

## **DIDÁTICA E INTERDISCIPLINARIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO**

Cristina d'Ávila  
Universidade Federal da Bahia/Universidade do Estado da Bahia

### **Resumo**

Contrariamente aos discursos acadêmicos pós-modernos que apregoam a religação de saberes numa epistemologia complexa e sistêmica, a sociedade do conhecimento assiste, entre passiva e atônita, a práticas curriculares que, na escola, seguem inabalavelmente seus passos lentos. A lógica da disciplinaridade tem deixado marcas indeléveis, denotando o descompasso reinante entre discurso e prática escolar. Com o presente artigo pretendemos refletir sobre essa questão, adotando, como perspectiva, a interdisciplinaridade dirigida ao ensino médio e as possibilidades de mediação didática nesse contexto. De início, expomos sobre a problemática da formação de professores da educação básica que passam por uma formação inicial de cunho eminentemente disciplinar, acreditando que tal problema reverbera diretamente na prática pedagógica desses professores. Num segundo momento, abordaremos o conceito de interdisciplinaridade, fazendo a articulação deste com o conceito de mediação didática. Apontamos, neste artigo, para as possibilidades de realização de um trabalho que considere a epistemologia interdisciplinar no planejamento e prática de ensino no nível médio, a partir da pesquisa ou dentro do paradigma da pedagogia de projetos.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Mediação didática. Ensino médio. Planejamento. Pedagogia de projetos.

As práticas curriculares no ensino médio espelham, evidentemente, o tipo de formação que tiveram seus professores. E o tempo/espaço dessa formação é a Universidade. Não há, pois, como falar de práticas curriculares nesse nível de ensino sem se reportar ao tipo de formação que tiveram seus professores nos cursos de licenciatura. Muito embora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante PCNEM) evidenciem a necessidade do trabalho interdisciplinar, não parece ser essa a prática corrente no nível médio, premido pela corrida ao vestibular, pela metodologia dos livros didáticos e pela tradição disciplinar:

“A proposição de trabalho na área e a inter-relação entre as disciplinas pode ocorrer sob a forma de estudo de determinados objetos comuns, presentes em diferentes linguagens. As possibilidades de expressão e os diferentes significados históricos e culturais desses objetos podem ser interseccionados à visão das áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. (...) O importante é que o aluno saiba analisar as especificidades sem perder a visão do todo em que elas estão inseridas, e perceba que as particularidades têm um sentido socialmente construído.” (Brasil, PCNEM, 2000, p. 8).

O currículo dos cursos de licenciatura reproduz o que historicamente significou a curta fatia destinada à formação de professores. Brevemente podemos dizer que ainda hoje essa formação é dicotômica - os estudantes (futuros professores da educação básica) cursam em média de quatro a cinco semestres de disciplinas específicas voltadas para sua formação no bacharelado e mais três semestres das disciplinas chamadas pedagógicas, dirigidas à formação para a docência.

Com o processo de elaboração das Diretrizes curriculares nacionais (DCN) para a graduação, conduzido pela SESu/MEC no ano de 2001, a Licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico, rompendo com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. A proposta incluiu a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional, sendo, assim, flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais. Atualmente a carga-horária de estágio é de 300 horas (Parecer CNE 5/2006), o que consideramos ainda inadequado como período de exercício da prática pedagógica. Como bem afirmou Nóvoa (2002, p. 22): «os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre considerar que lhes basta dominar

bem a matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável.» A problemática mencionada e tomada ao apreço pelo autor, sem dúvida, conduzem ao desprestígio da profissão: «‘semi-ignorantes’, os professores são considerados as pedras-chave da nova ‘sociedade do conhecimento’» (Idem). Reduz-se assim a nobre profissão docente a um estatuto de profissão sem importância.

A discussão em torno da dicotomia teoria-prática nos cursos de licenciatura continua. No âmbito desses cursos é frequente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. A relação entre o que o estudante aprende na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio continua abissal. Concorre para isso também uma visão simplificadora da prática. E como bem assinalamos anteriormente, o desprestígio que acomete o conhecimento didático pedagógico nas universidades. Tal visão parece bem arraigada na no meio acadêmico que compartilha de uma cultura universitária - um conjunto de significados, representações e comportamentos – um tanto desqualificadora do próprio meio profissional.

As pesquisas sobre docência universitária são recentes, mas já nos dão mostras de que muitos dos problemas que reverberam na educação básica encontram suas origens na etapa da formação inicial. Em recente pesquisa realizada sobre a constituição da profissionalidade docente em cursos de licenciatura (2011-2012), constatamos algumas das questões que estão na base desse problema. (D’ÁVILA, 2012).

Dos professores que investigamos, por exemplo, em três cursos de licenciatura (Música, Biologia e Pedagogia), podemos dizer que a grande maioria se declara portadora de uma pedagogia crítica. Demonstram se sentir identificados e comprometidos com a profissão. Demonstram preocupação em formar profissionais competentes pedagogicamente, muito embora as vias para tal formação não tenham sido esclarecidas em suas respostas. Não obstante suas boas intenções, o trabalho sobre a mobilização e construção de saberes pedagógicos e didáticos não parece constituir-se preocupação central no curso. Os professores demonstraram pensar de forma assistemática sobre o assunto. (D’ÁVILA, 2012).

Sabemos, entretanto, que o trabalho com a formação da profissionalidade docente não é simples, requer investimento na profissão, principalmente nos estudos didático-pedagógicos. Um dos caminhos seria o trabalho em parceria, o trabalho

interdisciplinar, mas infelizmente isto não parece ocorrer com muita frequência no ensino universitário tradicionalmente bastante isolacionista. Outro expediente fundamental seria o trabalho educativo através da pesquisa, através do contato, o mais próximo possível, do cotidiano escolar. Em resposta aos questionários aplicados, os professores foram unânimes em reconhecer que praticamente não há trabalho interdisciplinar na faculdade e curso em que atuam. (Idem).

Como, então, pretender que professores formados numa perspectiva disciplinar ensinem a partir de uma abordagem interdisciplinar? É nesse contexto que a formação reverbera na prática de professores. Há uma tendência em se reproduzir o modelo de ensino que vivenciaram na formação inicial.

Outro fator a contribuir para com a lacuna em relação à ótica interdisciplinar na formação e prática de ensino no segmento do ensino médio - além da cultura disciplinar dominante, do pensamento fragmentário que caracterizou o ensino enciclopedista que nos influenciou desde a pedagogia jesuítica – é o reinado dos livros didáticos. O uso massificante desse instrumento de ensino ou de compilações sobre o mesmo (transposição de partes do livro didático para a elaboração de módulos de ensino) não ajuda em nada o ensino numa perspectiva integradora ou interdisciplinar.

Enfim, mesmo que seja prerrogativa legal ensinar no nível médio guardando as conexões entre as disciplinas de modo a cultivar nos alunos um modo de pensar integrado sobre o mundo, as práticas pedagógicas em escolas do nível médio esbarram-se com graves problemas, na formação, na falta de apoio e de material didático adequado. Mas qual o caminho para se buscar uma pedagogia e uma didática de caráter interdisciplinar?

### **Para começar, o que significa interdisciplinaridade?**

A Antiguidade Clássica, no auge de sua sapiência, já se valia de experiências interdisciplinares e até mesmo transdisciplinares nos seus modelos de educação. As áreas de conhecimento estavam divididas em *trivium* (gramática, retórica e lógica) e o *quadrivium* (geometria, aritmética, música e astronomia), formando assim as sete artes liberais. Tal diferenciação nos tempos antigos não significava um rompimento; as ciências não eram vistas como fragmentos do saber, mas compunham ligações, como no caso da matemática e da música juntas, da filosofia e da física que formavam a “filosofia natural”, por exemplo.

A disciplinaridade tem seu nascedouro no séc. XIX com a formação das Universidades na era Moderna, significando, pois, uma matéria a ser ensinada. No século XX, com o desenvolvimento da pesquisa científica, o saber foi se especializando cada vez mais, como resposta a uma necessidade sócio-econômica emergente própria do sistema liberal capitalista, dando lugar à acepção que concebemos hoje por disciplina como sinônimo de ciência: “a disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico” (Burnham, 2001, p. 41).

Do ponto de vista da ciência, disciplina é um tipo de saber específico e possui um objeto determinado e reconhecido, bem como conhecimentos e saberes relativos a este objeto e métodos próprios. A noção de disciplina científica está ligada, pois, ao conhecimento científico. Constitui-se a partir de uma determinada subdivisão de um domínio específico do conhecimento. A tentativa de estabelecer relações entre as disciplinas é que dá origem ao que chamamos *interdisciplinaridade*.

Na origem, tanto a interdisciplinaridade, como a disciplinaridade, podem ser de natureza científica ou, por sua aplicabilidade na prática escolar, pedagógica. Assim, a interdisciplinaridade, no campo pedagógico, diz respeito a uma abordagem, a um só tempo, epistemológica e metodológica – é um modo de compreender o processo do conhecimento, bem como de trabalhar de modo integrado os conhecimentos disciplinares.

Para além da mera justaposição de conteúdos, a interdisciplinaridade pedagógica supõe a produção de sínteses superadoras, sublinhando, assim, a relação dialética entre dimensões historicamente dicotomizadas do conhecimento: teoria/prática; conteúdo/forma; ação/reflexão; homem/sociedade, etc. A construção contínua de sínteses que superem tais dicotomias, não acontece como um modelo a ser transposto pelo professor no espaço da sala de aula. Antes, opera-se em nível mental, por parte dos alunos, a cada momento em que a aprendizagem se desenvolve significativamente. Assim, a realidade não está fora do sujeito cognoscente, mas faz parte integrante deste. Num imbricamento dialético, sujeito e realidade são elementos que se interinfluenciam. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade é um tipo de abordagem e conduz a uma ordenação específica do processo ensino-aprendizagem, notadamente no plano dos conteúdos e das atividades. Nesse sentido, os professores proporcionam aos alunos uma aprendizagem simultânea dos saberes e dos métodos comuns a várias disciplinas.

Assim, a interdisciplinaridade reordena conhecimentos diversos e provoca um conhecimento novo.

### **As dificuldades de realização de um trabalho interdisciplinar**

Muitas são as razões que levam uma comunidade escolar a afastar esse sonho da realidade. Primeiro porque o trabalho pedagógico interdisciplinar emerge de parcerias e isso nem sempre é fácil entre professores, geralmente, muito habituados a um trabalho individual no ensino médio. Abrir mão de um conhecimento tido como propriedade privada em nome de um trabalho integrado com outras disciplinas pode significar uma grande *ameaça*.

Outra razão, decorrente da primeira, pode situar-se no que chamamos de “pedagogia da acomodação”. Acostumados, então, como proprietários de disciplinas, os profissionais do ensino planejam suas aulas solitariamente. Fica muito difícil abrir mão das suas zonas de conforto e se lançar numa nova aventura de saberes que se ligam... “Para dar no quê?” (muitos se perguntam), “perda de tempo”, “volatilização dos conteúdos”, “perda de identidade”... Ledo engano, a abordagem interdisciplinar, para acontecer, não pode abrir mão da disciplinaridade, pois está justamente no reconhecimento de tal matriz, a lógica da sua existência.

As resistências a um trabalho interdisciplinar não surgem do nada. Tem razões históricas, enraizadas no Iluminismo como concepção filosófica da modernidade; e sua origem está na lógica do terceiro excluído concebida por Aristóteles no século IV a.C. Afirmou Luckesi (2003) que Aristóteles ao conceber os princípios governantes da lógica formal, forneceu a base sobre a qual erigimos nosso modo de pensar e agir atuais.

Essa lógica formal está baseada em três princípios: “o princípio da identidade, que diz que A (alguma coisa, pessoa, ação, processo...) , numa dada circunstância de espaço e de tempo, será sempre A, ou seja,  $A=A$ ”; o princípio da contradição que sustenta a idéia de que “A, nesta circunstância específica, aqui e agora, não pode ser sua negação, ser um não-A...” ou seja, alguma coisa nunca será a negação de si mesma. E o princípio do terceiro excluído, “que diz que entre A e não-A (entre alguma coisa e sua negação), não pode existir uma terceira possibilidade; ou é uma coisa ou é outra, não existem mediações entre essas duas posições” (Luckesi, 2003, p. 5).

Esse modo de pensar que marcou o pensamento aristotélico e influenciou as bases da ciência moderna, está presente no nosso dia-a-dia. Ou seja, na escola aprendemos que uma coisa é sempre uma coisa e que não poderá ser outra, independente do percurso que possamos adotar. Todos temos exemplos deste modo biunívoco de pensar que exclui sempre uma terceira possibilidade (quantos exercícios de matemática ou de português considerados errados porque emitimos uma outra opinião divergente da do livro didático ou da dos professores! Quantos percursos de aprendizagem individualizados foram negados por não comungarem dessa mesma lógica!). Como diz Luckesi (2003), essa é uma cultura assertiva, iluminista a partir de um único ponto de vista, onde nenhum olhar diferente pode ser admitido.

Com o uso exacerbado da razão lógica e, particularmente, da lógica do terceiro excluído, vimos pensando e agindo na nossa sociedade, especialmente na escola, de modo cada vez mais fragmentário e sem admitir saberes outros provindos da emoção, da intuição, ou da sabedoria popular. Essa visão impera e emperra a assunção de uma postura mais flexível e uma atitude interdisciplinar perante os objetos de conhecimentos, nossos pares e nossos alunos. Mas vamos ver a seguir, como o conhecimento didático pode nos fornecer a chave para compreendermos as engrenagens de uma prática interdisciplinar. Nesse sentido, conhecer as formas de mediação didática que poderão nos possibilitar uma prática de ensino e aprendizagem integradoras faz-se fundamental.

### **Interdisciplinaridade e mediação didática**

Entendemos por mediação didática a mediação que pratica o professor face os conteúdos de ensino e o aluno enquanto sujeito do conhecimento. Para abordar a mediação didática, é necessário que compreendamos o conceito de mediação cognitiva. A mediação cognitiva se explica ao entendermos, a partir da teoria sócio-histórica de Vygotsky, que a apreensão inteligente do objeto de conhecimento não pode ser imediata, mas mediatizada pela operação mental do sujeito que o conceitua. A mediação cognitiva pressupõe uma mediação de caráter externo, a mediação didática. A relação com o saber é, portanto, duplamente mediatizada: uma mediação de ordem cognitiva e uma outra de natureza didática. A mediação cognitiva se constitui a partir do desejo de aprender. A mediação didática como sistema de regulação (que organiza e concede forma) na determinação de uma estrutura exterior e como modalidade de ação que

procura tornar este objeto desejável ao sujeito. É, pois, na mediação da mediação que a ação didática ganha corpo e se constitui como um meio de intervenção de natureza didática. (D'ÁVILA, 2008).

A ação do professor vai incidir, pois, diretamente sobre o processo de aprendizagem do aluno, determinando, em grande parte, se tal processo dar-se-á de modo fragmentado do todo, da vida, do cotidiano, dos outros saberes, ou dar-se-á de modo interconectado ou, como pretendemos, de modo interdisciplinar. Por isso a atitude epistemológica do docente antecede a sua práxis. É necessário, para se ensinar de modo interdisciplinar ou de modo a favorecer a interdisciplinaridade na estrutura mental e emocional dos alunos, que o professor também pense e entenda o conhecimento dessa maneira.

Essa é a dificuldade: como aprendemos de modo fragmentário, dificilmente enxergamos os objetos de conhecimento interconectados, como consequência da razão lógica e da lógica do terceiro excluído. Os professores, de modo geral, trabalham com súmulas de conhecimento, sem uma preocupação com a sua interconexão e com uma visão integrada sobre a realidade. Mas o que desejamos, e o que clama a contemporaneidade, é um processo de ensino-aprendizagem mais integrado. Por quê? Porque o real é integrado, porque somos partes de um todo, de uma rede e, como bem resumiu Edgar Morin (2002), o todo contém as partes e as partes contêm o todo.

Para que o aluno, no seu processo de mediação cognitiva, possa aprender de modo interdisciplinar, será preciso que o professor, no seu processo de mediação *didática*, estabeleça as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem. Depende, pois, de uma relação que o professor realiza, primeiramente, com o saber e, em segundo lugar com o ensino deste saber. Se a visão dele é atomizada, o ensino dos saberes escolares, das disciplinas escolares, será atomizado, separado. Não importa que o currículo seja integrado por eixos temáticos ou temas geradores, o que quero dizer é que, se o professor ou a professora não enxergarem os saberes que ensinam como conectados entre si, eles também não poderão ensiná-los assim.

Para superar essa visão disciplinar que vigora na educação, devemos pensar em como organizar práticas curriculares interdisciplinares. Primeiro, precisamos entender que a interdisciplinaridade se realiza na estrutura mental do sujeito que aprende. O professor como mediador de saberes, deverá religar esses saberes em situações didáticas que favoreçam um pensar integrado. Não será dando aulas como conferencista de disciplinas isoladas que conseguirá o tento. O primeiro passo está na formação desse



professor, uma formação contínua que comece na escola e que se efetive na sua sala de aula.

Em segundo lugar, o planejamento integrado constituir-se-á num bom expediente para se guiar uma pedagogia interdisciplinar. O projeto político pedagógico dessa escola deverá, em seus princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos-didáticos, contemplar tal prerrogativa. Assim sendo, será necessário levar em conta:

- a) Sessões de planejamento integrado entre os professores de uma mesma série (interdisciplinaridade no plano horizontal do currículo: interconexão entre as disciplinas de uma mesma série);
- b) Planejamento integrado entre os professores de séries subsequentes (interdisciplinaridade no plano vertical do currículo);
- c) Os grupos de professores devem se organizar de acordo com eixos norteadores (que podem ser eleitos a partir de temas transversais);
- d) Devem-se eleger os temas geradores do semestre e se elaborar objetivos gerais que sejam comuns às várias disciplinas (duas ou mais);
- e) Listar as competências comuns a todo o semestre (“onde a minha disciplina pode contribuir para a formação das competências requeridas”);
- f) Listar seus objetivos disciplinares;
- g) Eleger “Atividades inter-relacionadas” (que poderão constituir-se em atividade conjunta de duas ou mais disciplinas no módulo, podendo incluir a metodologia/procedimento conjunto de avaliação do módulo).
- h) Eleger formas de avaliação compartilhadas, denotando a culminância do processo.

Uma metodologia interdisciplinar não nega as possibilidades do trabalho disciplinar específico também. Par e passo as atividades integradas, as disciplinas devem dar sequência aos seus objetivos específicos.

Sugerimos a pedagogia de projetos como concepção organizadora e estruturante do trabalho pedagógico interdisciplinar, para dar suporte à abordagem interdisciplinar pedagógica. Essa pedagogia experimenta o método de projetos a fim de conectar a escola ao contexto social, além de favorecer o respeito à heterogeneidade na sala de aula. Parte do pressuposto de que o contexto escolar, com todas as suas interfaces e subjetividades, é complexo e que, para fazer face a tal característica, é preciso que se

pense numa pedagogia que busque as relações, conexões entre fenômenos naturais, sociais e pessoais. Que planeje suas ações considerando o olhar interdisciplinar, para além da compartimentalização das disciplinas. Os projetos de trabalho favorecem, também, a pesquisa e o papel ativo dos educandos no processo de construção do conhecimento (Hernández, 1998).

Na verdade - é bom que se reforce - a pedagogia de projetos não se resume a uma metodologia, à aplicação de um método específico. Procuramos aliar o pressuposto da interdisciplinaridade a uma concepção pedagógica baseada nos princípios da pedagogia de projetos defendida por autores como Hernández (1998) e Perrenoud (2000). Nessa visão é fundamental que se favoreça um outro modo de se compreender a escola e a prática educativa para provocar as mudanças que desejamos. Então, ensinar mediante projetos é diferente de simplesmente se fazer projetos. É uma atitude de permanente abertura à autonomia dos educandos em busca do conhecimento a partir de inquietações, problemáticas ou temáticas oriundas das discussões em sala de aula. Num projeto de trabalho são essas problemáticas que impulsionam o conhecimento. A partir daí, inicia-se o processo de pesquisa, busca-se as fontes, refaz-se as dúvidas (delineamento dos problemas), estabelecem-se relações com outros problemas maiores, de ordem macro-social, por exemplo, elaboram-se novos conhecimentos sobre a realidade pesquisada e buscam-se conexões com outros problemas pertinentes. Essa posição favorece o olhar integrado entre as disciplinas. Favorece a aprendizagem interdisciplinar que buscamos.

## **Concluindo**

Com este artigo, buscamos argumentar em favor da construção de práticas curriculares interdisciplinares na escola, especialmente, no ensino médio. Acostumamos a ver grassar práticas fragmentárias na história de nossa formação. Acostumamos a ver grassar práticas pedagógicas exclusivamente disciplinares na educação básica. Passamos a considerar, de algum modo, que os livros didáticos são os verdadeiros doutores do saber escolar e a partir deles, passamos a organizar e a planejar as atividades de ensino e sequências didáticas. A égide dos conteúdos passados como cápsulas apressadas a serem engolidas pelos estudantes são a tônica de cursos pré-vestibulares.

Entretanto, um outro olhar sobre os objetos de conhecimento é possível, uma vez que fora da escola é esse olhar integrado que guia nossas ações cotidianas – desde as mais simples às mais complexas. Assim como é possível se pensar uma ação pedagógica dotada de uma epistemologia interdisciplinar e de uma metodologia integradora. Propomos, para tal fim, o emprego de uma pedagogia mobilizadora da reestruturação de práticas curriculares a partir de objetivos comuns entre as disciplinas.

Sem pretender adotar uma ideologia salvacionista para a escola ou para as práticas de ensino levadas a cabo por profissionais professores, acreditamos veementemente possível se repensar a práxis pedagógica por outra ótica que busque a religação entre os saberes que constituem os componentes curriculares. A pesquisa é princípio fundamental nessa tendência, o trabalho em parceria e a atitude epistemológica interdisciplinar, são condições precípuas. Para se mudar a escola, e sua lógica baseada na visão dualista da verdade, vamos precisar mudar nosso olhar em busca de práticas curriculares integradoras.

### **Referências Bibliográficas**

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes. O desafio do século XXI**, Rio: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **L.D.B- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394 de 20/12/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000

BRASIL. **Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001.

BURNHAM, Terezinha e FAGUNDES, Norma. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. In: **Revista da FAGED**, Salvador, FAGED/UFBA, n. 05, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

D'Ambrosio, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

D'AVILA, Cristina. *Interdisciplinaridade desafios no planejamento e prática de ensino*

*na Universidade*. In: LOPES, Marinalva; MARTINS, Édiva; CRUZ, Antonio Roberto (org). **Docência no ensino superior: desafios da prática educativa**. Salvador: EDUFBA, 2011.

D'ÁVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático**. Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2008.

D'ÁVILA, Cristina. **Docência na educação superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas**. Relatório de pesquisa, Salvador, Bahia, 2012.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade : história, teoria e pesquisa**. São Paulo : Ed. Papyrus, 1995, 2a edição.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1986.

LUCKESI, Cipriano. **Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar**. Artigo publicado na Revista ABC EDUCATIO, v. 04, nº 29, nov/2003.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes. O desafio do século XXI**, Rio: Bertrand Brasil, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.