

## **ENSINO E REALIDADE: A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNESC**

Antonio Serafim Pereira – UNESC-SC  
aspasp@uol.com.br

O presente texto-ensaio discute a concepção de realidade, que deve fundamentar o Ensino por Problematização e Pesquisa (EPP), desenvolvido no Colégio de Aplicação (CAP) da UNESC-SC. Nosso propósito é subsidiar a discussão inicial do grupo de professores sobre a referida categoria conceitual. Ao submetê-lo à apreciação e análise científica externa, buscamos indicações que nos auxiliem a aperfeiçoá-lo e a validá-lo de modo a potencializá-lo como referência (aberta) às reflexões e práticas pedagógicas dos docentes que participam do Grupo Pesquisa-formação, em atividade desde 2003.

Palavras-chave: realidade, conhecimento, ensino.

### **INTRODUÇÃO**

O Grupo Pesquisa-formação do Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), do qual fazem e tomam parte (BORDENAVE, 1983) os professores do Ensino Fundamental, reúne-se sistematicamente, em torno da discussão e experiência crítica do ensino interdisciplinar e por “projetos de trabalho” (HERNÁNDEZ, 1998; SANTOMÉ, 1998 e ZABALA, 2002), desde 2003.

Nesse tempo, o estudo teórico aprofundado e o planejamento coletivo, concretizados numa prática reflexiva (TARDIF, 2000), vêm oportunizando aos professores apreender e compreender as contradições entre projetos de trabalho, currículo disciplinar e interdisciplinaridade. Das aprendizagens, decorrentes deste processo de reflexão e ação, emergiram os pressupostos do Ensino por Problematização e Pesquisa (EPP), que se organiza mediante a prática de iniciativas interdisciplinares dos professores, individuais ou coletivas, para responder, de maneira global, as problematizações formuladas e/ou construídas em conjunto com os alunos.

No EPP, fortalecidos pela flexibilização da organização curricular<sup>1</sup>, tanto os conhecimentos escolares como os saberes e experiências do contexto sócio-cultural, constituem-se ponto de partida ou fonte de reflexão à problematização desencadeadora do estudo, que demandará e definirá, dentre estes conhecimentos, quais os mais pertinentes e necessários para respondê-la.

As operações cognitivas e os conhecimentos específicos mobilizados neste processo de problematização, estudo, pesquisa, reflexão e crítica visam contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos, permitindo-lhes compreender melhor o mundo, propor alternativas de mudança e/ou intervenção na realidade, se este último se dispuser como propósito apropriado ao estudo empreendido.

Considerando, então, que o EPP está implicado na noção, compreensão, descrição, interpretação e representação crítica da realidade e do contexto sócio-cultural na sua relação com os conhecimentos escolares, clarificar e explicitar o que se entende por realidade, impõe-se como necessidade reflexiva para os que participam do Grupo Pesquisa-formação.

Em vista disso, temos com este texto, o propósito de subsidiar a discussão inicial do grupo sobre a referida categoria conceitual – a realidade. Ao submetê-lo à apreciação e análise científica externa, buscamos indicações/contribuições que nos auxiliem a aperfeiçoá-lo e validá-lo, qualificando-o como referência (aberta) às reflexões e práticas pedagógicas do Grupo.

O texto, primeiramente, se ocupando da articulação-confronto entre contextualização e realidade, apresenta os argumentos iniciais de nossa compreensão sobre o assunto. Em seguida, sistematiza/aprofunda as idéias lançadas na abertura e, concomitantemente, enseja algumas proposições como possibilidades para se pensar o ensino e o conhecimento que tomam a(s) realidade(s) como um de seus critérios, recorrendo, entre outros, ao referencial foucaultiano.

### **Começando a situar o tema**

A preocupação com a articulação do conhecimento escolar e realidade do aluno tem se fortalecido nos discursos pedagógicos oficiais, editoriais e acadêmicos contemporâneos e, por extensão, atingido os discursos de professores e especialistas em educação.

“Levar em conta a realidade do aluno”; “partir da realidade do aluno”; “considerar o conhecimento que o mesmo traz de casa”; “tornar o ensino concreto; valorizar o que o aluno já sabe”; “respeitar seus interesses”; “ver o que ele quer aprender”; “colocar o ensino na prática”, tem sido os argumentos mais comuns entre os professores, quando interrogados sobre o que é básico para um ensino e uma aprendizagem significativa. Entretanto, o que se constata, é que ao abordarem a realidade como critério importante para a materialização desse tipo de aprendizagem, caem numa nebulosa explicativa, ora tomando a realidade como apelo à compreensão das particularidades pessoais dos alunos, ora considerando-a no âmbito restritivo da vivência familiar e vicinal dos mesmos.

No mais das vezes, estes dizeres não têm passado de simples frases de efeito, meros slogans sem sentido consciente, que se perdem nas práticas reprodutivas ou minam de frouxidão o ensino oferecido aos alunos que vão à escola para compreender as múltiplas linguagens culturais e de lá saem sem compreender as suas próprias: o porquê de seus silêncios e exclusões; sobre os discursos impositivos e colonialescos, que lhes tolhem a criação e a autoria.

A questão: *que compreensão têm os professores acerca do trinômio ensino-conhecimento-realidade*, carece ser respondida. Neste ensaio, no entanto, não temos a pretensão de respondê-la. Isso mereceria uma investigação. Nosso propósito aqui é discutir a concepção de realidade, que deve fundamentar os pressupostos do EPP, assumido coletivamente pelo Grupo de Pesquisa-formação do CAP, para que possamos começar a refletir sobre o tema e, quem sabe, construirmos os fundamentos para abordá-lo e praticá-lo com maior clareza.

### **Realidade: tentando não aprisioná-la**

A LDB nº 9.394/96 alude ao princípio da realidade no ensino (BRASIL, 1996) ao referir-se no parágrafo 2º do artigo 1º que: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” e o reforça ao indicar no artigo 3º como princípios do ensino: a “valorização da experiência extra-escolar” (inciso X) e a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (inciso XI).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a idéia de realidade aparece relacionada à de contextualização quando recomendam que a organização curricular “trate os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual” (MENEZES E SANTOS, 2007).

A contextualização, por este prisma, mobiliza o aluno a relacionar e confrontar conhecimentos, representações e sentidos presentes na sua vida pessoal, social e cultural com as diferentes leituras postas à sua disposição (BRASIL, 1999).

Consideramos, no entanto, que realidade não se define por si mesma. Não é, portanto, uma abstração. Antes de tudo, realidade se descreve e sua compreensão depende da opção teórico-prática que fazemos para analisá-la, isto é, a representação do real se situa no âmbito das escolhas. Está, portanto, condicionada ao foco que selecionamos para dirigir nossa atenção, que nos permite falar de realidade subjetiva e realidade objetiva.

A realidade subjetiva diz respeito à representação que cada um de nós constrói em sua mente acerca do mundo em que está inserido. Neste caso, cada um constrói a sua própria realidade, que é a leitura que consegue fazer do mundo. No entanto, no momento em que compartilhamos aprendizagens, significados e representações incorporados pelo processo de reprodução, produção mediada ou reconstruída passa-se a um processo de realidade objetiva ou cultural. Esta, por sua vez, enfrentará, permanentemente, a concorrência da primeira, que se constituirá no potencial mobilizador do aperfeiçoamento compreensivo-crítico das representações que configuram a realidade cultural vivenciada e descrita.

Nesse sentido, muitas vezes, confundimos realidade com conceito. O conceito faz referência à realidade, mas não a comporta ou a explica na sua complexidade e paradoxo. É como diz Guerreiro (2007): a descrição da realidade é criada por conjunturas históricas do tempo e lugar em que nos encontramos. Portanto, qualquer descrição ou conceito da realidade é apenas uma aproximação dela, nunca sua representação total.

A chamada “realidade” necessita de algo ou alguém que comprove sua materialidade. Ela existe por um processo de mediação necessária com o sujeito do conhecimento, que se traduz por meio de idéias, representações e linguagens.

À pergunta: “o que é a realidade?” tem se atribuído inúmeras respostas. Entre elas:

a) a realidade é fruto da observação sensorial e existe independente da consciência das pessoas;

b) a realidade é uma construção e prende-se ao conceito de objetividade. É real tudo aquilo que possa ser objeto de consenso, provado ou refutado. Cada ciência nos dá uma visão particular da realidade;

c) a verdadeira realidade está nas próprias pessoas e não nas coisas; está em nossas percepções (FONTES, 2007).

Assumir uma ou outra requer que se reflita sobre as implicações epistemológicas e pedagógicas de cada uma delas para, desse modo, optar pela concepção que melhor traduza e fundamente nosso compromisso social com a educação escolar.

### **Realidade e possibilidades**

Em nosso entendimento, não podemos falar de realidade, mas de realidades particulares, sobre as quais as pessoas desenvolvem pensamentos e significações também particulares, dependendo de seus interesses teóricos, políticos, culturais, econômicos...

A melhor forma de estabelecermos um diálogo com a realidade e sua cultura é a pesquisa (DEMO, 2001), seja ela considerada em sua vertente experimental, fenomenológica, interpretativa ou etnográfica. Por este instrumento se pode reconhecer, descrever e interpretar as representações e significados científicos, culturais e sociais dos quais as pessoas se apropriaram em diferentes momentos e contextos de suas vidas (EZPELETA & ROCKELL, 1986).

A pesquisa passa a ser assim o recurso básico por meio do qual o professor oportuniza aos alunos contato e diálogo com a realidade, permitindo-lhes averiguar o aparente e o oculto, o convergente e o divergente, o contínuo e o descontínuo, instigando-os a ir além do observável, do senso comum, do simplesmente empírico. Sem ficar na constatação do óbvio, na reprodução do já existente, mas apropriando-se de conhecimentos significativos com os quais possam orientar o confronto e a reconstrução dos conceitos cotidianos e escolares já produzidos (ANDRÉ, 1998).

No ensino para a realidade podemos desenvolver atitudes ou criar possibilidades, como as enumeradas a seguir:

- a) apresentar ou referendar a realidade objetiva;
- b) analisar e compreender criticamente a realidade;
- c) rever ou construir novos significados e representações sociais;
- d) intervir na realidade, visando resgatar e incluir as vozes, os discursos, as representações e oportunidades silenciadas ou excluídas.

Em termos de ensino e conhecimento, podemos, então, falar de uma realidade apresentada ou reproduzida, uma realidade crítica e uma realidade propositivo-transformadora.

Por realidade apresentada ou reproduzida, entendemos a chamada contextualização transmitida aos alunos pelo professor sob forma de demonstração, exemplificação e aplicação de princípios, fatos e situações da chamada realidade objetiva que, em sua concepção, circunda o contexto próximo ou remoto de ambos (docente e alunos) e serve para melhor explicar ou concretizar o tema-chave em estudo. Pela sua natureza operativa antecipante, essa estratégia pode gerar uma visão reduzida e limitada da situação, com prejuízo para o processo de desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, dada sua característica de conhecimento reprodutivo (DAMÁZIO, FRITZEN, PEREIRA, et al, 2002).

A realidade ou contextualização crítica é aquela que se refere aos significados e representações elaboradas pelo aluno sob a mediação do professor, no diálogo e confronto das significações dos outros sobre o contexto ou contextos que nos interessamos em estudar e compreender. Dessa operação, pode ocorrer a confirmação, ampliação ou revisão dos conceitos e sentidos que atribuímos às diferentes situações contextuais, seja em função da utilização de novos esquemas e critérios de análise, seja pela contribuição das percepções particulares com as quais interagimos no processo de análise da situação ou fenômeno em foco. Via de regra, resulta da problematização, que põe em dúvida o conhecimento, as representações e os significados que permeiam a realidade, buscando compreender-lhes os movimentos de suas produções e contradições.

Por fim, a realidade propositivo-transformadora configura-se como possibilidade à medida que, aproveitando as representações e significados oferecidos pela contextualização crítica, colocamos a serviço das pessoas as elaborações efetuadas e apropriadas. Quer oferecendo novas referências (hipóteses, alternativas, recomendações), para que elas

possam confrontar suas visões atuais, quer defendendo, individualmente ou em grupo, nossos pontos de vista em prol de relações mais democráticas, igualitárias e justas.

Por isso, não concordamos com Tufano (2001) que contextualizar significa situar as pessoas em um lugar e tempo desejado, ou descobrir a origem das coisas. Praticar este ato, mais que isso, significa captar os desejos e interesses que movem a vida, questionando-os. Colocar alguém, simplesmente a par de algo, pode sugerir um convite a sujeitar-se, conformar-se, eximir-se.

Contextualização não se presenteia, se proporciona sua construção crítica. Melhor que apresentá-la pronta, é perguntar: quais os objetos e os agentes da contextualização? Quais nossos critérios de análise? Qual teoria? Como nos lembra Chartier (2007), cada interpretação do mundo “pode ser comparada a uma leitura, que dá sentido aos fenômenos estudados” (p.6).

Dizer *a priori* que um texto ou ensino atende ou não à realidade do aluno, significa perguntar-se: a que realidade estamos nos referindo? Que aspectos naturais, pessoais, sociais, políticos e culturais estamos tomando como categorias de análise?

Um ensino para a realidade faz sentido, se estiver comprometido com a produção de projetos que põem em discussão o que “deveria ser” e “o que poderia ser, considerando-se os meios disponíveis ou esperados de tornar as coisas diferentes” (BAUMAN, 2005, p. 40). Diferente, não apenas por deixar de ser antigo, mas por representar uma das muitas possibilidades de inclusão, que emergiram do ato de desnudar e transgredir a regularidade da norma, que proíbe, exclui e se adianta à realidade. Significa trilhar caminhos, quase nada ou pouco demarcados ou mapeados, enfraquecendo proibições; expandindo fronteiras, visto que a experiência humana não tem tido muito sucesso em eliminá-las no seu modo de se relacionar com o conhecimento, com a vida e com os outros. Como diz Bauman (2005), a cada nova descoberta e conquista nova divisa será demarcada, submetida à manutenção e à incessante luta de separar, embora sempre lhe esteja permanentemente ameaçando: a indefinição, a incerteza, a oposição... Eis aí uma boa seara a ser cultivada!

Resgatar o sistema de representações que os outros construíram para explicar o mundo e dar-lhe significado, reconhecendo os nossos próprios, para colocá-los no plano de nossa consciência crítica, eis o papel-desafio do ensino para a realidade.

Digo papel-desafio porque nesse processo de ensino, contextualização e realidade, lidamos com a linguagem, a palavra, o discurso e, muitas vezes, temos dificuldade de alcançar os poderes e perigos; as lutas, as vitórias e as feridas das servidões; as lutas e a resistência dos oprimidos (FREIRE, 1988), que permeiam tantos discursos, em cujo uso, foram se pasteurizando, como nos alerta Foucault (1970).

Como na sociedade humana, a realidade vem controlada, selecionada e organizada por um discurso que exorciza seus conflitos, contradições, poderes e perigos, vale a recomendação foucaultiana de que não sejamos tão eufóricos em considerar que, em termos de transformação da realidade, se pode tudo, nem tão pessimistas em achar que, neste campo, não podemos nada. Melhor é nos acautelarmos nas análises e comentários tangenciais do já dito, que resguardam em si a forma, a máscara, a circunstância da repetição, sem se comprometer com a busca daquilo que o discurso guarda silenciosamente em sua tessitura.

No dizer de Foucault (1970), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que estes trazem consigo” (p.14). Deste modo, fazer um ensino numa perspectiva de realidade, a nosso ver, significa reconhecer o controle que as disciplinas escolares exercem sobre os textos e discursos, pois há, por parte delas, uma patrulha discursiva que restringe e constrange a criação de novos sentidos e representações.

Neste sentido, vale a reflexão que nos oferece Goodson (2007, p. 242) de que “mais que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas...”. Isso significa fortalecermos as narrativas das pessoas, suas histórias, suas críticas e autocríticas, para que possam se reconhecer no contexto e transcender à visão rotineira e ofuscante do cotidiano, agindo e interferindo de forma conseqüente, necessária e consciente para transformá-lo a favor da vida verdadeiramente humana.

O ensino para a realidade ou a “aprendizagem narrativa” é sem dúvida um poderoso instrumento para nos defrontarmos com as inadequações do caráter prescritivo dos conhecimentos escolares e começarmos a construir um currículo que incorpore também “as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas”, qualificando a escola (GOODSON, 2007, p.251).



O ensino e a aprendizagem vistos por este prisma requerem que rejeitemos a visão simplificadora e pragmática do conhecimento presentes na mídia editorial educativa, que aproveitando-se do quadro real das condições de trabalho do professor brasileiro, o persuade a mover-se “no interior de códigos instrumentais de análise da realidade” (BUENO, 2007, p. 305), induzindo-o a recusar, por antecipação, outras perspectivas de abordagem do conhecimento que se dispõem como possibilidade para desestabilizar a ordem legitimada e aceita como verdade incontestável. A primeira faz desaparecer as contradições do fenômeno educativo e a segunda expurga o conhecimento dos potenciais dialéticos que podem “permitir o confronto entre ideais emancipadores e realidade imediata”(p. 305). A intenção é esvaziar os professores da condição de problematizadores e propositores da/para a realidade, reduzindo-os à rotina mecânica e reprodutiva do seu ofício.

### **Finalizando...**

Relativizar o poder atribuído às disciplinas no currículo escolar, seu impacto na gestão do ensino, na produção e apropriação do conhecimento pelos alunos, implica em distinguirmos os princípios de prescrição, exclusão e soberania de que, historicamente, têm sido portadoras. Afinal, evidenciado está, que elas, consideradas nas suas particularidades, não constituem “a soma de tudo aquilo que pode ser dito de verdadeiro a propósito de qualquer coisa”; tampouco, são “o conjunto de tudo aquilo que, a propósito de um mesmo dado, pode pelo princípio da coerência ou sistematização, ser aceito” (Foucault, 1970, p. 10). Na verdade, nenhuma delas é capaz de explicar, por seus métodos e saberes, a totalidade e complexidade das situações em estudo, principalmente, quando nos aventuramos a incursionar nos meandros invisíveis das diferentes linguagens e discursos, nos desejos e poderes que as constituem – que são reais.

Talvez a narrativa a seguir, adaptada de Caniato (1987), possa servir para clarificar o que pontuamos acima. Vejamos:

A professora ao abordar em sua aula o tema Pontos Cardeais, destaca na sua exposição aos alunos:

- se um dia vocês se perderem na floresta podem se orientar pelos pontos cardeais, que são quatro: Norte, Sul, Leste e Oeste. Identificamos esses pontos, procedendo desta maneira: estende-se horizontalmente os dois braços para o lado. Depois se vira o braço direito para o ponto em que o sol nasce no horizonte. Esse é o ponto Leste. O braço esquerdo estará apontando para o ponto Oeste. Bem em frente fica o ponto Norte e atrás de nós estará o Sul.

Um de seus alunos, que morava num barraco cheio de frestas, tinha a experiência de ser acordado todos os dias com o sol, iluminando seu rosto logo de manhã. Por sua observação diária (confirmada pelos irmãos), foi percebendo que, ao longo do ano, o sol mudava o lugar em que aparecia no horizonte. Essa percepção lhe era facilitada, devido as montanhas próximas de sua casa, detrás das quais o sol nascia. No início do ano, este aparecia mais no meio do morro; no final despontava na ponta da serra vizinha ao barraco. A diferença dos pontos em que o sol nascia, vistos de sua casa, lhe era evidente e familiar. A preleção da professora suscitou-lhe uma dúvida, o que o impulsionou a perguntar:

- Professora, qual é o ponto Leste que devemos usar?

- Mas ponto Leste tem um só!

- A Senhora não falou que é o lugar onde o sol nasce?

- Sim.

- É que lá em casa o sol nasce sempre em lugar diferente. Se o ponto leste é onde sai o sol, então tem mais que um ponto Leste.

- Isso é incontestável. Está escrito: ponto Leste é um só.

De volta para casa, pensando consigo e num papo com os amigos sobre o assunto, nosso personagem e protagonista, conclui:

- ... ou o ponto Leste não é o ponto em que o sol nasce..., ou então o ponto Leste não serve pra nada.

Você com certeza deve ter outras narrativas, quem sabe, bem mais originais, que falem de realidade, questionem a realidade, capazes de melhorar a realidade, incluindo os conhecimentos disciplinares e os que envolvem a vida. Mas qual realidade!? Que vida!?

NOTA:

<sup>1</sup> Todas as disciplinas do Ensino Fundamental possuem hoje a mesma carga horária (oito horas-mês cada uma), excetuando-se as línguas estrangeiras: Língua Inglesa e Espanhola (cinco horas-mês).

## REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, Marli E. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BORDENAVE, Juan E. D. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *LDB N° 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares nacionais: Ensino Médio, bases legais*. Brasília: MEC, 1999.

BUENO, Sinésio F. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, v.12.n° 35, maio/ago., 2007, p. 300-307.

CANIATO, Rodolpho. *Consciência na educação*. Campinas: SP: Papirus, 1987.

CHARTIER, Roger. A história em busca de uma nova objetividade científica. Entrevista à Ângela Ravazzolo. *Cultura. Zero Hora*. Porto Alegre: sábado, 19 de maio de 2007, p. 6-7.

DAMAZIO, Ademir; FRITZEN, Celdon; PEREIRA, Antonio S. *et all*. A produção e a socialização do conhecimento: uma compreensão dos livros-texto nos anos de 1964-1996. In: *IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Florianópolis: UFSC, 2002. CD-ROM.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2001.

EZPELETA J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1986.

FONTES, Carlos. *A realidade em questão*. <http://afilosofia.no.sapo.pt/11Realquest.htm>, acessado em 13/2/2007.

FOULCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France em 2 de dezembro de 1970. <http://www.alfredo-braga.pro.br/discussoes/aordemdodiscurso.html>, acessado em 18/04/2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

GUERREIRO, Júlio César. Conceito e realidade. *Imagick*. São Paulo: Instituto de Pesquisas Psíquicas Imagick, <http://www.imagick.org.br/pagmag/guerreir/conceito.html>, acessado em 13/2/2007.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, v.12.nº 35, maio/ago., 2007, p. 241-252.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MENEZES, Ebenezer T. de; SANTOS, Thais H. dos. Contextualização (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dicionario.asp?id=55>, acessado em 13/2/2007.

SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação

à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, N° 13, jan/fev/mar/abr, 2000, p.5-24.

TUFANO, Wagner. Contextualização. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade* São Paulo: Cortez, 2001, p. 40-41.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.