

ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA-AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA-ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO ESCOLAR

9,0

O GESTOR COMO MEDIADOR DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA
ESCOLA

ROSELI APARECIDA DA SILVA BEHNE

ORIENTADOR: PROFESSOR ILSO FERNANDES DO CARMO

CORUMBIARA/2007

**ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA-AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA-ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO ESCOLAR**

**O GESTOR COMO MEDIADOR DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA
ESCOLA**

ROSELI APARECIDA DA SILVA BEHNE

ORIENTADOR: PROFESSOR ILSO FERNANDES DO CARMO

*Trabalho monográfico apresentado como
exigência parcial para a obtenção do título
de Especialização em: Gestão Supervisão e
Orientação Escolar”.*

CORUMBIARA/2007.

ASSOCIAÇÃO JUINENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA-AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA-ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO, SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO ESCOLAR

BANCA EXAMINADORA

Professor. Ilso Fernandes do Carmo

A todos que me auxiliaram nesta trajetória,
principalmente meus parentes, amigos e
professores.

“Perceber-se interdisciplinar,
É sentir-se componente de um todo.
É saber-se filho das estrelas,
Parte do universo e um universo a parte...

É juntar esforços na construção do mundo,
Desintegrando-se no outro, para, com ele,
Reintegrar-se no novo...

É ter consciência de que a natureza o gerou:
De que é fruto dela, jamais seu senhor...

É saber que a Humanidade terrena surgiu de uma
evolução,
E que, talvez não seja a única no espaço sideral...

É saber que a liberdade está em afirmar-se
integrando-se,
Que o crescer histórico consente em ser
retardado,
Nunca eternamente impedido...

É reconhecer-se no ‘Uni- verso’, ‘unidade na
diversidade’
E estar consciente de que o evoluir é lei geral...

É saber que, epistemologicamente, ‘mundus’ é
pureza
E (quem sabe?) encontrar a paz interior...

Pois,
Quando a mente é perturbada,
Produz-se a multiplicidade das coisas;
Quando a mente é aquietada,
A multiplicidade das coisas desaparece.”

RESUMO

Para que o trabalho de gestão escolar interdisciplinar se torne uma realidade é necessário que o gestor desenvolva competências visando à criticidade, à criatividade e à capacidade de relacionamento. O pensamento interdisciplinar parte de uma atitude questionadora em relação ao estabelecido, para buscar o que vem além dos pré-conceitos, dos pré-julgamentos, dos usos e dos costumes, do automatismo do cotidiano. Essa dimensão faz com que o gestor pense as questões relacionadas à organização do conhecimento de forma inovadora, autônoma, voltada para o interesse público. As escolas eficazes valorizam a interdisciplinaridade estabelecendo objetivos de aprendizagem claros e bem definidos. Os profissionais envolvidos apostam na capacidade dos alunos de atingirem esses objetivos, por meio da inter-relação das diversas áreas do saber. A presença destas características em uma escola depende em grande medida da existência de uma liderança administrativa e pedagógica que incentive e apóie atitudes de intercâmbio interdisciplinar no ambiente escolar.

SUMÁRIO

Introdução-----	07
CAPÍTULO I: INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS E PRÁTICAS-----	09
1.1-Enfoques pedagógicos sobre a construção do conhecimento-----	09
1.2- Breve histórico sobre o surgimento e evolução do termo interdisciplinaridade-----	10
1.3- Embasamento teórico sobre a construção do conhecimento que sustentam a prática interdisciplinar-----	12
1.3.1-Idéias de Piaget-----	12
1.3.2-Vigotsky (a formação social da mente)-----	12
CAPÍTULO II-GESTÃO INTERDISCIPLINAR-----	14
2.1-Características desta gestão-----	14
2.2- Desafios encontrados -----	15
2.2.1- A concepção de ensino e aprendizagem do professor e seu nível de conhecimento profissional-----	15
2.2.2- O ambiente escolar -----	16
2.2.3- Alguns cuidados com o uso do termo-----	19
2.3- O trabalho em equipe-----	19
III- A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA ESCOLAR-----	22
3.1 - Algumas questões importantes a considerar-----	24
3.2- Como integrar as diferentes áreas do conhecimento-----	25
Considerações finais-----	27
Referências bibliográficas-----	29

INTRODUÇÃO

A tradição escolar difere e muito do que seria necessário para uma escola realmente formadora de sujeitos integrais. Alguns pontos como a tradição compartimentadora de disciplinas em ementas, atividades padronizadas e que não se referem a nenhum contexto social real e a imposição aos alunos de uma condição de passividade, tanto diante dos recursos utilizados no ensino quanto a estrutura padronizada dos contextos de ensino e aprendizagem que reflete pouca participação do estudante. A formação pessoal e social dos alunos não fazem parte da preocupação escolar, assim como os problemas e desafios da comunidade e do contexto social onde o estudante vive.

Um demonstrativo desta realidade nas escolas pode ser a reflexão sobre a construção de uma proposta escolar que permita a cada professor conhecer as razões da opção por determinado conjunto de atividades, e onde se quer realmente chegar com determinada postura educativa.

O gestor precisa ter claro que cada disciplina ou área do saber abrange muito mais que um conjunto restrito de conhecimentos e que não se restringe a tópicos disciplinares ou a competências gerais ou habilidades sintetizadas. A forma de apresentação de cada conceito necessita estar estruturada em torno de temas e seu aprendizado não se limita aos conteúdos considerados tradicionalmente como responsabilidade única e exclusiva de cada disciplina e incorporando objetivos que podem ser compartilhados a várias áreas do saber e isto implica em uma mudança de postura não só do educador como e principalmente do gestor

que precisa exercer seu papel de integrador para levar idéias a cada um dos pontos da estrutura escolar.

Porém os objetivos educacionais relacionados com a interdisciplinariedade não tem o interesse de fundir as disciplinas nem mesmo de redefini-las, pois se faz necessário conhecer o caráter disciplinar de cada área do saber e ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de cada disciplina, na especificidade de cada ensino para que possa servir aos objetivos gerais da educação que se pretende alcançar.

Segundo Fazenda (1998; 13):

“um olhar interdisciplinar atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos,... exercitar uma forma interdisciplinar de teorizar e praticar educação demanda, antes de qualquer coisa, o exercício de uma atitude ambígua”.

O despojamento dos preconceitos e o questionamento dos valores também precisam estar presentes na postura do gestor que opte por defender um trabalho interdisciplinar em sua escola.

O supervisor ao assumir e defender uma postura interdisciplinar necessita manter um clima de abertura, cordialidade, encorajamento, fortalecer o sentimento grupal, trabalhar com os professores partilhando idéias, estimulando e fortalecendo as lideranças, propiciando as trocas de experiências, as reflexões sobre a prática, mostrando caminhos e alternativas e não apenas criticando as atitudes sem oferecer uma saída para a questão.

O presente trabalho monográfico está estruturado em 3 capítulos. Traz em seu primeiro capítulo uma breve conceitualização e enfoque histórico do termo, além de algumas práticas interdisciplinares presentes em nosso país. No segundo capítulo Aborda-se a gestão dentro de um contexto interdisciplinar enfatizando algumas características desta gestão assim como os desafios encontrados pelo gestor que opte por um trabalho interdisciplinar na escola onde atua, encontra-se ainda neste capítulo uma breve inferência sobre fatores que influenciam o trabalho interdisciplinar como a concepção de ensino e aprendizagem do professor e seu nível de conhecimento profissional, o ambiente escolar assim como alguns cuidados com o uso do termo e a importância do trabalho em equipe.

O terceiro capítulo aponta a questão interdisciplinar na prática escolar indicando algumas questões importantes a considerar assim como algumas formas de integrar as diferentes áreas do conhecimento sem contudo transformar o objeto de conhecimento para que isso ocorra.

CAPÍTULO I: INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS E PRÁTICAS

Para LÜCK (2005), a interdisciplinaridade pode ser entendida como o processo que envolve a integração e engajamento de educadores num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais de realidade atual que não é fragmentada nem compartimentada.

1.1-ENFOQUES PEDAGÓGICOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Em LUCK (2005), apresentam-se características dos enfoques pedagógicos que pressupõe uma tomada de posição frente a organização dos conteúdos escolares. Pois de acordo com a concepção de ensino e aprendizagem assumida pelo gestor e pelo educador será a postura diante das diversas áreas do saber e a melhor forma de realização dos trabalhos. Entre estas posturas destaca-se a positivista que, defende o caminho cultural em direção ao saber é mesmo para todos os alunos desde que se esforcem. Assim, mesmo aqueles que são considerados menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades aprimorando seus sentidos.

Há uma verdadeira separação entre os conteúdos de ensino que são voltados para os valores sociais acumulados pelas gerações e repassados como verdade absoluta, são

preparados das experiências pessoais e da realidade social do indivíduo e compartimentados em áreas específicas sem nenhuma relação entre si.

O processo de ensino e aprendizagem baseia-se na memorização de conceitos desintegrados de cada área do saber e a ênfase é dada nos exercícios, na repetição de conceitos ou formas de memorização visando disciplinar a mente.

A autora esclarece que uma forma de superação desta compartimentação do conhecimento é o trabalho interdisciplinar na qual as situações didáticas são organizadas em torno de temas gerados que possibilitam a professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados. Esta prática favorece a abordagem global de um conteúdo e suas relações com várias áreas do saber articuladas nos eixos uso e reflexão sobre o objeto de estudo para se levar ao conhecimento o porquê de se estudar certos conteúdos pois não basta apenas a preocupação de como ensinar melhor temos que levar os alunos a compreenderem que a produção de qualquer conhecimento se efetiva no contexto das sociedades.

1.2- BREVE HISTÓRICO SOBRE O SURGIMENTO E EVOLUÇÃO DO TERMO INTERDISCIPLINARIDADE

FAZENDA (2001), fala sobre a teoria interdisciplinar que teve sua gênese na década de 60 e ,segundo suas pesquisas, poderia indicar em esquema organizado em três períodos:

- Década de 70; procura de uma definição sobre o tema.
- Década de 80: tentativas de explicar um método.

Para a autora esta parece ser a mais problemática das etapas, pois apesar de todos os esforços, não se vê reflexos destas práticas no ambiente escolar.

- Década de 90: busca de uma teoria da interdisciplinaridade.

Neste período a interdisciplinaridade parece ser o grande sonho de todo educador em sala de aula

Para TAVARES (2001) esta autora foi uma das pessoas desse país fortemente envolvidas e que muito tem estudado e se preocupado com a questão da interdisciplinaridade no ensino, além de pesquisas também escreveu livros sobre o tema e vivenciou uma atitude

interdisciplinar, não só no seu cotidiano particular, mas em sala de aula, encontros e seminários. Seu esforço demonstra que interdisciplinaridade não fica apenas no campo da intenção, mas na ação, que precisa ser exercitada. Para ela o estudo sobre o assunto, não se pretende a construção de uma nova ciência, mas uma proposta de apoio à pesquisa, uma mudança de atitude frente do problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano. Além de uma atitude de espírito a interdisciplinaridade pressupõe um compromisso com a totalidade. Em seus livros a autora defende a idéia de que a abstração teórica pura não conduz a nada, precisa estar consubstanciada na prática. Não acha desnecessária a conceituação do termo interdisciplinaridade, ao contrário: se assim pensasse, estaria negando a sua própria prática.

Segundo Ivani Fazenda, 2001 é necessário tomarmos conhecimentos desses estudos antes de empreendermos o caminho da ação interdisciplinar, pois uma reflexão epistemológica cuidadosa possibilita consideráveis avanços e tais avanços poderão permitir a visualização de projetos concretos de investigação que em partes possam corresponder ao novo paradigma emergente de conhecimento que está surgindo, embora precise ficar claro que em termo de conhecimento estamos em fase de transição. Estamos bastante divididos entre um passado que negamos um futuro que vislumbramos e um presente que está muito arraigado dentre nós.

Dados, portanto, os riscos inerentes a essa situação, o estabelecimento da interdisciplinaridade provoca reações de resistência apesar de aceita intelectualmente. Para a autora em termos aceitamos a idéia de interdisciplinaridade e em outros a rejeitamos talvez por não contarmos com atitudes que condigam com nossos pensamentos.

A autora defende ainda a necessidade de se vivenciar a interdisciplinaridade e assumir responsabilidades conjuntas com envolvimento real e condizente com as demandas educacionais de nosso tempo.

Cada um constrói sua própria concepção de ensino e não é diferente na concepção de interdisciplinaridade, cada educador vê de uma forma diferente esta questão e alguns se utilizam deste termo sem saber e nem ter construído nenhum significado.

Uma postura gestora interdisciplinar implica não somente eliminar as barreiras entre as disciplinas, mas também as barreiras entre os pensamentos pedagógicos na qual se expressa no planejamento coletivo e na tomada conjunta de decisões que implicará em uma nova versão de educação voltada para a formação de valores e atitudes.

1.3- EMBASAMENTO TEÓRICO SOBRE A CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO QUE SUSTENTAM A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

GADOTTI (1998), nos aponta alguns pensamentos de teóricos muito conhecidos que podem embasar a prática interdisciplinar apesar de não citá-la claramente:

1.3.1-IDÉIAS DE PIAGET

- O conhecimento se constrói num processo de equilíbrio/desequilíbrio.
- O conhecimento se constrói a partir da ação do indivíduo no meio físico e social.
- O conhecimento é uma construção contínua do saber, não estando, em nenhum momento, pronto ou acabado.
- O desenvolvimento mental se dá numa seqüência de estágios, onde os indivíduos têm habilidades diferentes em estágios diferentes.
- Todo conhecimento novo está ligado, de alguma forma a estruturas internas já desenvolvidas e a ligação de um a outro passa por um processo de ligações mentais.

1.3.2-VIGOTSKY (A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE)

Lev Smyonovich Vigotsky (1896-1934) Psicólogo russo teve suas pesquisas concluídas por seus colaboradores entre suas principais idéias podemos destacar:

- O desenvolvimento da consciência humana passa por um processo “profundamente enraizado nas ligações entre histórias pessoais e história social.”
- A função primordial da fala é a comunicação e intercâmbio social.
- O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e pela experiência sócio cultural do indivíduo.
- Identificação de dois níveis de desenvolvimento: o real, manifestado através das atividades que o indivíduo realiza sem auxílio, e o potencial em que as atividades são realizadas a partir de pistas ou com a ajuda de outrem.

O estágio em que as funções mentais estão se formando é definido pela “zona de desenvolvimento proximal que representa a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial”.

CAPÍTULO II-GESTÃO INTERDISCIPLINAR

2.1-CARACTERÍSTICAS DESTA GESTÃO

FAZENDA (1999), lembra que a postura do gestor é muito importante pois é ela que norteará os trabalhos de caráter interdisciplinar. Ela acredita que não basta apenas ter vontade de praticar a interdisciplinaridade, tem de haver uma vontade política que vai além do discurso e assume uma postura interdisciplinar.

Quanto a esta idéia Cascino afirma:

“Ousar, categoria fundamental do fazer interdisciplinar. Marca inequívoca do que se projeta, do que se lança, do que se busca o novo, a alternativa, o diferente, o não conhecido. Para muito além de um simples exercício de aparências, mera retórica, ousar falar, ousar pensar, ousar afirmar, ousar duvidar, ousar negar, subentende coragem, determinação, desejo, disposição. Aquele que ousa colocar em xeque dogmas, valores arraigados, territorialidade definidas. Ousar em certos ambientes, em certas circunstâncias, não é bem vindo, quem ousa é mal visto, mal falado.”(Fáblio Cascino in LUCK, 1999.: 35).

O mesmo autor segue afirmando que é necessário muito ousadia para fazer com que as idéias interdisciplinares evoluam, e ousadia para ele, é seguir enfrentando, colocando limites em discussão sem se conformar com ser igual. Atitude interdisciplinar que, uma vez percebida, acaba por nos conduzir à percepção de outras tantas contradições da visão fragmentada e / ou dicotômica, que está enraizada também na nossa prática pedagógica, ainda que de forma oculta, velada. Questionar contradições que a perspectiva da interdisciplinaridade sublinha, despertadas no educador, e que a mesma abomina e não mais admite possam na escola continuar vigorando.

2.2- DESAFIOS ENCONTRADOS

Fazenda (2001), defende que o sonho da prática interdisciplinar esbarra na disponibilização de usuários do conhecimento acerca deste tema. Há de se pensar na melhoria da formação dos professores e repensar as diferentes possibilidades de evitar que os produtos das pesquisas acadêmicas se fechem entre as quatro paredes das universidades, e sejam de domínio a alta elite de educadores.

A socialização deste saber precisa acontecer de fato, o que ocorre na maioria das vezes é uma pseudo-interdisciplinaridade, na qual incluem-se as tentativas de utilização de certos instrumentos conceituais de análise, considerados epistemologicamente neutros. Na realidade, permanece ainda uma grande distância entre os domínios de estudo e os níveis de integração teórica, de disciplinas tão diversas.

2.2.1- A CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO PROFESSOR E SEU NÍVEL DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Segundo COLL (2004), por muitos anos se acreditou que o fundamental para ensinar era o treino da memória, da coordenação motora, da discriminação visual e auditiva e da noção de lateralidade. O que se pôde ver, nas últimas duas décadas, a partir da pesquisa como se aprende, é que a aprendizagem é um processo de construção que esse não é um processo simples, mas, ao contrário, extremamente complexo que demanda procedimentos de análise também complexos por parte de quem aprende; que, como já se pôde constatar desde então, por trás da mão que escreve e de olho que vê, existe um ser humano que pensa e, por isso, se aprende.

Hoje sabemos que, no processo de construção do conhecimento, crianças e adultos – independente da classe social e até mesmo da proposta de ensino – formulam estranhas hipóteses, muito curiosas e muito lógicas. Pois bem, tanto a pesquisa acadêmica quanto a observação de professores que ensinam crianças e adultos vêm comprovando que a estratégia necessária para um indivíduo aprender não é memorização, mas a reflexão sobre o objeto de conhecimento. Essa constatação, legitimada cientificamente, pôs em xeque uma das crenças mais antigas, nas quais a escola apóia suas práticas de ensino, o que desencadeou uma verdadeira revolução conceitual, uma mudança de paradigmas. É esse o momento pelo qual

estamos passando, com as vantagens e os prejuízos que caracterizam um momento de transição, de transformação de idéias e práticas cristalizadas ao longo de muitos anos.

Primeiramente é preciso considerar que há conteúdos escolares que se aprende, sim, por memorização. Tudo que não requer construção conceitual, por ser de simples assimilação, se aprende memorizando: nomes em geral (das letras, por exemplo), informações e instruções simples (como “em português, escrevemos da esquerda para a direita”, respostas e adivinhações, números de telefones, endereços) entre outros.

Mas o grande equívoco, na qual a concepção tradicional de ensino e aprendizagem esteve apoiada por muito tempo, é considerar que todos os conteúdos escolares, de um modo geral, são aprendidos por memorização. Não são, hoje sabemos.

Para aprender a ser solidário, a trabalhar em grupo, a respeitar o outro, a preservar o meio ambiente, é preciso vivenciar situações exemplares em que esses conteúdos representam valores. Não adianta memorizar informações de que é preciso ser solidário, respeitar os outros, cuidar da natureza... isso não basta para aprender o valor e a necessidade dessas atitudes. Procedimentos – quaisquer procedimentos – são aprendidos pelo uso.

A crença do professor a respeito de como os alunos aprendem influencia decisivamente suas formas de ensinar – corresponde ao que chamamos concepção de ensino e aprendizagem. Além disso, também seu conhecimento profissional tem grande influência nos resultados do trabalho pedagógico que desenvolve.

Entre todos os tipos de saber que integram o conhecimento profissional do professor, há três mais determinantes dos resultados do trabalho pedagógico: o conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos, dos conteúdos a serem ensinados, e das formas de ensinar para garantir de fato a aprendizagem. Do contrário não se poderá planejar intencionalmente uma prática pedagógica que se pretenda eficaz para promover a aprendizagem de todos os alunos.

2.2.2- O AMBIENTE ESCOLAR

De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores (2001), contrato didático são as regras próprias da escola que regulam, entre outras coisas, as relações que alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares,

estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem, e modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas relações interpessoais. Representa o conjunto de condutas específicas que os alunos esperam dos professores e que estes esperam dos alunos, e que regulam o funcionamento da aula e as relações professor-aluno-conhecimento. Como toda instituição, a escola organiza-se segundo regras de convívio e de funcionamento que vão se constituindo ao longo do tempo, determinadas por sua função social e pela cultura institucional predominante.

Essas regras e expectativas que determinam os papéis a serem desempenhados na escola estabelecem direitos e deveres em relação também às situações de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, que ocorrem na sala de aula – criam contratos implícitos que, normalmente, se tornam observáveis apenas quando são transgredidos.

O imaginário social está povoado de representações (crenças e expectativas, na verdade) mais ou menos cristalizadas sobre estes diferentes papéis e sobre os elementos que compõem a instituição e suas práticas. Quando a proposta pedagógica subverte o funcionamento convencional da escola ou da sala de aula, a consciência do professor sobre essas questões é muito importante para a reflexão sobre sua prática e para a compreensão de acontecimentos que, às vezes, são aparentemente incompreensíveis.

Outros aspectos permeados por representações cristalizadas pela tradição pedagógica – em relações aos papéis e as responsabilidades das “partes envolvidas” – são a avaliação e a disciplina: muitas das dificuldades e mal-entendidos vivenciados nas escolas que procuram inovar suas práticas se localizam justamente aí. A inexistência de um contrato claro – e compartilhado por todos – a respeito das concepções de base, das formas de transposição dessas concepções para a prática e dos papéis que devem desempenhar os atores do processo educativo favorece a projeção de diferentes representações dos envolvidos nas relações que têm lugar na escola e, dessa forma, acabam sendo inevitáveis os mal-entendidos e freqüentes conflitos. Essas são situações – avaliação e uso da liberdade/ autoridade no espaço público da escola – em que o contrato não pode ser ambíguo e pouco explícito, para não provocar interpretações distorcidas que, ainda assim, certamente acontecerão.

Vejamos outras situações em que as representações pessoais interferem consideravelmente nas relações educativas: Em uma escola orientada pela concepção construtivista, e por um modelo de ensino por resolução de problemas, o aluno deve realizar as atividades propostas como consegue; pode errar; deve justificar o procedimento utilizado, em vez de apenas dar respostas esperadas; pode interagir com seus pares; não deve ter medo

do professor; pode circular pelo espaço; deve expressar suas opiniões; pode contestar normas incomuns na educação tradicional. Isso, no entanto, não significa que não deva se esforçar para dar o melhor de si, que o erro tenha o mesmo valor do acerto, que não precise se comprometer com os melhores resultados, que possa conversar a todo o momento com quem tiver vontade e circular pelo espaço a seu bel-prazer, que possa tratar o professor “de igual para igual”, impor sua vontade a qualquer preço e ser mal-educado.

Nas escolas onde as situações de aprendizagem não se concretizam demonstram que o contrato não foi definido adequadamente, que as normas, as responsabilidades, as obrigações recíprocas e os papéis não estão claros para ninguém, principalmente para os educadores. Isso significa que, por falta de acordos negociados a priori, os acontecimentos e as situações escolares estão sendo interpretados de acordo com as perspectivas e expectativas pessoais; significa que, por falta de um contrato explícito, há lugar para a projeção de representações pessoais a respeito das normas, das regras, das responsabilidades, das obrigações recíprocas e dos papéis que cabem a cada um.

Ao se detectar este fato é preciso uma razoável capacidade análise e de distanciamento por parte dos educadores para que possa identificar quais são de fato os problemas, pois não se podem encontrar soluções para que problemas que não forem identificados adequadamente. Quando se toma o efeito pela causa, por exemplo, sabemos que não há resoluções possíveis.

O professor precisa sair da condição de apenas apresentador de aulas e para isso se faz necessário conquistar, por um lado, um nível de profissionalismo condizente com as demandas que estão hoje colocadas, e por outro, o status de educador, ele precisará desenvolver sua capacidade de análise crítica. Isso implicará exercício de outras duas capacidades: a de refletir sobre a prática e a de “colocar-se no lugar do outro” – especialmente do aluno – buscando, tanto quanto possível, analisar as coisas a partir também da sua perspectiva. O educador, segundo COLL (2004), precisa levantar para si mesmo algumas questões como:

- Por que isso está acontecendo?
- Por que os alunos agem dessa maneira?
- Qual o efeito das minhas propostas e das minhas atitudes na conduta dos alunos?
- Qual a melhor solução para essa questão?

- Será que o que eu estou propondo é, de fato, relevante?
- Estou tendo distanciamento para analisar essa situação?

Este tipo de inquietação que mobiliza professores, pela busca de respostas a perguntas como estas, pelo compromisso com a qualidade de suas práticas, certamente encontrarão boas soluções para as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia. É por essa razão que tem sido consensual a defesa de espaços coletivos de discussão de trabalho pedagógico e a ênfase na reflexão sobre a ação como exercício fundamental na profissão de professor.

A modificação do contrato didático que rege as condições de ensino precisa ser mudadas e isso é algo que depende da tomada de consciência da natureza e dos efeitos desse contrato e da discussão coletiva dos educadores (entre si, com os pais e com os alunos) sobre as necessárias revisões no contrato didático convencional, para atender às novas necessidades colocadas por outros propósitos educativos- como o caso da interdisciplinaridade. É preciso desvendar o contrato que rege as relações que têm lugar na escola e estabelecer quais são as modificações desejáveis e factíveis, analisando suas prováveis consequências. E compartilhar, com todos as novas bases nas quais se assentam os direitos e deveres atuais dos atores do processo educativo.

2.2.3- ALGUNS CUIDADOS COM O USO DO TERMO

É preciso ter cuidado quando certos temas são abordados de forma interdisciplinar por exemplo: Quando na Biologia se fala em energia da célula, na Química, em energia da reação e, na Física na energia da partícula, não bastam a mesma grafia ou unidades de medida. Os três temas às vezes são tratados de uma maneira tão distinta que o aluno não pode ser deixado solitário no esforço de ligar coisas aparentemente diferentes designadas pela mesma palavra. Quando em Português se fala em signos verbais, em arte se fala em signo icônico, e em Educação Física se fala em signo corporal, não se pode esperar que o aluno por si só relacione coisas diferentes. Como no exemplo anterior, nem mesmo os professores que os utilizam estão à vontade para interpretar seu significado em outra disciplina que não a sua. É preciso um esforço no sentido de relacionar nomenclaturas, e na medida do possível compartilhar culturas.

2.3- O TRABALHO EM EQUIPE

Weiz (2000), salienta que a participação é um princípio da construção do conhecimento e necessita ser trabalhado: é algo que se ensina e se aprende. A escola deve ser um local possível para esta aprendizagem, se promover a convivência entre seus alunos e funcionários. No entanto se a escola negar aos alunos a possibilidade de conviver em um ambiente onde o trabalho em equipe é considerado importante estará ensinando a obediência cega, a passividade, a indiferença e o individualismo que são os principais inimigos do trabalho interdisciplinar.

O ensino e a aprendizagem da participação tem como suporte básico a realidade escolar para uso efetivo dos procedimentos aprendidos, para a promoção das capacidades que se quer desenvolver. Assim, devem ser eleitos métodos e atividades que ofereçam experiências ricas em situações de participação, nas quais todos possam opinar, assumir responsabilidades, colocar-se, resolver problemas e conflitos e refletir sobre as consequência de seus atos.

Para Heloísa Lück (2000), o elemento essencial em qualquer ambiente onde haja relacionamento de pessoas é a confiança, ela é fundamental para manter uma organização harmoniosa e facilita uma boa comunicação. O relacionamento entre líderes e liderados é complexo e recíproco em seus relacionamentos. Uma boa comunicação estabelece boas relações entre diretor e demais funcionários da escola. Tanto os diretores como os professores devem construir confiança e dar poder uns aos outros porque ao trabalhar com um estilo eficaz, fortalece todo o pessoal de uma instituição e cria um legado que dura por um bom tempo.

A autora defende ainda a idéia de que o desenvolvimento de uma equipe é uma dimensão básica do estilo de gestão onde todos possam contribuir para o sucesso do trabalho pedagógico. O diretor eficaz trabalha para desenvolver uma equipe composta por pessoas que conjuntamente são responsáveis por garantir o sucesso da escola. O líder da escola deve ajudar a desenvolver habilidades nos outros, para que compartilhem a gestão da unidade.

A equipe escolar necessita de motivação e a mesma é a peça chave que abre “as portas para a qualidade de qualquer situação”; seja ela no trabalho, nas atividades de lazer, atividades pessoais e sociais. Compreender a dinâmica da motivação é preciso numa direção eficaz porque se a escola deseja alcançar qualidades significativas de seus trabalhos o diretor deve ser capaz de aplicar os princípios básicos para estabelecer uma boa motivação neste ambiente de trabalho. Tal motivação funciona como estrutura e assegura o profissional em muitos aspectos. Se alguns fatores afetam a motivação individual de funcionário seja ela

insatisfação com as condições de trabalho, problema pessoal, estresse, cansaço devido à falta de variedade de novos desafios, insatisfação com o seu salário, entre outros.

As escolas precisam fugir deste modelo organizacional e encontrar formas de atrair um maior comprometimento dos professores e cabe ao gestor criar oportunidades para que isso ocorra de fato.

III- A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA ESCOLAR

O novo ensino, baseado no desenvolvimento de competências deve superar contradições reais entre os diversos conhecimentos.

Para quem possa temer que se estejam violando os limites disciplinares quando estes se compõem com conhecimentos e competências, vale lembrar que as próprias formas de organização do conhecimento, as disciplinas, têm passado por contínuos rearranjos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2001) muitas disciplinas acadêmicas e campos da cultura resultam de processos recentes de sistematização de conhecimentos práticos ou teóricos, reunindo elementos que, em outras épocas, estavam dispersos em distintas especialidades:

- A biologia, por exemplo, herdeira mais próxima do que se chamou até algum tempo de história natural, hoje incorpora entre suas especialidades a botânica e a zoologia, e encampa um debate filosófico sobre origem e significado da vida, assim como fundamenta saberes práticos profissionais que eram próprios da medicina, da agricultura, da pecuária e da manufatura de alimentos.

- A divisão de territórios entre as distintas ciências humanas é outro exemplo de como não há e marcações absolutas na organização disciplinar do conhecimento. Há muitos aspectos comuns na geografia humana e na sociologia, ou na história e na antropologia, tanto da temática quanto de instrumentos analíticos. A filosofia partilha com as ciências da natureza alguns de seus temas centrais.

- As linguagens que, por sua vez, dos idiomas às artes, têm seus recortes temáticos e disciplinares em permanente transformação, além de que, em um mesmo local e período, convivem visões diferentes ou mesmo divergentes sobre quais são seus temas centrais de aprendizado e sobre as formas mais recomendáveis para o ensino destes temas.

Mesmo tendo a visão de que as disciplinas não são sacrários imutáveis do saber, não há qualquer interesse em redefini-las ou fundi-las, para objetivos educacionais. É preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento, e ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais. Nisso se apresenta uma contradição que é preciso discutir, pois geralmente específico e geral são adjetivos que se contrapõem, dando a entender que os objetivos de cada disciplina não possa servir aos objetivos gerais da educação que se pretende.

Zaballa (2004) afirma que para superar esta contradição se faz necessário o trabalho a partir de temas geradores cujo tratamento transita por múltiplas disciplinas. Mas nem todos os objetivos formativos podem ser traduzidos em temas. Assim a forma mais direta e natural de se convocar as temáticas interdisciplinares é simplesmente examinar o objeto de estudo disciplinar em seu contexto real, não fora dele. Por exemplo, o lixo colocado próximo a um manancial não se constitui apenas uma questão biológica, mas abrange questões físicas, química, sociológica, ambiental, cultural, ética, estética embargando vários assuntos.

No entanto, há habilidades e competências cujo desenvolvimento que não se restringe a qualquer tema, por mais amplo que seja, pois implicam em um domínio conceitual e prático que vai além de temas e disciplinas.

Um exemplo disso pode ser a própria competência de dar contexto social e histórico a um conhecimento científico que não está restrito nem às ciências, nem à história, e nem mesmo à soma delas. É preciso compreender que por transcender a cada disciplina o exercício estas competências e dessas habilidade está presente em todas elas, mesmo com diferentes ênfases e abrangências.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), definem ainda algumas competências que devem ser desenvolvidas colocando-as em três grupos: **comunicar e representar, investigar e compreender e contextualizar conhecimentos**. Junto a estas podem ser juntadas: **dominar diferentes formas de linguagem, compreender processos, diagnosticar e enfrentar problemas, construir argumentações e elaborar proposições solidárias**.

3.1 - ALGUMAS QUESTÕES IMPORTANTES A CONSIDERAR

Como sabemos o desafio de organizar a prática pedagógica a partir do modelo interdisciplinar, principalmente, no planejamento de situações de ensino aprendizagem ao que envolvam várias áreas do saber. Em seu livro COLL (2004), defende que uma prática desse tipo pressupõe uma preocupação do professor em:

- favorecer a construção de autonomia intelectual dos alunos;
- considerar a diversidade na sala de aula e atende-la;
- favorecer a interação e a cooperação;
- analisar o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio dos alunos;
- mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem;
- articular objetivos de ensino e objetivos de realização de alunos;
- criar situações que aproximem, o mais possível, a “versão escolar” e a “versão social” das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdo na escola;
- organizar racionalmente o tempo;
- organizar o espaço em função das propostas de ensino aprendizagem;
- selecionar materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho;
- avaliar os resultados obtidos, e redirecionar as propostas se eles não forem satisfatórios;
- analisar a realidade, e o contexto da própria atuação;
- planejar a ação a partir da realidade à qual se destina;
- antecipar possibilidades que permitam planejar intervenções com antecedência.
- identificar e caracterizar problemas (obstáculos, dificuldades, distorções, inadequações...);
- priorizar o que é relevante para a solução de problemas identificados e ter autonomia para tomar as medidas que ajudam a solucioná-los;
- buscar recursos e fontes de informações que se mostrem necessários;
- compreender a natureza das diferenças entre os alunos;

- estar aberto e disponível para a aprendizagem;
- trabalhar em colaboração com os pares;
- refletir sobre a própria prática;
- utilizar a leitura e a escrita em favor do desenvolvimento pessoal e profissional.

3.2- COMO INTEGRAR AS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Segundo Grau (2001) encontramos alguns exemplos podem ilustrar as possibilidades de abordagem interdisciplinar e contextual dos conteúdos em diferentes disciplinas:

- ✓ Um professor de Química, disciplina da área de Ciências Matemáticas e da Natureza, ao tratar da ocorrência natural e da distribuição geográfica de determinados minérios de importância econômica(assim como métodos de purificação e de extração), poderá lidar com aspectos políticos, econômicos, e ambientais aparentemente pertinentes à área de ciências humanas; ao mesmo tempo, estará desenvolvendo nomenclaturas e linguagens, que poderiam ser atribuídas à área de Linguagens e códigos. Transcendendo-se assim a intenção formativa tradicionalmente associada à área de Química. Nesta mesma aula pode-se explorar as áreas no Brasil onde encontramos tais minérios, por exemplo, abordando aí questões inerentes ao estudo de Geografia, ou mesmo a história de certos locais onde outrora foram explorados determinados minérios e assim abordando a área de História, sem precisar de um acordo interdisciplinar entre diferentes professores.
- ✓ Uma aula da disciplina de Língua Portuguesa, que integra a área de Linguagens e Códigos, ao tratar de gêneros narrativos ou descritivos, pode fazer uso de relatos históricos, processos sociais ou descrições de experimentos científicos. Na realidade, textos desta natureza são hoje encontráveis em jornais e diários e em publicações semanais, lado a lado com a crônica política ou policial. Da mesma forma ao tratar de gêneros literários, pode tratar de análises de críticas e de relações causais do contexto das Ciências Humanas ou das Ciências Naturais, encontradas com facilidade no material didático das disciplinas das referidas áreas.

- ✓ Na Matemática, é rotineiro o uso da língua, em textos regulares, combinado com gráficos cartesianos e outras formas de representação, da mesma forma que os códigos matemáticos e científicos combinam-se com palavras nos textos de economia e a matemática, com seu ostensivo caráter de linguagem que se soma a seu caráter científico, facilita sua integração com as demais disciplinas e linguagens.
- ✓ A História, disciplina da área das Ciências Humanas, ao estudar o desenvolvimento econômico e social da modernidade, pode representar o desenvolvimento econômico e social na modernidade, pode apresentar um panorama amplo da história das ciências e das técnicas, nos últimos quatrocentos anos, revelando em cada medida a concentração de riqueza, em determinadas nações, e em certos períodos, determinou sua capacidade de investimento científico-cultural e vice-versa. Esse exercício histórico dá aos estudantes uma oportunidade de questionar e compreender melhor processos sociais, econômicos e culturais passados e contemporâneos e, além disso, auxiliaria a construir uma visão das ciências da natureza associada a outras dimensões da vida humana.

Para Coll (2004), o trabalho pedagógico desenvolvido em forma de projetos com os conteúdos organizados em torno de temas geradores é a melhor forma de organizar os conteúdos escolares, pois possibilita uma abordagem global dos objetos de conhecimento e tanto o conhecimento cultural quanto o sentido prático podem ganhar muito em profundidade e amplitude, pela ordenação dos objetos de conhecimento de maneira interdisciplinar e abrangente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perfil do supervisor deve ser o de possuir uma visão ampla e profunda sobre os problemas educacionais, ter vivência em nível de docência e competência técnica, ser comprometido com a causa educacional, ter uma atitude de buscar permanentemente, ser criativo, flexível e inovador, ser líder democrático e atuante, ter ética profissional e saber conquistar sua autonomia.

O desenvolvimento de diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – se torna possível por meio do processo de construção de conhecimento, o que depende de condições de aprendizagem de natureza subjetiva e objetiva. A aprendizagem depende, em grande medida, de como o processo educativo se organiza em suas diferentes dimensões, ou seja, de condições mais objetivas. As propostas pedagógicas devem sempre resultar do “cruzamento” dos objetivos de ensino definidos e das possibilidades de aprendizagem dos alunos. Mas condições mais subjetivas têm enorme influência nesse processo o conhecimento prévio dos alunos, a crença na própria capacidade, a disponibilidade e a curiosidade para aprender, valorização dos saberes que possui e o sentimento de pertinência ao grupo de colegas são alguns dos fatores que explicam por que, a partir de um mesmo ensino, há sempre lugar para a construção de diferentes aprendizagens.

Desta forma propõe compreender a educação de suas condicionantes e agir estrategicamente para a sua transformação, está embasada pelos quatro pilares de aprendizagem: Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Dentro desta perspectiva o educando não deve ser considerado como uma massa a ser formada, mas como sujeito capaz de construir por si mesmo juntamente com o professor que medeia esta construção conhecendo-o e valorizando as capacidades e individualidades de cada indivíduo-aprendiz.

A complexidade e a amplitude da rede de relações que se fazem durante essa aprendizagem exigem uma prática pedagógica flexível e abrangente, pois as situações devem contemplar as necessidades emanantes de diferentes graus de dificuldade. Optar pela aprendizagem a partir da reflexão implica uma prática diferenciada em relação à que se adota quando o que se pretende é fazer os alunos reproduzirem conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática, 2004.

FAZENDA, Ivani (org.) *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani. *A virtude da força nas práticas interdisciplinares*. São Paulo: Papirus, 1999.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*, São Paulo: Ática, 1998.

LUCK, Heloísa. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LIMA, Teófilo Lourenço de. *Manual básico para elaboração de monografia*. Canoas: ULBRA, 1999.

LUCK, Heloísa. *A virtude da força nas práticas interdisciplinares*. Campinas: Papirus: 1999.

LUCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

NOVA Escola. Editora. Abril, jan./fev. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais, Temas Transversais e Ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais, Ensino Médio. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001.

REFERENCIAIS para a formação de professores alfabetizadores. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC, 2000.

TAVARES, Dirce Encarnacion. In FAZENDA, Ivani (org.) *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

WEIZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, São Paulo: Ática, 2000.

ZABALLA, Antoni et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática, 2004