.

A Casa de Asterion