A INTERDISCIPLINARIDADE NA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ARTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

SIMONE APARECIDA OLIVEIRA ALVES

RESUMO
O presente estudo aborda a interdisciplinaridade na prática pedagógica dos professores de Artes da rede municipal de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa realizada nesta rede de ensino, local onde procurei compreender, a partir dos professores de Artes, como eles constroem sua prática docente orientada por um projeto político pedagógico que prevê um ensino com interdisciplinaridade como eixo norteador. A metodologia utilizada é bibliográfica, análise de documentos em profundidade, possibilitando uma análise desde a perspectiva sobre o trabalho interdisciplinar na escola. O processo analítico revelou que os professores de Artes, apresentaram dificuldades em lidar com a prática interdisciplinar, tanto no cotidiano de suas aulas quanto no conjunto das relações que são estabelecidas com os outros professores do coletivo docente. Essas dificuldades decorrem de limitações que surgem desde a formação profissional, que enfatiza o ensino estético e a transmissão de conhecimentos técnico-instrumentais, compondo, assim, o imprinting cultural dos professores de Artes a estrutura física e a estrutura curricular da escola que não demonstra ter se alterado de forma significativa para possibilitar ações interdisciplinares, constituindo-se numa cultura escolar presa a parâmetros disciplinares e fragmentadores de conhecimentos. Deste modo, percebemos a importância desse método como forma de nortear seus docentes, e de dar continuidade aos aspectos que se interligam entre as matérias lecionadas.
Palavras-chave: Artes; Prática Pedagógica; interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Este estudo lança um olhar sobre a prática pedagógica dos professores de Artes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e sua relação com o ensino interdisciplinar, levando em consideração a perspectiva dos atores envolvidos nesse contexto educativo.

A escolha desse tema, feita de forma intencional, surge a partir de minhas inquietações profissionais. A prática pedagógica do professor de Artes no ensino escolar é de meu interesse, pois, exercendo a docência em escolas públicas, pude acompanhar, a partir de sua estrutura interna, quão complexas são as relações estabelecidas dentro desse contexto. Tanto no contato professor-aluno quanto no contato professor-professor busquei soluções para qualificar o processo educacional e, na intenção de não ficar alheio aos fatos que acontece.

A preocupação excessiva dos professores de Artes com o ensino de diversas linguagens e a aparente distância que mantêm com os objetivos que o coletivo docente das escolas deve atender para integralizar uma proposta pedagógica, me fez entender que, embora pertencendo à grade curricular das escolas, a Artes se constitui em uma disciplina à parte, desconexa, desintegrada das demais. Um dos símbolos dessa desintegração é descrito por Molina Neto (1998), quando se refere ao isolamento dos professores de Artes na utilização de uma sala específica, afastada dos demais membros do coletivo docente.

Verificar a interdisciplinaridade na prática dos professores de Artes, no município de São Paulo, parte do pressuposto de que existe uma dicotomia no ambiente escolar. Enquanto a Artes lida com o corpo, estética e fazer de diferentes linhagens outras disciplinas se encarregam de atender às necessidades da mente, do cognitivo (o que reforça a dicotomia ainda tão presente nas escolas entre corpo/mente em pleno século XXI). O presente estudo procura compreender as estratégias utilizadas pelos professores integrantes de uma instituição pública de ensino que busca alternativas através de uma nova forma de olhar o ensino, adotando o ensino por ciclos de formação que viabiliza uma prática interdisciplinar como eixo orientador das práticas pedagógicas materializadas em um projeto pedagógico inovador, oposto aos projetos educacionais convencionais, constituído sobre bases disciplinares.

1.0 A AÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES

Analisar a ação do professor de Artes sob a

perspectiva de um trabalho interdisciplinar também significa entender o seu envolvimento com todo o coletivo docente da escola que faz parte, tanto no planejamento dessa ação interdisciplinar quanto na própria ação pedagógica integrada com o objetivo de atender as necessidades de ensino-aprendizagem identificadas na proposta pedagógica.

Assim sendo, o objetivo geral dessa investigação é compreender o desenvolvimento da interdisciplinaridade na prática docente dos professores, como parte integrante da Proposta Pedagógica do Ensino por Ciclos na Rede Municipal de São Paulo. Na rede municipal existe um direcionamento para ação pedagógica, o professor recebe de COPED/ SME " cadernos " da disciplina. Algumas vezes percebe-se uma limitação de tema para os anos do Ensino Fundamental II.

Deve-se pensar de que modo os professores de Artes desenvolvem sua prática pedagógica, tendo como referência a proposta de trabalho interdisciplinar explicitada pelos princípios do projeto político- pedagógico da escola por ciclos desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo, mesmo que este trabalho seja direcionado com conteúdo específicos?

1.1 REFLETINDO SOBRE UM NOVO PARADIGMA PARA O CONHECIMENTO

Um dos eixos deste estudo é a análise de alguns autores sobre a interdisciplinaridade, que a consideram uma pretensa solução dos problemas gerados pela fragmentação do mundo, promovida, fundamentalmente, pela ciência moderna orientada pelo pensamento cartesiano.

Embora sejam realizados esforços para superar esse pensamento parece que, passados dois séculos de dominação desta forma de pensar o mundo, não ocorreram mudanças significativas. O mundo continua regido pela complexidade necessária ao entendimento dos acontecimentos do mundo.

A visão de Descartes sobre o mundo é anunciada em seus princípios descritos no discurso sobre o método. Além de orientar um pensamento fragmentador para a solução dos problemas, Descartes, mediante seu modelo de racionalidade, entende o homem como um ser que "conhece" as coisas do mundo através do pensamento (intelecto) sem a interferência da sensibilidade (emoção). Seu pensamento racionalista também promoveu uma dicotomia corpo/mente (entre outras dicotomias) como partes integrantes

de esferas separadas, privilegiando o mundo das ideias e da razão em detrimento de sua manifestação material.

Soma-se ao pensamento cartesiano o modelo mecanicista proposto por Newton. Tudo pode ser pensado numa lógica mecânica de funcionamento. Nessa visão mecanicista, originada em Descartes e desenvolvida por Newton, o mundo é comparado a um relógio, ou a uma máquina perfeita, composta por partes que isoladamente garantem o seu funcionamento e que é governada por leis matemáticas exatas. É estabelecida, assim, a crença na certeza do conhecimento.

A influência do paradigma cartesiano-newtoniano, inaugurado no século XVIII, reflete uma visão especializada de mundo em que o homem se vê à parte do mundo, da natureza, como parte desconectada, isolada. O homem está na natureza, nela interfere e dela se utiliza numa relação exploratória. Está prescrito, a partir daí, um projeto de cunho tecno científico para o homem.

As disciplinas científicas são produtos desta ordem racional que nos impulsionou a ver as coisas de maneira fragmentada. É certo que o conhecimento científico organizado dentro dessa perspectiva de ver o mundo possibilitou ao homem realizar grandes descobertas; no entanto, promoveu, paralelamente, certo número de aspectos negativos, que só aparecem como inconvenientes secundários ou subprodutos menores.

Nessa ótica, os conhecimentos são reduzidos às suas partes e a soma das partes é capaz de demonstrar o todo das quais são integrantes

Neste princípio, cada ponto do holograma contém a presença do todo que o contém. Morin (2002a, 2002c) também sublinha que a inteligência mecanicista que só sabe separar, fragmenta o mundo em pedaços e unidimensionaliza os problemas que, cada vez mais, se apresentam multidimensionais, constituindo-se em uma "inteligência cega".

Embora essa forma de perceber o mundo

lance olhares para o ser humano a partir de um a priori racional, o homem sempre carregou uma razão sensível, "um modo de conhecimento que saiba integrar estes parâmetros que são considerados habitualmente como secundários: o frívolo, a emoção, etc." (MAFESOLI,1999, p.11). Esse autor entende que mesmo sendo considerada secundária, em certas épocas, essa sensibilidade da razão está em tempos de emergir como pivô do qual vai se ordenar toda a vida social.

Nesse ponto, penso que pode ser produtivo fazer referência ao jogo de xadrez como um recurso metafórico, um jogo que estou acostumado a jogar em minhas horas de lazer. Existem programas muito bons que exercitam a nossa prática para melhor jogar. Pois bem, quando se joga contra a "máquina", pode-se constatar que as jogadas dessa máquina contêm um componente unicamente racional, jogadas baseadas em milhões de combinações matemáticas e precisas que levam a uma exatidão sem fronteiras para chegar ao objetivo final que é conquistar o Rei do adversário – neste caso, o humano. Por outro lado, e sem deixar de levar em conta a lógica matemática necessária ao desenvolvimento deste jogo, encontra-se o homem. Destaco duas características humanas, entre outras, que julgo importantes. A primeira é a busca pela vitória no sentido humano de prazer. A satisfação inerente ao humano em ganhar pelo simples fato de ultrapassar um desafio imposto que pode promover o gozo pela vitória ou a tristeza pela derrota se a tentativa for malsucedida. A segunda característica que se apresenta neste jogo é o olhar humano para ele. Ao contrário da máquina, o homem percebe uma beleza numa jogada, no posicionamento de certas peças ou no conjunto delas e, tem- se por satisfeito ao jogar uma partida considerada excepcional mesmo não vencendo ao final, ou seja, ao contrário da "máquina" o homem não é apenas racional. Fiz referência a este jogo como poderia ter feito à musica, ao teatro e a outras manifestações presentes na cultura do homem.

Nesse mesmo sentido, entende-se que a racionalidade está sempre a serviço de um domínio de ações em que o homem se move, influenciada por um estado emocional se opondo, assim, ao pensamento cartesiano. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isto na práxis da vida cotidiana, mas negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais.

A partir disso, compreende-se outra lógica para o viver. O pensamento racional simplificador faz o homem agir de maneira mecânica/linear, o que impõe um dever ser que não considera o emocional (característica humana) levando ao entendimento que o mundo pode ser entendido fragmentado. Na lógica do pensamento complexo, considerando-se que está presente uma razão sensível-emocional, torna possível a noção de um estar, estar aqui, presenteísmo que agora direciona o viver do homem e que o faz perceber o mundo não mais de maneira fragmentada. Não mais querer ser feliz, como um objetivo distante, movido pelo pensamento racionalista, mas simplesmente estar feliz (viver o momento) reconhecendo o componente emocional que direciona o seu agir.

Nesse contexto, a busca pelo conhecimento se veste de uma condição afetivo. Torna-se vida. Ultrapassa-se a dimensão de ter de aprender (condição estabelecida pelo conhecimento sistematizado, isolado do todo) para o ser no aprender (novo estado que une o aprender à condição de ser humano). Dessa forma, passa-se a vislumbrar uma sociedade que percebe mais beleza na incerteza da vida do que numa certeza programada permitindo então que se contemple um mundo transitório, compreendendo que as coisas nem sempre seguem uma ordem imutável e restrita e que movimentos de desordem causam desequilíbrios que promovem a construção de novas ordens. Essa desordem, segundo Morin (2000), toma sentido não de destruição, mas de construção, um caos revelador de novas possibilidades. E é nesse sentido que Souza afirma que, dar um outro rosto para a desordem (mudança ou transformação de algo), significa compreender que a realidade aparentemente dual e dialética, a oposição ou conjunção entre uma coisa e outra, transforme-se em algo que já não é nem uma nem outra coisa, ao mesmo tempo em que mantém elementos fundamentais das duas. Assim pode ser também com ideias e com nossas relações

com o outro, caso estejamos dispostos à compreensão p.
Assim, podemos perceber como se constitui o mundo moderno. A visão mecanicista ganha força e se torna o paradigma que determina os rumos do pensamento coletivo. Esse pensamento mecânico a respeito do mundo faz com que o homem perceba os problemas de uma forma puramente racional, afastando, assim, sua dimensão emocional. No entanto, outra forma de perceber o mundo já começa a ser vislumbrada e dá indícios de que um novo paradigma esteja surgindo. Nesse novo paradigma, o lado emocional do homem passa a ser considerado, mostrando que uma visão extremamente racional, que leva o homem a abandonar o seu lado emocional, não serve mais. Nesse novo paradigma passa-se a aceitar o mundo das incertezas ao invés de certezas absolutas. É um paradigma orientado pela integração, junção, visão sistêmica, holismo, enfim, o paradigma oposto ao da fragmentação e isolamento do conhecimento.
As concepções de mundo que se constrói durante a existência refletem-se nas instituições sociais, entre elas a escola. A visão mecanicista orienta a construção dessa instituição baseada principalmente na formação de trabalhadores para o modelo industrial.

2.0 ARTES: O CONTEXTO DA ESCOLA

A escola é o local formalmente instituído com a intenção de conduzir os processos de acesso aos conhecimentos científicos e a cultura socialmente acumulada. Entende-se, aqui, que esses conhecimentos não são apolíticos. A escolha de certos conhecimentos em detrimento de outros ou da forma com que será conduzido este processo é de suma importância para a produção de um determinado tipo de cidadãos para o mundo, uma vez que, pela escola, todos passam ou deveriam passar. Também representa um local de preparação para o mundo do trabalho no qual se insere um processo de socialização. Esse processo de socialização dos sujeitos é realizado a partir de um desenho social preconcebido. Os alunos aprendem os valores da cultura dominante e a aceitá-los como padrão de referência normal. Essa aceitação constitui uma cultura de submissão.
O perfil racionalista em que a escola é desenhada se insere no contexto do pensamento moderno em que, a partir deste, estruturam-se as instituições sociais que, posteriormente, são potencializadas a partir da construção do modelo industrial. Neste modelo estabelece-se um projeto de homem racional direcionado a um desenvolvimento tecno científico que invade os setores de trabalho impulsionado pela Revolução Industrial. Dentro das indústrias são colocados obstáculos para que os trabalhadores não participem dos processos de tomada de decisões e do controle empresarial. Neste contexto o homem que pensa ou executa o trabalho intelectual é separado daquele que executa o trabalho manual. É o modelo fordista taylorista e sua política fragmentária que invade a indústria e a vida social. Respeitando esta visão, o homem passa a realizar atividades fragmentadas e mecânicas, não possuindo a dimensão do todo que constitui seu trabalho. Chaplin (19--), no filme Tempos Modernos, ilustra, de forma crítica e bem humorada, esta situação.
Esse modelo de sociedade industrial é adaptado ao espaço escolar, influenciando a organização curricular da escola que privilegia o fracionamento dos conhecimentos e da própria estrutura das escolas, com o objetivo de atender aos anseios de uma sociedade vinculada a um modelo instituído de relações de produção capitalista originado a partir da Revolução Industrial, em que a instituição escolar se direciona ao preparo de sujeitos para o mercado de trabalho.
No currículo estruturado para o cotidiano escolar, o ensino é apresentado como um conjunto de disciplinas que conduzem os seus saberes específicos por profissionais (especialistas) habilitados e certificados para ensinar determinados saberes e, dessa forma, consolida-se o processo de escolarização. Esse modelo ganha visibilidade nas conhecidas grades curriculares e nos quadros de horários, expostos na sala dos professores. Soma-se a isto a forma como são estruturadas as relações espaciais (salas de aula, direção, secretaria, etc.) e temporais (horário de entrada e saída, intervalo para o recreio escolar, etc.)
Os currículos escolares estão formados por uma soma de disciplinas selecionadas sobre relativos critérios de importância e organiza-

dos sob parâmetros estritamente disciplinares. Seleção que na maioria dos planos oficiais de estudo do mundo concretiza-se em um conjunto de disciplinas isoladas em que se dá uma maior ênfase a umas sobre as outras, nas quais a estrutura interna de cada uma delas segue a lógica disciplinar.
Além disso, existe a micropolítica da escola que interfere na elaboração dos horários, tendo em vista o status político e epistemológico de cada disciplina. No interior da escola, considerado pelo autor um campo de lutas, há uma evidente hierarquia entre as disciplinas, umas sendo consideradas mais "poderosas" que outras. Cita o autor que entre estas estão as disciplinas de matemática, línguas e ciências.

2.0 A INTERDICPLINARIDADE NAS AULAS DE ARTES

Após as críticas a esse contexto, alguns autores propõem a interdisciplinaridade como alternativa que leva a um novo entendimento sobre a construção do currículo e da maneira como são conduzidas as relações sociais dentro no âmbito escolar. Entendida não só como uma integração de disciplinas, mas uma integração de todos os envolvidos no processo educativo, sua ação sugere uma mudança na forma das relações mantidas entre estes, lançando um outro olhar para as relações epistemológicas no interior da instituição escolar.
O conhecimento não é "propriedade" de disciplinas isoladas e não provém delas. Torna-se condição para a possibilidade de se vivenciar a interdisciplinaridade que os integrantes deste processo libertem as amarras do egocentrismo, do etnocentrismo e de todos os isoladores que hierarquizam e impedem que a relação movida pelo estar junto solicita. A todo conhecimento deve ser reconhecida importância. Tanto o saber simbólico/mitológico/mágico quanto o racional/lógico/empírico compõem uma dialogicidade que faz parte dessa construção.
Neste mesmo sentido, quando consideramos a importância de resgatar a experiência dos alunos, de suas vidas, de sua cultura, para impulsionar as relações educacionais no âmbito da escola. Portanto o cruzamento do conhecimento "vulgar" ou experiencial do aluno com o da cultura acadêmica lhe permitirá a reconstrução do conhecimento que adquire em sua vida anterior e paralela à da escola. Trata-se de uma relação dialética entre teoria e prática, na escola, que ultrapassa o conhecimento objetivo e aproxima o ato pedagógico do conhecimento da vida dos alunos, promovendo, também, uma aproximação das relações sociais com a comunidade envolvida. A convivência social é percebida como um dos aspectos que dão forma ao processo educacional.
Perceber a prática pedagógica das aulas de Artes e suas possibilidades interdisciplinares se constituiu, ao mesmo tempo, um desafio por entrar em um terreno novo e um sentimento de satisfação pelas descobertas que fui colecionando pelo caminho. Embora discussões sejam apresentadas desde os anos setenta no Brasil, ainda hoje a interdisciplinaridade representa um desafio em romper com uma cultura que veio sendo construída de forma fragmentada, mecânica. A característica mecânica aqui mencionada me leva a perceber a falta de afetuosidade, sensibilidade que o homem colocou em suas relações, mesmo estando sempre presente, mas que não possui prioridade nestas relações "humanas".
O objetivo principal é o estar junto, é se integrar ao outro. Passa a existir um laço de reciprocidade entre os indivíduos que são movidos pelas afinidades. Não há espaço para olhar para o outro como diferente e sim como semelhante, numa "alma coletiva", em que a única obrigação é a de "unir-se, ser membro do corpo coletivo"

CONSIDERAÇOES FINAIS

Compreendo, a partir do exposto que, muito mais que buscar uma simples relação entre as disciplinas e seus conteúdos, numa relação matemática, o movimento interdisciplinar busca a ruptura com a abrupta dicotomia entre o racional e o sensível, entre o conhecimento objetivo e aquele que pertence à vida dos alunos; busca outra perspectiva para a produção do conhecimento para além de formas tradicionais, até então utilizadas, que afasta os alunos (sujeitos) do conhecimento (objeto). Isto significa resgatar características que fazem do ser humano um ser mais emocional e apaixonado pelas coisas do saber. Possibilita outra estética no

olhar para a educação. Não a estética inclusa no sentido artístico, mas a integração da emoção. A estética é concebida não somente como uma característica das artes, mas no sentido original do termo: "sentir".

Passar a compreender a necessária utilização desses conceitos quando se fala em interdisciplinaridade, conceitos que se opõem ao conceito de interdisciplinaridade como uma simples união de conhecimentos ou aprendizagens que se situam numa lógica mecânica e fragmentada. Porém, o prefixo Inter, aqui posto, é muito mais profundo. Remete à linguagem, comunicação, interação com o outro, perceber o outro como legítimo outro na relação.

Considero que a interdisciplinaridade, no entanto, não foi um desses pontos. Os professores demonstraram uma dificuldade muito grande em compreender o que seria uma pratica interdisciplinar e o envolvimento nas ações pedagógicas que esse tipo de prática necessita. A principal causa dessa ausência de prática interdisciplinar é citada como falta de vivência e a própria prática. Reconhecem, porém, a sua importância e há a intenção de realizar tais projetos. Um ponto que chamou a atenção é que os dois projetos viabilizados pelos professores partiram da Educação Física: projeto Copa do Mundo de Futebol e o projeto envolvendo os jogos olímpicos como temática. A partir desses projetos, os professores de Artes compreendem que pode haver uma união entre os professores no direcionamento de um trabalho coletivo. Podem ser trabalhados aspectos culturas dos países: vestimentas, roupas, a localização dos países, história, entre outros.

A busca da relação dos professores colaboradores com a Artes no percurso de suas vidas escolares e na formação acadêmica foi significativa para compreender as suas práticas atuais. Identifiquei, nas suas aulas, uma forte influência do modelo de prática, a que os professores colaboradores estavam habituados a fazer (na escola) ou foram ensinados (na graduação).

Um avanço significativo compreende –se o espaço disponível para reuniões (JEIF) , que possibilita encontros entre os professores, um momento de estar junto e trocar ideias. Para alguns, é o único momento em que estabelecem contato com os outros membros do coletivo docente da escola. Nesse momento, também são realizados os planejamentos em conjunto. Porém, na maioria dos encontros, esse espaço é utilizado para assuntos burocráticos, não sobrando espaço para assuntos pedagógicos. Os encontros de planejamentos ficam reduzidos e os professores de Artes comentam que os encontros para planejar ocorrem nos corredores e na sala dos professores durante os intervalos. Identifiquei, também, que a reduzida carga horária de alguns professores interfere nas possibilidades de trocas que estes poderiam fazer. Como, então, realizar um trabalho interdisciplinar, conforme às exigências da Administração Municipal, a partir da proposta pedagógica do ensino por ciclos.

Finalizando, entendo que este estudo possibilitou compreender mais de perto as relações do professor de Artes com o coletivo docente da escola, e dar vez e voz aos professores de Artes que puderam expor suas dificuldades e suas possibilidades dentro do contexto educacional representado pela escola municipal de Porto Alegre, que propõe a interdisciplinaridade, trabalho coletivo e reflexão crítica dos professores. Pessoalmente, este estudo representou a possibilidade de voltar a estudar formalmente e ingressar no mundo da pesquisa, procurando gerar algumas contribuições que promovam reflexões e novos debates sobre o tema. Reconheço que representa um conhecimento transitório e inacabado, como é todo o conhecimento, porém, revela, mesmo que parcial, as dificuldades e as possibilidades inseridas no tema estudado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÀFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1998.

ARROYO, M. Ofício de mestre. Imagens e autoimagens. Petrópolis: Editora Vozes. 2000.

AZEVEDO, J. C.. Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ARTES. Brasília: MEC, 1998.

CAPRA, F. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, F. O ponto de mutação. Cultrix: São Paulo, 1982.

CASTELLANI FILHO, L. Artes no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus. 1998.
FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2003.
_____(org.). Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 2001.
FERNANDEZ, A. A agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, E. P. ; BORDIN, J. (Org.) Paixão de aprender. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERREIRA NETO, A. A pedagogia no exército e na escola: a Artes brasileira (1880 – 1950). Aracruz: FACHA, 1999.
FREIRE, P. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
_____ . Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
GRECO, M. Interdisciplinaridade e revolução do cérebro. São Paulo: Pancast, 1994.
MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de Artes na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. Revista paulista de Educação Física. São Paulo, 14(1):85-91, jan./jun. 2001.
HERNÁNDEZ, Fernando; Ventura, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.
JAPIASSÚ, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
LIMA, E. S. Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais neurológicos e psicológicos. GEDH, 2000.
LÜCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
LÜDKE, M; ANDRÉ, M. D. E. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
MAFFESOLI, M. A transfiguração do político: a tribalização do mundo. Porto Alegre: Sulina, 1997.
._____ No fundo das aparências. Petrópolis: Vozes, 1999.
MATURANA, H.; VARELA, F. J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2003.
_____, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de Artes nas escolas públicas de Porto Alegre. Revista Movimento. ESEF/UFRGS, ano IV, nº 7, p. 31-46, 1997/2.
¬¬¬¬¬_____ A prática dos professores de Artes das escolas públicas de Porto Alegre. Revista Movimento. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, ano V, nº 9, p. 31-46, 1998/2.

_____ .Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S.(Org.) A pesquisa qualitativa na Educação Física. Porto Alegre: UFRGS /Sulina, 1999.

_____.Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. Revista Movimento. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, Vol. 8, n.1, Janeiro/Abril 2002.
_____MOLINA, R. M. K..O que os professores de Artes têm a dizer sobre os ciclos de formação In: Ciclos na Escola, tempos na vida. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MORENO, A. Educação Física: de que profissão e de que profissional se fala?com a palavra professores e alunos. Rio de Janeiro: 1996. (mestrado em educação) – Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) Novos Paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
_____ . O método 3: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.
_____ . Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.
_____. A religação dos saberes: o desafio para o século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.
PACHECO, E. A cidade educando a escola. In: CONZATTI, MARLI; FLORES, MARIA L.(org.) Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre: SMED, 2002.
PADILHA, P.R. Planejamento dialógico: como

construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2003.
PETRAGLIA, I. C. Edgar Morin: A Educação e a complexidade do ser e do saber. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
SACRISTÁN,J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
SANTOMÉ, J. T.. Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.