



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO VALDENILSON DA SILVA VIEIRA

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO DOCUMENTO CURRICULAR DO
TERRITÓRIO MARANHENSE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: aproximações e distanciamentos na formação humana**

São Luís - MA
2026

FRANCISCO VALDENILSON DA SILVA VIEIRA

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO DOCUMENTO CURRICULAR DO
TERRITÓRIO MARANHENSE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: aproximações e distanciamentos na formação humana**

Texto de defesa apresentado ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA),
Mestrado Profissional em Educação como
requisito para a obtenção de título de Mestre
em Educação.

Linha de Pesquisa: Gestão Educacional e Escolar
Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira

São Luís - MA
2026

V658i Vieira, Francisco Valdenilson da Silva

A interdisciplinaridade no documento curricular do território maranhense para os anos iniciais do ensino fundamental: aproximações e distanciamentos na formação humana / Francisco Valdenilson da Silva Vieira. __Caxias: Campus Caxias, 2026.

125f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Maranhão – Campus Caxias, Curso de Pós-Graduação em Educação.

.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira.

1. Interdisciplinaridade. 2. Território maranhense - Documento curricular. 3. Anos iniciais - Ensino fundamental. I. Título.

CDU 37.016:373.3

FRANCISCO VALDENILSON DA SILVA VIEIRA

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO DOCUMENTO CURRICULAR DO
TERRITÓRIO MARANHENSE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: aproximações e distanciamentos na formação humana**

Texto de Defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), Mestrado Profissional em Educação como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 25/03/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 RAIMUNDO NONATO MOURA OLIVEIRA
Data: 26/06/2026 10:19:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br/>

Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Documento assinado digitalmente
 REGINA CELIA VILANOVA CAMPELO
Data: 12/06/2026 09:59:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br/>

Profa. Dra. Regina Célia Vilanova Campelo (Interno)
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Documento assinado digitalmente
 JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHEDO
Data: 12/06/2026 10:06:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br/>

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo (Externo)
Universidade Federal do Piauí - UFPI

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado fé, sempre me guiando e me ajudando em todos os momentos possíveis.

Ao meu amado orientador, Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira, que tanto me inspirou, e me inspira ainda hoje na minha formação, agradeço imensamente pela grande ajuda durante a realização desse trabalho; sem a sua contribuição, essa pesquisa não teria sido possível.

Agradeço à minha mãe, Maria Irene Souza da Silva, por ser incrível e sempre incentivar meus sonhos. Ao meu pai, Francisco Vieira, por ser uma das maiores inspirações para minha dedicação aos estudos. À minha irmã, Eline da Silva Vieira, e ao meu irmão, João Victor da Silva Vieira, pelo apoio constante em todos os momentos. À minha avó, Maria de Sousa Silva, por seus conselhos e orientação ao longo da minha jornada.

À minha amiga querida Maria Divina do Nascimento Santos, que é parceira nas pesquisas, sendo a minha fonte de inspiração, e que foi e é um esteio na minha formação. Aos meus amigos de grupo de trabalho que tanto me inspiram: Erika Viana Neves, Isabel Cristina da Silva, Marcia Dutra da Silva e Vinicius Lima dos Santos.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMA que me ajudaram nessa caminhada de aprendizagem, em especial aos docentes do Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC). Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos os membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo, Formação de Educadores e Prática Pedagógica (GEPEP).

Aos amigos e colegas, agradeço pelas ricas discussões e pelos momentos compartilhados ao longo desta jornada. A todos que, de forma indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, sintam-se carinhosamente abraçados e partícipes desta conquista.

Agradeço profundamente às gestoras e professoras das escolas que gentilmente abriram as portas para a realização desta pesquisa. Sua disponibilidade em participar de forma voluntária, compartilhando experiências, saberes e reflexões, foi essencial para a construção deste trabalho. Cada diálogo, cada gesto de acolhimento e cada contribuição revelaram não apenas compromisso profissional, mas também sensibilidade humana e dedicação à educação. O caminho trilhado junto a vocês foi intensamente enriquecedor, deixando marcas significativas na minha formação humana e acadêmica.

A tarefa do educador se trata de uma contribuição social, isto é, de contribuir para a formação – profissional, ética, cívica, participativa, crítica, etc – dos educandos e, com isso, para a construção de uma sociedade melhor (Ivo Tonet).

RESUMO

A dissertação de mestrado intitulada “A interdisciplinaridade no Documento Curricular do Território Maranhense para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: aproximações e distanciamentos na formação humana”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA), Mestrado Profissional em Educação, insere-se na linha de pesquisa Gestão Educacional e Escolar. A questão central da pesquisa é: Como as professoras se apropriam do conceito de interdisciplinaridade proposto pelo DCTM para fundamentar seu fazer pedagógico? O objetivo geral deste trabalho é analisar as concepções e práticas de interdisciplinaridade pelas professoras no processo de socialização do conhecimento no Ensino Fundamental, referenciado pelo Documento Curricular do Território Maranhense. Optou-se por dialogar com os fundamentos críticos da interdisciplinaridade (Frigotto, 2008; Severino, 2012; Tonet, 2006, 2013; Thiesen, 2008), de currículo (Apple, 2011, 2013; Malanchen, 2016; Moreira e Tadeu, 2013; Sacristán, 2000, 2013; Santomé, 1998) e de formação humana (Frigotto, 2012; Tonet, 2005, 2016; Mueller, Bianchetti e Jantsch, 2008) como lentes para analisar as concepções e práticas de interdisciplinaridade no DCTM (Maranhão, 2019). Para atingir o objetivo proposto, a pesquisa adota uma abordagem crítico-dialética, conforme proposto por Kosik (1969), Netto (2011) e Severino (2001). O instrumento de coleta de dados inclui questionário e entrevista, seguindo a compreensão metodológica de Gil (2002). O estudo foi conduzido em duas instituições dos Anos Iniciais da rede pública municipal de ensino de Caxias (MA). A pesquisa envolve, especificamente, dez professoras que lecionam nas turmas do 1º ao 5º ano. Este trabalho evidencia que, embora a interdisciplinaridade esteja amplamente presente nas reformas educacionais brasileiras e seja enfatizada no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) especialmente por meio da educação integral e dos temas integradores, sua materialização no contexto escolar tende a reduzir-se a práticas de integração de conteúdos, muitas vezes tratadas de forma simplificada e conduzidas predominantemente pela experiência individual das professoras. Nos Anos Iniciais, observa-se que a compreensão docente transita entre diferentes concepções, com predominância da integração entre disciplinas, efetivada tanto por conexões espontâneas entre conteúdos quanto por metodologias como textos, jogos e pesquisas. Contudo, apesar do reconhecimento de seu potencial pedagógico, a interdisciplinaridade permanece condicionada à intencionalidade docente e a oportunidades pontuais, sendo fragilizada por limitações de tempo, recursos, estrutura e organização curricular. Tal cenário resulta em experiências esporádicas e pouco sistematizadas, o que fundamentou a proposição de um Produto Técnico-Tecnológico (PTT) na forma de um curso de extensão em formato de seminário, voltado à gestão da socialização do conhecimento escolar em uma perspectiva interdisciplinar, com a intenção de promover a apropriação crítica do DCTM, fortalecer a relação entre teoria e prática e contribuir para a superação da fragmentação do saber.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Documento Curricular do Território Maranhense. Ensino Fundamental/Anos Iniciais.

ABSTRACT

The master's thesis entitled "Interdisciplinarity in the Curriculum Document of the Territory of Maranhão for the Early Years of Elementary Education: Convergences and Divergences in Human Formation," conducted within the Graduate Program in Education (PPGE/UEMA) – Professional Master's in Education, is situated within the research line of Educational and School Management. The central research question guiding this study is: How do teachers appropriate the concept of interdisciplinarity proposed by the Curriculum Document of the Territory of Maranhão (DCTM) to inform their pedagogical practice? The general objective of this research is to analyze teachers' conceptions and practices of interdisciplinarity in the process of knowledge socialization in Elementary Education, as referenced by the Curriculum Document of the Territory of Maranhão. The study draws on critical theoretical foundations of interdisciplinarity (Frigotto, 2008; Severino, 2012; Tonet, 2006, 2013; Thiesen, 2008), curriculum (Apple, 2011, 2013; Malanchen, 2016; Moreira and Tadeu, 2013; Sacristán, 2000, 2013; Santomé, 1998) and human formation (Frigotto, 2012; Tonet, 2005, 2016; Mueller, Bianchetti and Jantsch, 2008) as analytical lenses for examining conceptions and practices of interdisciplinarity within the DCTM (Maranhão, 2019). To achieve the proposed objective, the research adopts a critical-dialectical approach, as proposed by Kosik (1969), Netto (2011) and Severino (2001). Data collection instruments include questionnaires and interviews, grounded in Gil's (2002) methodological framework. The study was conducted in public municipal schools offering the Early Years of Elementary Education in Caxias (MA). The study involves specifically teachers working in grades 1 through 5. The findings indicate that although interdisciplinarity is widely present in Brazilian education reforms and is emphasized in the Curriculum Document of the Territory of Maranhão, particularly through comprehensive education and integrative themes, its materialization in the school context tends to be reduced to practices of content integration, often treated in a simplified manner and predominantly guided by teachers' individual professional experience. In the Early Years of Elementary Education, teachers' understanding moves among different conceptions, with a predominance of integration among disciplines, implemented both through spontaneous connections across subject areas and through methodologies such as texts, games and inquiry-based activities. However, despite recognition of its pedagogical potential, interdisciplinarity remains dependent on teachers' intentionality and occasional opportunities and is constrained by limitations related to time, resources, infrastructure, and curriculum organization. This scenario results in sporadic and weakly systematized experiences, which led to the proposal of a Technical, Technological Product (PTT) in the form of an extension course structured as a seminar. The course is aimed at fostering the management of knowledge socialization from an interdisciplinary perspective, promoting the critical appropriation of the DCTM, strengthening the relationship between theory and practice, and contributing to overcoming the fragmentation of knowledge.

Keywords: Interdisciplinarity. Curriculum Document of the Territory of Maranhão. Elementary Education/Early Years.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Caracterização das participantes.....	57
Quadro 2 - Atividades para elaboração da dissertação e PTT.....	117
Gráfico 1 - Como costuma trabalhar com a interdisciplinaridade nos Anos Iniciais.....	63
Gráfico 2 - Tem conhecimento sobre a existência do DCTM (2019)	64
Gráfico 3 - Participou de cursos, palestras referentes ao DCTM (2019)	65

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCTM - Documento Curricular do Território Maranhense

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Maranhão

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PTT - Produto Técnico Tecnológico

MEC - Ministério da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Seção 1 POLÍTICAS CURRICULARES MARANHENSE E A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE: principais interpretações teóricas	15
1.1 A interdisciplinaridade nos documentos normativos das políticas nacionais.....	15
1.1.1 Contextualização: as principais reformas da educação básica sob a lógica neoliberal.....	15
1.1.2 As principais concepções e orientações práticas de interdisciplinaridade para o desenvolvimento do currículo escolar.....	21
1.1.3 A crítica à interdisciplinaridade como proposta de superação da fragmentação do saber pela escola.....	27
1.2 A interpretação da interdisciplinaridade no DCTM.....	32
1.2.1 Contextualização: a reforma curricular no Maranhão.....	32
1.2.2 Ensino Fundamental: desafios e a política de conhecimento escolar.....	37
1.2.3 Concepções e práticas de interdisciplinaridade para a socialização do conhecimento escolar.....	45
1.2.4 A crítica à interdisciplinaridade como proposta de integração do saber escolar.....	50
Seção 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	55
2.1 Tipo de pesquisa e sua abordagem.....	55
2.2 Sujeitos e contextos da pesquisa.....	56
2.3 Coleta de dados e instrumentos.....	58
2.4 Análise de dados.....	59
2.5 Aspectos éticos da pesquisa.....	60
Seção 3 O CONHECIMENTO DE INTERDISCIPLINARIDADE DAS DOCENTES PELO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE EM CAXIAS-MA.....	62
Eixo 1: As concepções de interdisciplinaridade das professoras.....	69
Eixo 2: As práticas de organização curricular do trabalho pedagógico interdisciplinar....	75
Eixo 3: Aproximações e distanciamentos.....	80
Seção 4 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO: Seminário de formação sobre interdisciplinaridade para as professoras dos Anos Iniciais.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES.....	116
ANEXOS.....	123

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é uma temática amplamente discutida no campo da educação, especialmente no contexto das políticas curriculares que buscam a superação da fragmentação do saber e o resgate da totalidade do conhecimento humano. No Brasil, essa tentativa tem sido operacionalizada por diversas diretrizes, como o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) (Maranhão, 2019), que orienta a construção dos currículos municipais. Sendo assim, a relevância deste tema reside na necessidade de compreender como a interdisciplinaridade, prevista no DCTM (Maranhão, 2019), e as interpretações docentes sobre ela contribuem para uma formação integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O interesse por este estudo surgiu a partir das experiências vivenciadas em pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Durante esse percurso, a temática da interdisciplinaridade foi objeto de investigação e reflexão.

Dando continuidade ao processo formativo, o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi determinante para a escolha deste tema, pois proporcionou uma imersão no contexto educacional. Durante essa experiência, foi possível observar a organização dos conteúdos curriculares e das práticas de ensino. Percebeu-se que alguns conteúdos eram trabalhados de forma fragmentada, enquanto outros sequer eram abordados. Essa lacuna na gestão do conhecimento evidenciou um distanciamento da interdisciplinaridade, o que despertou o interesse em investigar tal dilema.

A interdisciplinaridade, sob o enfoque pedagógico, tem se fortalecido como uma proposta essencial para superar a fragmentação nos processos de produção e socialização do conhecimento, promovendo a integração entre currículo, ensino e aprendizagem escolar. No contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a socialização do conhecimento depende de práticas pedagógicas que articulem saberes de forma interdisciplinar.

Embora o DCTM (Maranhão, 2019) traga orientações sobre a interdisciplinaridade para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a forma como essas orientações são interpretadas ou aplicadas pelos professores pode gerar desafios. Isso ocorre dado que há uma lacuna entre o que o documento propõe e a realidade das práticas

pedagógicas, seja pela falta de formação específica dos docentes, pela organização tradicional do ensino em disciplinas isoladas ou pela dificuldade em estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

Diante dessa problemática, e considerando que não há um aprofundamento ou detalhamento exaustivo da interdisciplinaridade no DCTM (Maranhão, 2019), podem ocorrer diferentes interpretações por parte dos professores que seguem suas diretrizes. Nessa conjuntura, surge o seguinte questionamento: como as professoras se apropriam do conceito de interdisciplinaridade proposto pelo DCTM para fundamentar seu fazer pedagógico?

O objetivo geral deste trabalho é analisar as concepções e práticas de interdisciplinaridade das professoras no processo de socialização do conhecimento no Ensino Fundamental, referenciado pelo Documento Curricular do Território Maranhense. Tem como objetivos específicos: identificar as concepções e práticas de interdisciplinaridade para a socialização do conhecimento pelas professoras do Ensino Fundamental; caracterizar a relação dessas concepções e práticas com a organização curricular do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula; refletir sobre as aproximações e distanciamentos da interdisciplinaridade na política de conhecimento para a formação integral no Ensino Fundamental; e desenvolver um seminário de formação sobre interdisciplinaridade para as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Este estudo fundamenta-se na abordagem crítico-dialética, conforme proposto por Kosik (1969), Netto (2011) e Severino (2001). Os sujeitos da pesquisa são professoras da rede pública municipal de Caxias-MA. A pesquisa desenvolve-se por meio de trabalho de campo, que possibilita a imersão do pesquisador no *lócus* de estudo e proporciona uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos educacionais nos Anos Iniciais. A coleta de dados realiza-se mediante o uso de questionário e entrevista para aprofundamento. Os dados são analisados de forma crítica e dialética, visando compreender o objeto em sua totalidade estruturada. Para isso, examinam-se sua origem histórica e as mediações determinantes que influenciam sua constituição ao longo do tempo. Além disso, busca-se entender como o objeto se reproduz socialmente dentro da hegemonia dominante, sem desconsiderar suas contradições e conflitos.

No âmbito desta pesquisa, optou-se por dialogar com os fundamentos críticos da interdisciplinaridade de Frigotto (2008), Severino (2012), Tonet (2006, 2013) e Thiesen (2008); de currículo, com Apple (2011, 2013), Malanchen (2016), Moreira e Tadeu

(2013), Sacristán (2000, 2013) e Santomé (1998); e de formação humana, com Frigotto (2012), Tonet (2005, 2016) e Mueller, Bianchetti e Jantsch (2008), como lentes para analisar as concepções e práticas de interdisciplinaridade no DCTM (Maranhão, 2019).

Esta investigação está organizada em quatro seções, além da introdução. Na primeira seção, tratamos das políticas curriculares maranhenses e da questão da interdisciplinaridade, abordando-a nos documentos normativos das políticas nacionais e sua interpretação no DCTM (Maranhão, 2019). Na segunda seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, detalhando o tipo de investigação e sua abordagem, os sujeitos envolvidos, o contexto de desenvolvimento, o procedimento de coleta, o instrumento utilizado para a obtenção dos dados, o método empregado para a análise das informações e os cuidados éticos que norteiam o estudo. Na terceira seção, analisamos o conhecimento das docentes de Caxias-MA sobre interdisciplinaridade no Documento Curricular do Território Maranhense. Na quarta seção, apresentamos uma proposta de produto técnico-tecnológico: um seminário de formação sobre interdisciplinaridade para professores dos Anos Iniciais. Por fim, apresentam-se as considerações finais da pesquisa.

Seção 1 POLÍTICAS CURRICULARES MARANHENSES E A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE: principais interpretações teóricas

Nesta seção, será discutida a interdisciplinaridade nos documentos normativos das políticas nacionais e a sua recepção no Documento Curricular do Território Maranhense. No primeiro segmento de análise, contextualizar-se-ão as principais reformas da educação básica sob a lógica neoliberal, com destaque para as concepções e orientações práticas de interdisciplinaridade voltadas ao desenvolvimento do currículo escolar, do ensino e da aprendizagem; contrariamente a essa perspectiva, apresentam-se as principais críticas sobre a interdisciplinaridade como proposta de superação da fragmentação do saber na escola contemporânea.

No segundo segmento de análise, será discutido o contexto da reforma curricular maranhense, colocando em realce, entre necessidades e mudanças para o campo educacional, as demandas para o Ensino Fundamental em relação aos desafios e à política de conhecimento escolar, bem como às concepções e práticas de interdisciplinaridade propostas para a socialização do conhecimento nessa etapa de ensino. Por fim, assim como realizado no segmento de análise anterior, apresentam-se as críticas feitas à concepção de interdisciplinaridade como proposta de integração do saber em suas limitações e possibilidades reais.

1.1 A interdisciplinaridade nos documentos normativos das políticas nacionais

1.1.1 Contextualização: as principais reformas da educação básica sob a lógica neoliberal

O período de redemocratização no Brasil, iniciado na década de 1980, marcou a transição de um regime militar autoritário (1964-1985) para um sistema democrático de governo (Codato, 2005). Para Castro e Ribeiro (2009), esse momento foi caracterizado por uma série de mobilizações populares; no entanto, a redemocratização ganhou força com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), que se tornou seu principal símbolo e, ao restabelecer direitos fundamentais, ampliou as liberdades democráticas e estabeleceu bases para a reconstrução das instituições políticas e sociais no país.

Na perspectiva da redemocratização no Brasil, sobretudo na década de 1990, diversas reformas foram implementadas na educação básica para expandir o acesso, melhorar a qualidade e reduzir desigualdades (Chauí; Nogueira, 2007). Assim sendo,

algumas das principais reformas foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacional - PCNs (Brasil, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (Brasil, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017).

Acerca da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brzezinski (2010, p. 190) declara:

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) foi resultado de uma intensa disputa entre grupos que defendiam a educação como um direito público e universal e aqueles que buscavam expandir o ensino privado como um setor lucrativo, estando este último ligado a setores que pressionavam por políticas favoráveis à privatização e à mercantilização da educação.

Além disso, a LDBEN (Brasil, 1996) surgiu no cenário brasileiro como uma resposta às demandas de redemocratização do país e à necessidade de atualização do marco legal da educação, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 (Martins, 2002). O seu propósito foi estabelecer diretrizes para a organização da educação nacional, garantindo autonomia pedagógica, descentralização administrativa e a universalização do ensino básico.

A LDBEN (Brasil, 1996) pontua, em seu art. 1º, que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Em face do exposto, ao abranger diferentes âmbitos, permitiu-se, especificamente, que o setor privado pudesse engendrar-se na educação, enfocando a ideia de que o ensino deve estar diretamente vinculado às necessidades econômicas e à produtividade (Amaral, 2016). A esse respeito, Brzezinski (2010, p. 203) afirmou que: “Ao longo do transcurso de mais de uma década da LDBEN/1996, assevero com a autoridade de quem milita no movimento de educadores

que não foram abrandadas as contradições e as disputas entre o ensino público e o ensino privado em nosso país”.

Diante do exposto, desde a construção da LDBEN/1996 e sua aplicação no corpo social, desencadearam-se contradições e disputas. Por conseguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1997) surgiram no cenário brasileiro como parte das reformas educacionais impulsionadas pela LDBEN de 1996, com a intenção de orientar a construção dos currículos escolares da educação básica. Catelan, Henn e Marquezan (2020, p. 11), acerca dos PCNs, afirmam que:

[...] os PCNs constituem uma coleção de documentos que, além de uma introdução geral, abordam a tradição pedagógica brasileira, dados estatísticos sobre população, alunos e professores (dados de 1990), orientações metodológicas e conteúdos técnicos sobre planejamento e avaliação.

Nesses documentos, estava presente a proposta educacional da LDBEN/1996, com foco em diretrizes metodológicas e conhecimentos técnicos; além disso, permeavam os PCNs os temas transversais de forma integrada ao ensino. Dessa forma, a função dos PCNs era “[...] garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente” (Brasil, 1997, p. 28). Assim, os PCNs fazem parte de um conjunto de reformas sociais, políticas, econômicas e educacionais que foram implantadas a partir dos anos 1990 pelo projeto neoliberal de educação (Silva; Cruzetta, 2022).

À vista disso, Duarte (2010) aponta que os PCNs foram influenciados por uma concepção determinista, pois estavam alinhados às referências das avaliações de larga escala e a uma cultura de monitoramento e responsabilização baseada em critérios racionais, reguláveis e controláveis. Dessa maneira, a ênfase passou a ser o desenvolvimento de capacidades específicas, como raciocínio lógico, resolução de problemas e comunicação corporativa, que são altamente valorizadas no contexto econômico-profissional (Oliveira, 2009).

Em consonância, Lopes (2002) evidencia que a finalidade dos PCNs para os educandos era a inserção social no mundo produtivo, limitando a dimensão cultural da educação. Ao enfatizar a formação para o trabalho, os PCNs reduziram o papel da escola a um espaço de preparação para a inserção econômica do indivíduo no mercado. Essa lógica reforçou a ideia de que o sucesso escolar está vinculado ao desempenho individual, negligenciando fatores estruturais e sociais que influenciam a aprendizagem. Assim, os

ambientes educacionais passaram a ser moldados por metas de produtividade e eficiência, priorizando a lógica da competitividade e da adequação aos padrões do mercado de trabalho (Basso; Neto, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNs (Brasil, 2013) provêm da necessidade de ampliação do acesso à educação. Tornou-se necessário um documento que orientasse, de forma unificada, a organização, a gestão e as práticas pedagógicas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, estando sua criação ligada à construção de uma base comum nacional. Elas estabelecem resoluções e pareceres em forma de referenciais, sendo responsáveis por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas em todas as redes de ensino do Brasil (Moreira et al., 2024).

[...] a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo (Brasil, 2013, p. 10).

Essa diretriz foi implementada com o objetivo central de atualizar as políticas educacionais, alinhando-as às demandas da sociedade e às necessidades de formação dos cidadãos, fortalecendo o direito à educação e reforçando o papel do ensino como caminho de transformação e inclusão social. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades em que podem se apresentar. A partir dessas bases, os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão suas orientações, assegurando a integração curricular das três etapas sequenciais desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (Brasil, 2013, p. 10).

Essa normativa visa definir diretrizes nacionais unificadas para as diferentes etapas e modalidades de ensino, orientando o planejamento curricular das escolas e dos sistemas educacionais. Assim, constitui um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que norteiam a educação básica, servindo como referência para a organização, integração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Entretanto, as DCNs (Brasil, 2013) refletem princípios neoliberais, pois reduzem o papel do Estado na oferta e regulação da educação, aproximando-o da lógica de mercado ao trazerem a flexibilização curricular, a descentralização da gestão e a adaptação do ensino às demandas do mercado de trabalho (Lopes; Caprio, 2016).

Belmonte Machado e Lockmann (2014, p. 1595) afirmam que: “O foco está centrado em assegurar a formação básica comum nacional; estimular a reflexão sobre o projeto político-pedagógico das escolas de Educação Básica e orientar os cursos de formação inicial e continuada de professores”. Embora visem a uma formação integral dos alunos, tais diretrizes refletem influências neoliberais ao priorizarem competências voltadas ao mercado de trabalho. Essa orientação, por vezes, conduz a uma interpretação limitada da política, na qual o desenvolvimento crítico e social dos alunos pode ser negligenciado em favor de uma formação instrumental e utilitarista, que enfatiza o atendimento às demandas econômicas e diminui o foco na cidadania e na autonomia intelectual.

Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) surge em um contexto de padronização e igualdade na educação brasileira. Esta diretriz “[...] explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2017, p. 15). Deste modo, a BNCC foi concebida para estabelecer aprendizagens essenciais, visando promover uma educação homogênea.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (Brasil, 2017, p. 7).

A BNCC evidencia que foi desenvolvida em resposta a demandas por um currículo unificado que orientasse os sistemas de ensino, alinhando-se a marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Todavia, Borges (2020, pp. 3-4) frisa que: “A BNCC foi elaborada em um contexto de disputa política e econômica, no qual está em jogo uma proposta de sociedade fundamentada no livre mercado e na retirada do Estado como garantidor dos direitos sociais básicos aos cidadãos”. Diante disso, a BNCC, na prática, reflete interesses de setores privados.

A BNCC está organizada “[...] em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 5). Sobre o conceito de competência, a BNCC estabelece que:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

É válido afirmar que a BNCC entende “competência” como a capacidade do educando de aplicar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana. No entanto, Ramos (2002) sublinha duas incoerências: a primeira é a competência ser apresentada como um princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade dos processos de trabalho; a segunda é a sua definição baseada no cognitivismo piagetiano. Em face do exposto, ao promover a padronização do ensino e priorizar o desenvolvimento de capacidades técnicas e práticas, a BNCC reduz a educação a um instrumento para a formação de capital humano, treinando os estudantes para a eficiência no ambiente corporativo.

Essa padronização também favorece o avanço de interesses privados no campo educacional, uma vez que grandes empresas do setor, como editoras de materiais didáticos e plataformas de ensino, veem uma oportunidade de lucrar com a oferta de produtos e serviços alinhados às normativas curriculares nacionais (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019).

Dessa forma, a uniformização do currículo facilita a criação de soluções educacionais “prontas”, que atendem aos requisitos da BNCC e podem ser amplamente comercializadas. Além disso, a implementação da Base pode resultar em uma educação cada vez mais orientada por indicadores de desempenho e resultados quantitativos, o que reflete a lógica empresarial de eficiência e maximização de resultados.

Gentili (1995) descreve que a educação neoliberal prepara o indivíduo para competir no mercado, transferindo toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso para o próprio sujeito, o que reflete o discurso da meritocracia. Nesse contexto, a escola perde seu caráter de espaço de reflexão crítica e emancipação, tornando-se um ambiente voltado à formação de trabalhadores ajustados às dinâmicas de um mercado globalizado, o que consolida a influência neoliberal no sistema educacional.

Por fim, essas reformas são criticadas por intensificarem a lógica neoliberal na educação, priorizando resultados mensuráveis e a formação de mão de obra em detrimento de uma formação crítica e integral. Isto posto, tal orientação não apenas limita o desenvolvimento humano, mas também contribui para o enfraquecimento da educação brasileira ao desvirtuar seu papel fundamental de promover uma formação humanizadora. Logo, as reformas citadas afastam-se dos princípios de justiça social e inclusão, comprometendo o potencial transformador da escola na construção de uma sociedade igualitária e crítica.

No dia a dia da escola e da educação, favorece-se a generalização da lógica do individualismo, fazendo com que o processo educativo se transforme em 'competição', na qual o êxito e o fracasso são decorrentes das competências de cada um e nada têm a ver com a sociedade ou as relações sociais (Minto, 2012, p. 191).

O autor expõe que as escolas atuais tendem a favorecer a lógica do individualismo, promovendo um processo educativo voltado à competição, no qual o fracasso do estudante é visto como resultado de suas próprias competências. Diante disso, a noção de empregabilidade ganha força ao afirmar que, em um mercado onde não há trabalho para todos, a inserção de um indivíduo no emprego depende diretamente do número e da qualidade das competências que ele possui.

Nessa circunstância, o sucesso profissional passa a ser tratado como uma responsabilidade individual, desconsiderando-se fatores estruturais e sociais que limitam o acesso ao trabalho. Assim, a empregabilidade reforça a ilusão de que o emprego é acessível a todos, desde que se esforcem o suficiente, enquanto as desigualdades estruturais persistem.

1.1.2 As principais concepções e orientações práticas de interdisciplinaridade para o desenvolvimento do currículo escolar

Mutti (2019, p. 1625) afirma que: “A interdisciplinaridade tem sido mencionada nos documentos que orientam as políticas públicas de ensino brasileiras [...]”. Desse modo, o destaque dado à interdisciplinaridade reflete-se, especificamente, no modo como se organiza o currículo, exprimindo o quanto essa temática é discutida no contexto da educação nacional.

Tendo em vista esse apontamento, a interdisciplinaridade nas reformas educacionais brasileiras presente em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) tem sido vista como a integração de conteúdos com foco em facilitar a conexão entre as áreas do conhecimento. Dessa forma, busca-se promover a aplicabilidade dos saberes de maneira prática e funcional, destacando-se mais pelo aspecto técnico da integração curricular do que por um estudo aprofundado das inter-relações entre os diferentes campos do saber.

A LDBEN (Brasil, 1996) aborda a interdisciplinaridade de forma indireta, especialmente nos artigos 23 e 26. Esses dispositivos enfatizam a flexibilidade curricular e a integração de conhecimentos, incentivando práticas pedagógicas que transcendem as fronteiras disciplinares:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996, s/p).

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, s/p).

Ambos os artigos demonstram que a educação básica pode ser estruturada de diferentes formas. Essa flexibilidade permite que as escolas adotem modelos que melhor se adaptem às suas necessidades. Destaca-se, também, a importância de incluir conteúdos que valorizem as diversidades locais e regionais, promovendo uma educação contextualizada que respeite a pluralidade do Brasil.

Dessa forma, a LDBEN (1996), ao permitir a flexibilidade curricular e ao destacar a diversidade local, vai ao encontro da concepção de interdisciplinaridade de Fazenda (1994). A autora a entende como uma forma de construção de currículos mais abertos, integradores e comprometidos com a realidade dos estudantes, o que exige o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Além disso, faz-se necessária uma atitude de escuta e valorização do outro, promovendo a articulação entre saberes distintos para compreender a complexidade do real.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997) ressaltam a interdisciplinaridade como um elemento fundamental para a construção do conhecimento. Ao integrar diferentes áreas do saber, essa diretriz favorece a conexão entre os conteúdos escolares. Assim, a interdisciplinaridade aparece na introdução aos PCNs e nos Temas Transversais, que propõem a integração de diferentes áreas para abordar questões sociais relevantes, como meio ambiente, ética, pluralidade cultural e saúde. Além disso, os PCNs enfatizam que a fragmentação excessiva do conhecimento dificulta a compreensão global da realidade:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural (Brasil, 1997, p. 41).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) organizam o ensino em áreas específicas para garantir o desenvolvimento das habilidades essenciais de cada disciplina. No entanto, também promovem a integração entre tais áreas, incentivando uma perspectiva interdisciplinar que favoreça a aprendizagem do educando. Além disso, destaca-se a relevância de discutir e analisar as questões sociais no contexto escolar como temas transversais.

Quanto ao modo de incorporação desses temas no currículo, propõe-se um tratamento transversal tendência que se manifesta em experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram à própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares (Brasil, 1997, p. 41). Tal proposta visa integrar as questões sociais às áreas do conhecimento e aos seus componentes curriculares. Desse modo, esses temas são abordados de forma contínua, conectando o aprendizado escolar à realidade social dos alunos e enriquecendo sua formação.

Os PCNs (1997) salientam que, embora seja importante delimitar as áreas do saber, é essencial que elas estejam conceitualmente integradas, garantindo uma visão completa e interconectada. Nesse sentido, essa integração deve ocorrer não apenas na teoria, mas também na prática didática, permitindo que os alunos desenvolvam um aprendizado articulado entre diferentes disciplinas.

Por exemplo, ao trabalharem conteúdos de Ciências Naturais, os alunos buscam informações em suas pesquisas, registram observações, anotam e quantificam dados. Portanto, utilizam conhecimentos relacionados às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, entre outras, dependendo do estudo em questão. O professor, “considerando a multiplicidade de conhecimentos em jogo nas diferentes situações, pode tomar decisões a respeito de suas intervenções e da maneira como tratará os temas, de forma a propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada” (Brasil, 1997, p. 44).

O exemplo proposto nos PCNs (1997) expõe que o ensino de um conteúdo exige o uso de conhecimentos de outras áreas. Dessa forma, o aprendizado torna-se interdisciplinar, permitindo que os estudantes relacionem diferentes saberes. Além disso, o docente, ao reconhecer essa multiplicidade, pode planejar suas intervenções para garantir avanços na aprendizagem, tornando o ensino mais conectado à realidade discente.

As orientações práticas de interdisciplinaridade nos PCNs (1997) propõem que os saberes sejam inter-relacionados e integrados. Essa perspectiva visa promover uma aprendizagem integradora, na qual os conteúdos de uma disciplina dialoguem com os de outra, facilitando a construção do saber interdisciplinar. Dessa maneira, essa diretriz está em consonância com a concepção de Piaget (1972), que pontua que a interdisciplinaridade se manifesta por meio do intercâmbio mútuo e da integração entre diferentes disciplinas, resultando em um enriquecimento recíproco das áreas do conhecimento.

Quanto à interdisciplinaridade nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (Brasil, 2013), esta se apresenta como um elemento fundamental para a organização do currículo. No subtópico 2.4.1, que trata das formas de organização curricular, estabelece-se que:

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos (Brasil, 2013, p. 34).

A interdisciplinaridade, nesta normativa, envolve a troca de métodos entre disciplinas, indo além delas, mas mantendo o foco no estudo disciplinar. Desse modo, ela propicia a conexão entre diferentes áreas do conhecimento por meio de práticas pedagógicas, especialmente mediante o uso de projetos temáticos. As DCNs (Brasil,

2013, p. 34) ainda ressaltam que: “A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas”.

Diante disso, a transversalidade organiza o ensino ao integrar temas e eixos temáticos às disciplinas tradicionais. O trabalho com esses eixos permite a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, pois facilita a organização dos assuntos de forma abrangente, a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos, além de orientar a abordagem selecionada para a análise dos temas (Brasil, 2013, p. 36).

Portanto, o uso de eixos temáticos viabiliza a materialização da interdisciplinaridade no ensino, auxiliando na conexão lógica entre os assuntos e na escolha da melhor estratégia para analisá-los e descrevê-los. Acerca da organização da matriz curricular, as DCNs (Brasil, 2013, p. 40) pontuam, como um de seus critérios, que:

III – da interdisciplinaridade e da contextualização, que devem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos referidos a temas concretos da realidade dos estudantes.

Esse critério deixa evidente que tanto a interdisciplinaridade quanto a contextualização devem permear todo o currículo, a fim de promover a conexão entre as diferentes áreas do conhecimento e a integração entre as disciplinas. Dessa maneira, tal articulação favorece uma aprendizagem vinculada à realidade dos estudantes, por meio do estudo e do desenvolvimento de projetos baseados em temas concretos do cotidiano.

Desse modo, as DCNs (2013) aproximam-se da concepção de Japiassu (1976, p. 74) ao salientarem que: “[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa”. Ou seja, não basta apenas reunir conhecimentos de diferentes campos; é necessário que ocorram trocas efetivas entre as disciplinas para alcançar um objetivo comum. Japiassu (1976, p. 75) afirma:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso

dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados.

Japiassu (1976) evidencia e que a interdisciplinaridade ocorre quando um projeto incorpora conhecimentos, métodos e técnicas de diferentes áreas, integrando e comparando tais contribuições para alcançar uma compreensão unificada. Além disso, para esse autor, o papel da atividade interdisciplinar é conectar as fronteiras entre as disciplinas, preservando suas características e métodos próprios, enquanto promove a integração e a colaboração entre os diferentes campos do saber.

No que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), esta também aborda a interdisciplinaridade em seu texto. A diretriz destaca a temática como um dos princípios fundamentais para garantir a formação integral dos estudantes. Desse modo, a BNCC e os currículos desempenham papéis complementares na garantia das aprendizagens essenciais. Entre as ações previstas, destaca-se:

[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; (Brasil, 2017, p. 12).

Este documento destaca a necessidade de estruturar o ensino de forma interdisciplinar, conectando diferentes áreas do conhecimento. Além disso, enfatiza a demanda por qualificação dos profissionais da educação, proporcionando formação e suporte para que adotem novas metodologias, a fim de aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem.

As Competências Gerais da BNCC (Brasil, 2017) constituem um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que devem ser desenvolvidos ao longo da Educação Básica para a formação integral dos alunos. A Competência Geral nº 2 evoca a interdisciplinaridade ao prever que o estudante seja capaz de:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2017, p. 18).

Essa competência visa desenvolver no aluno a capacidade de integrar conhecimentos de diferentes áreas para investigar e compreender o mundo, utilizando métodos diversos para solucionar problemas de maneira autônoma. A BNCC (2017) sugere, ainda, o trabalho com eixos temáticos e projetos interdisciplinares no Ensino Fundamental, incentivando a articulação entre os componentes curriculares.

Ademais, de acordo com a diretriz (2017), as escolas devem integrar em seus currículos temas contemporâneos que influenciam a vida humana em níveis local, regional e global. Essa inclusão deve ocorrer de forma transversal e integradora, considerando a autonomia e a competência de cada instituição. Sendo assim, a BNCC, ao propor a abordagem transversal de temas contemporâneos, defende um currículo interdisciplinar no qual diferentes saberes se articulam para responder aos desafios atuais.

Tal proposta converge com a concepção defendida por Hernández (1998), que compreende a articulação de conhecimentos em torno de temas como uma forma de aproximar o conteúdo escolar da realidade discente. Do mesmo modo, Japiassu (1976) destaca que a interdisciplinaridade busca superar a fragmentação do saber, promovendo a comunicação entre as disciplinas e uma visão integradora do mundo.

1.1.3 A crítica à interdisciplinaridade como proposta de superação da fragmentação do saber pela Escola

No âmbito escolar, ou mesmo em espaços empresariais e comunicacionais, a interdisciplinaridade é frequentemente exaltada como a solução ideal para a fragmentação das áreas de conhecimento. Embora a proposta pareça promissora ao fomentar conexões entre diferentes campos do saber, na prática, sua aplicação esbarra em limitações estruturais e pedagógicas, reduzindo-se, muitas vezes, a uma mera troca superficial entre as disciplinas (Pombo, 2005).

No ambiente educacional, por exemplo, os currículos rígidos e a formação docente geralmente não favorecem o trabalho interdisciplinar de maneira genuína, o que resulta em atividades superficiais e pouco eficazes. Em empresas e espaços comunicacionais, a dificuldade de conciliar linguagens e métodos distintos pode gerar mais confusão do que colaboração, colocando em xeque a ideia de que a interdisciplinaridade seja sempre benéfica (Mueller; Bianchetti; Jantsch, 2008).

Além disso, a forma como a interdisciplinaridade no campo escolar é apresentada frequentemente limita sua complexidade a uma espécie de “fórmula mágica”, capaz de

resolver todos os problemas associados à especialização do conhecimento. Diante disso, essa visão idealizada desconsidera o fato de que, em muitos casos, a especialização é necessária para aprofundar saberes específicos e alcançar excelência em áreas técnicas (Pagnoncelli; Malanchen; Matos, 2016).

Sendo assim, a tentativa de forçar conexões entre disciplinas pode resultar em abordagens desorganizadas, minando a profundidade do conhecimento produzido. Dessa maneira, longe de ser uma solução universal, a interdisciplinaridade precisa ser encarada de maneira concreta, em contraposição à pseudoconcreticidade caótica existente no corpo social (Kosik, 1978). A ideia de que a interdisciplinaridade consiste na comunicação entre as disciplinas dispostas em forma de rede não supera a noção de encadeamento disciplinar; apenas altera sua disposição, reafirmando uma linearidade que permanece dissimulada.

A suposição de que o currículo é um modo de encadear disciplinas, seja por meio da configuração simplesmente linear ou dissimulada na forma da rede, reduz a interdisciplinaridade a uma questão quantitativa, daí a necessidade de classificá-la e distingui-la a partir do grau de integração (Almeida, 2007, p. 4).

O autor argumenta que a interdisciplinaridade, quando entendida apenas como uma comunicação em rede entre disciplinas, não abandona totalmente a ideia de sequência ou hierarquia tradicional (linearidade). Em vez disso, ela reorganiza as conexões disciplinares, mas mantém uma lógica subjacente de linearidade, ainda que menos evidente. Por sua vez, a crítica à visão do currículo como uma organização de disciplinas em sequência aponta que tal perspectiva limita a interdisciplinaridade a uma abordagem meramente instrumental. Nesse contexto, a interdisciplinaridade passa a ser tratada como um elemento mensurável e classificável pelo nível de integração entre os campos, desconsiderando, assim, sua dimensão transformadora.

A superação do modo de compreender as relações interdisciplinares a partir das classificações e suas respectivas nomenclaturas, pautadas na noção de quantidade, requer uma abordagem histórica do processo de divisão social do trabalho, tanto no plano das atividades manuais quanto intelectuais (Almeida, 2007, p. 05).

Para superar a visão limitada da interdisciplinaridade baseada apenas em classificações epistemológicas como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e

transdisciplinaridade, faz-se necessário adotar uma abordagem histórica que examine como a divisão social do trabalho moldou a separação entre as atividades manuais e intelectuais. Tal perspectiva permitiria compreender, de forma profunda, as bases estruturais das relações entre os campos do saber.

De acordo com Almeida (2007), a integração das disciplinas, quando vista como um fenômeno natural, leva à atribuição de responsabilidade exclusiva aos professores e pesquisadores pelos obstáculos à interdisciplinaridade, sendo estes considerados os principais agentes das barreiras a esse processo. No entanto, culpabilizá-los impede a compreensão de que a fragmentação disciplinar não é um processo espontâneo, mas uma construção histórica moldada por interesses específicos, especialmente de setores empresariais privados. Diante disso, tais interesses redefiniram a interdisciplinaridade como uma proposta estratégica para unificar o conhecimento, frequentemente alinhando-o a objetivos de eficiência e produtividade no contexto socioeconômico.

Pádua et al. (2017, p. 3) discorrem que: “[...] apesar do seu caráter atraente e dos seus aparentes resultados, essa proposta é uma prática pouco efetiva, pois não leva em consideração as múltiplas determinações que a constituem, ou seja, a totalidade concreta”. Diante do exposto, tanto a disciplinaridade quanto a interdisciplinaridade devem ser compreendidas como construções históricas influenciadas pelas tensões entre os sujeitos e as condições materiais de existência, as quais impactam suas produções e concepções.

O indivíduo dificilmente percebe que, dentro desse contexto, a produção e a expansão do conhecimento não se fazem alheias às contradições, aos antagonismos e às relações de forças que se estabelecem entre as classes ou grupos sociais. A produção do conhecimento é parte e expressão dessa luta (Pádua et al, 2017, p. 4).

Os autores supracitados apontam que a produção e a expansão do conhecimento estão profundamente enraizadas nas contradições e disputas entre classes ou grupos sociais. Dessa forma, o conhecimento não é neutro; ele reflete e expressa as relações de poder e os antagonismos existentes, sendo parte integrante das lutas sociais.

Frigotto (2008) afirma que a compreensão da fragmentação do saber exige uma análise histórica e ontológica da trajetória do ser social. O autor destaca que esse processo teve origem na propriedade privada, na divisão social do trabalho e na alienação, sendo intensificado pelo positivismo e pela consolidação do modo de produção capitalista.

Além disso, Marx (1982) destaca que o concreto é a síntese de múltiplas determinações, sendo necessário partir das categorias simples para compreender a totalidade social como um conjunto articulado. Ele enfatiza que o trabalho, enquanto interação entre homem e natureza, é a base fundadora do mundo social e de suas diversas dimensões.

Pádua et al. (2017, p. 10) afirmam que: “[...] torna-se evidente que a categoria da totalidade, antes mesmo de ser uma categoria epistemológica, é uma categoria ontológica, ou seja, pertencente à própria natureza essencial do ser social”. Dessa forma, a totalidade não é apenas um instrumento para compreender o conhecimento (categoria epistemológica), mas algo inerente à própria essência do ser social (categoria ontológica). Isso significa que a totalidade está enraizada na forma como o ser social se constitui e produz sua existência em relação ao mundo.

Marx e Engels (2009, p. 37) anunciam que: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”. Desse modo, a forma como os indivíduos pensam suas ideias e valores não surge de maneira isolada, mas é moldada pelas condições materiais e sociais de existência. Ou seja, a estrutura da sociedade, como as relações de produção e as classes sociais, influencia diretamente a maneira como os sujeitos percebem o mundo e a si mesmos.

Ademais, Tonet (2005) observa que a teoria da interdisciplinaridade, em geral, não busca entender as causas reais da fragmentação do conhecimento, tratando-a como um problema meramente epistêmico e subjetivo, sem considerar suas raízes materiais. Bernstein (1996) corrobora essa visão ao afirmar que a organização do saber reflete a distribuição de poder e o controle social, sendo a fragmentação uma consequência da divisão social do trabalho funcional à reprodução do capital.

Para Tonet (2005), é necessário produzir um conhecimento não fragmentado, utilizando a categoria da totalidade para desmistificar a realidade social. Para isso, é fundamental superar a centralidade da subjetividade na ciência moderna e adotar uma abordagem de caráter histórico-social e objetiva.

Por fim, a escola moderna carrega uma contradição proveniente da luta de classes: a de “[...] representar, ao mesmo tempo, o local de enclausuramento do saber pela burguesia, bem como a chave da libertação intelectual dos trabalhadores, tendo como foco desse conflito a briga pela posse do saber/conhecimento” (Ramos, 2013, p. 356). Ramos (2013) argumenta que, ao moldar indivíduos para atender às demandas do mercado, a escola frequentemente privilegia uma formação técnica e utilitária em detrimento de uma consciência crítica, o que contribui para a alienação. Esse papel

ambíguo reflete sua inserção na sociedade capitalista, na qual, embora possa promover a emancipação, também reforça estruturas de dominação ao naturalizar desigualdades e preparar os sujeitos para a adaptação ao sistema, em vez de sua transformação.

[...] a forma atual do mundo, regida pelo capital, fundamenta e exige a fragmentação do saber como um instrumento necessário à sua reprodução. Por isso, enquanto o capital for a força dominante, a fragmentação do saber será também a forma dominante deste. Em síntese: um saber fragmentado é um saber de um mundo fragmentado (Tonet, 2013, p. 739).

Tonet (2013) destaca como a lógica capitalista, que organiza a sociabilidade contemporânea, depende da fragmentação do conhecimento e a incentiva para perpetuar sua estrutura. Diante disso, esse modelo fragmentado serve como um instrumento funcional à reprodução do sistema, ao impedir uma visão integrada e crítica da realidade. Em essência, o saber fragmentado reflete e reforça a fragmentação do próprio mundo, dificultando a compreensão totalizadora e sistêmica necessária para questionar e transformar as relações de dominação.

Segundo Tonet (2013), uma formação direcionada à emancipação humana deve, necessariamente, contribuir para a superação radical da sociedade capitalista e para a construção de uma nova ordem social. Para isso, qualquer atividade teórica com propósito emancipador precisa fundamentar-se em um conhecimento que permita compreender a sociedade como uma totalidade, alcançando suas raízes mais profundas. Além disso, é fundamental entender a gênese, a natureza e a função social da fragmentação, desmistificando sua configuração contemporânea.

As determinações histórico-materiais e culturais talvez sejam as que menos são consideradas tanto na produção do conhecimento quanto na socialização do mesmo mediante diferentes processos pedagógicos (na escola, nos partidos, no sindicato etc.) e justamente as que mais impõem limites (Frigotto, 2008, p. 49).

O autor ressalta que as condições histórico-materiais e culturais, embora fundamentais, são frequentemente negligenciadas tanto na produção quanto na transmissão do conhecimento em diferentes espaços formativos, como escolas, partidos e sindicatos. Contudo, são exatamente essas condições que estabelecem os maiores

limites para a compreensão e a transformação da realidade, pois determinam o horizonte de possibilidades para a ação e a reflexão dos indivíduos em sociedade.

Por fim, é no plano material-histórico e cultural que a interdisciplinaridade encontra seu maior entrave, visto que a escola é uma instituição social integrante de uma estrutura macroscópica marcada pela divisão social do trabalho e pela especialização do saber. Sendo assim, a pretensão de superar a fragmentação do conhecimento apenas por meio da escola revela-se ilusória na atual organização societária.

Kosik (1978) destaca que, ao tratar das múltiplas determinações e mediações históricas que atravessam um objeto, como a escola, refere-se às diversas influências socioeconômicas, políticas e culturais que moldam sua existência, organização e função ao longo do tempo.

Logo, tais determinações são fruto das relações históricas e materiais da sociedade, enquanto as mediações representam os processos e as dinâmicas que conectam essas relações ao objeto em questão. No caso da instituição escolar, isso inclui sua inserção na estrutura capitalista, os interesses ideológicos que orientam seu funcionamento, as demandas do mercado de trabalho e as tensões culturais que permeiam o processo educativo. Tais elementos evidenciam que a escola não é um espaço neutro, mas produto e produtora de uma realidade social complexa.

1.2 A interpretação da Interdisciplinaridade no DCTM

1.2.1 Contextualização: a reforma curricular no Maranhão

O Estado do Maranhão está situado na Região Nordeste, com uma área territorial de 329.651,495 km² (IBGE, 2023), uma população de 6.776.699 habitantes e densidade demográfica de 20,56 hab/km² (IBGE, 2022). O estado é composto por 5 regiões geográficas intermediárias e 22 regiões geográficas imediatas, nas quais se distribuem seus 217 municípios, conforme a demarcação estabelecida pelo IBGE (2017).

De acordo com o Documento Curricular do Território Maranhense - DCTM (Maranhão, 2019), a realidade social do estado ainda é marcada por indicadores críticos, como altos índices de analfabetismo, baixa geração de renda e cobertura limitada de serviços essenciais, a exemplo de saneamento básico e abastecimento de água. Apesar dos avanços nas políticas setoriais, persistem problemas estruturais que dificultam melhorias em áreas fundamentais para o desenvolvimento social.

O DCTM (Maranhão, 2019) apresenta o marco situacional do Ensino Fundamental, utilizando o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) como indicador base. O IDH do Maranhão era de 0,639 (IBGE, 2010), pontuação ressaltada pelo documento como uma das menores do país. Dados mais recentes indicam que, em 2021, esse índice alcançou 0,676 (IBGE, 2021). No que tange à educação, em 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede pública para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,5 pontos, ao passo que dados de 2023 mostram uma evolução para 5,1 pontos (INEP, 2023).

O DCTM (Maranhão, 2019) também sistematiza dados da Prova Brasil. Em 2017, a média alcançada foi de 4,92, com proficiências de 182,75 em Língua Portuguesa e 189,91 em Matemática. Em 2021, a média registrou uma leve oscilação para 4,89, com 181,24 em Língua Portuguesa e 189,87 em Matemática (INEP, 2022). Diante desse cenário, o Ministério da Educação (MEC) conduziu a elaboração do DCTM com o objetivo de impulsionar o alinhamento do currículo estadual à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017).

A construção do DCTM teve início em 2018, no âmbito do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, lançado pelo MEC. Tal programa visava auxiliar estados e municípios na (re)elaboração de seus currículos e promover a formação continuada das equipes responsáveis por essa transição. No Maranhão, a reforma curricular foi caracterizada por um regime de colaboração, envolvendo diversos sujeitos coletivos das diferentes redes de ensino, conforme afirma textualmente o documento:

[...] para a construção do Documento Curricular do território Maranhense, foi realizada ampla mobilização das redes de ensino por meio de ação colaborativa entre a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), em que profissionais da educação e da sociedade civil tiveram a oportunidade de apresentar valiosas contribuições ao documento por via de consultas públicas presenciais e plataforma on-line (Maranhão, 2019, p. 5).

Souza et al. (2024) afirmam que, com o objetivo de assegurar ampla participação e contribuição dos diversos atores envolvidos no processo, foram promovidos seis encontros regionais e dois estaduais por meio de uma consulta pública e de uma plataforma digital que recebeu mais de 13 mil acessos e cerca de 4 mil contribuições,

segundo informações da Secretaria Estadual de Educação (Seduc). Além disso, surgiu, ao longo do processo de elaboração da proposta curricular, a necessidade de considerar as múltiplas realidades presentes no território, o que levou à ampliação dos olhares e à busca por uma escuta abrangente.

Houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como os temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC. Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade, sem subtrair ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas (Maranhão, 2019, p. 5).

Essa iniciativa teve como objetivo respeitar as especificidades de cada localidade do Maranhão, assegurando que a construção do currículo fosse representativa e plural. Ao valorizar a escuta e a participação de diferentes atores, o processo evidenciou a importância de uma educação alinhada à realidade dos estudantes e das comunidades escolares do estado.

Viana, Santos e Moura (2021) utilizam o termo “maranhensidade” para se referir ao conjunto de saberes, práticas culturais, modos de vida e valores construídos historicamente no Maranhão que moldam a identidade local. Tal percepção está ligada à valorização das especificidades culturais do estado e à forma como estas se manifestam no espaço escolar, especialmente nas interações entre o currículo e a atuação docente. Nesse sentido, a maranhensidade é compreendida como uma dimensão que atravessa o fazer pedagógico, influenciando tanto os conteúdos quanto as relações construídas no cotidiano escolar.

Contudo, ainda que a proposta de resgatar a maranhensidade no DCTM (Maranhão, 2019) ou seja, a identidade e a diversidade locais seja enriquecedora, ela pode gerar tensões significativas na organização curricular. Isso ocorre porque a inclusão de conteúdos regionais e municipais muitas vezes compete por espaço com as disciplinas tradicionais, o que pode tensionar a carga horária e, conforme alerta Malanchen (2014), comprometer a profundidade do aprendizado em áreas essenciais.

Assim, embora exista uma convergência entre as expectativas da proposta curricular e as culturas locais, a formatação de sua política oficial de conhecimento

permanece estritamente alinhada às proposições da BNCC (Brasil, 2017), como se observa textualmente no próprio documento do território maranhense:

As proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concebem a escola como instituição social, cuja finalidade é oportunizar o crescimento humano nas relações interpessoais e possibilitar a apropriação do conhecimento a partir da realidade do aluno, contribuindo na formação de cidadãos capazes de analisar, compreender e intervir na realidade para a construção de uma sociedade de cidadãos plenos (Maranhão, 2019, p. 9).

O alinhamento do DCTM (Maranhão, 2019) à BNCC (Brasil, 2017) envolve distintas concepções acerca da construção e utilização curricular, precisamente no que tange à política de conhecimento. Destaca-se que o documento maranhense tende a adotar, em sua base, a Pedagogia das Competências. Tal abordagem volta o indivíduo para a adaptação aos interesses do capital por meio de uma educação construída sob bases pragmáticas, cuja intenção é “[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis (competências), de modo a que se sintam individualmente responsáveis pela satisfação de suas próprias necessidades de sobrevivência, permanecendo subjugados à mão invisível do mercado” (Saviani, 2024, p. 437).

Ainda a respeito da Pedagogia das Competências, Perrenoud (1999, p. 21) argumenta que o conhecimento adquirido deve possuir aplicabilidade prática na vida social do educando, destacando que a competência “[...] se constrói com a prática”. Dessa forma, a finalidade reside em preparar o sujeito para atender às demandas produtivas, desenvolvendo habilidades para resolver desafios novos e complexos, invariavelmente alinhados aos objetivos da classe dominante (Amaral, 2013).

A adoção dessa abordagem pelo DCTM (Maranhão, 2019) corrobora o que Machado (2002) ensina: o currículo passa a conduzir os indivíduos a adaptações antecipadas às exigências empresariais, mesmo antes de ingressarem no mercado de trabalho. Tal lógica é explicitada no documento:

Considerando a necessidade do efetivo desenvolvimento dessas competências face à amplitude do território brasileiro, estas deverão estar articuladas com as demandas de cada estado, que, para tanto, ao estruturar ou reestruturar as suas diretrizes curriculares, deverão orientar a proposição de atividades pedagógicas que articulem conhecimento científico a atitudes e realidades, respeitando as especificidades de cada município e de cada escola” (Maranhão, 2019, p. 15).

É evidente, no DCTM (Maranhão, 2019), a necessidade de manter constantemente contextualizada a proposta do ideário pedagógico orientado pelas diretrizes da BNCC (Brasil, 2017). Isso ocorre, especialmente, em vista do sentido formativo e da aplicabilidade concreta dos conteúdos, buscando conectá-los de maneira direta e funcional às demandas contemporâneas do mercado de trabalho, como se observa:

A contextualização das propostas curriculares tem como objetivo dar sentido e aplicabilidade ao que é estudado nas escolas, por meio da exploração, do entendimento e do respeito às especificidades de cada lugar, para desse modo formar cidadãos capazes de crescer enquanto indivíduos e enquanto coletividade. Essas proposições devem, pois, apostar em atividades que estimulem a observação, a identificação e a articulação entre fenômenos científicos, culturais, sociais, políticos, comportamentais etc., que fazem parte do convívio dos estudantes (Maranhão, 2019, p. 15).

Depreende-se, nessa linha de raciocínio, uma proposta educativa que reforça uma visão pragmatista de ensino, pautada majoritariamente em resultados e na funcionalidade imediata do aprendizado. Tal perspectiva, conforme Melo e Marochi (2019), reduz os direitos de aprendizagem a um rol de competências e habilidades, uniformizando-os com o intuito de implementar um sistema estritamente voltado ao desempenho.

Nessa direção, Ramos (2006) argumenta que, em um contexto de individualismo liberal e subjetividades otimizadas, o foco escolar no desenvolvimento de competências esvazia a relevância da contribuição da escola, bem como dos elementos culturais na formação da consciência de classe e na construção de uma nova concepção de mundo.

Em segundo lugar, por mais benevolentes que pareçam as intenções das reformas curriculares, as reais intencionalidades orbitam o controle político do conhecimento (Apple, 2013) e a padronização do que deve ser ensinado. Sendo assim, o DCTM (Maranhão, 2019) evidencia três dimensões de controle curricular voltadas às mudanças educativas e à uniformização de saberes. A primeira delas refere-se ao controle das relações entre professores, estudantes e demais profissionais, como demonstra o registro do documento:

Neste espaço, o currículo é uma das formas de mudar as relações entre os professores, estudantes e demais profissionais envolvidos no processo de educar; com ele, entende-se a função social da escola no

contexto social de hoje. Conforme tal concepção, o currículo não é apenas o conteúdo anual a ser ministrado nas aulas – é um espaço onde professores e alunos se inter-relacionam e, nesta interação, ocorre a aprendizagem (Maranhão, 2019, p. 9).

Como se pode observar, o currículo é compreendido como um mecanismo para promover mudanças nas relações entre os sujeitos da ação educativa. Se a BNCC (Brasil, 2017) integra o funcionamento de uma normatividade neoliberal que visa converter todos os aspectos da vida humana em dimensões econômicas, torna-se válido considerar a observação de Afonso (2007): o currículo escolar é o território onde incide a maioria das reformas implementadas por governos que pretendem tornar a educação um instrumento estratégico para moldar as prioridades políticas e econômicas de uma nação.

Em linha semelhante de pensamento, Apple (2013, p. 71) considera que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Ainda nessa linha de pensamento, Bernstein (2003) sublinha que o currículo funciona como um mecanismo central na definição do que é considerado conhecimento válido em um dado contexto histórico e social. Dessa forma, ele não é meramente um documento orientador do processo de ensino e aprendizagem, mas um reflexo das relações de poder e dos princípios de controle social que estruturam a sociedade. Por meio das escolhas sobre o que ensinar e como ensinar, o currículo privilegia determinados saberes e perspectivas em detrimento de outros, reforçando hierarquias ideológicas. Assim, o currículo torna-se um campo estratégico de disputa cultural e política.

Segundo Miranda (2012), as políticas de controle têm sido impostas sobre os processos e conteúdos da escola pública, bem como sobre sua gestão e a formação docente. Essas medidas desconsideram as bases teóricas e históricas que fundamentavam a educação brasileira, substituindo-as por uma perspectiva alinhada aos interesses do mercado.

Observa-se que, embora o DCTM (Maranhão, 2019) apresente potencial para promover coesão educacional, sua implementação impõe desafios severos às redes

públicas. A exigência de alinhar os currículos às “aprendizagens essenciais” demanda um esforço de adaptação hercúleo, agravado pelas desigualdades estruturais e pela escassez de recursos no Estado.

Entretanto, a padronização proposta pode desconsiderar as especificidades locais, impondo um modelo homogêneo que não contempla as realidades dos educandos. O próprio DCTM (Maranhão, 2019, p. 88) ilustra essa subordinação ao afirmar que a “Área de Linguagens, conforme a BNCC (Brasil, 2017:61), prevê seis competências a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental que se conectam com as gerais e as específicas de cada componente curricular”. Assim, a organização em tabelas com unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades reproduz, no Maranhão, o exato modelo da normativa nacional.

Utilizando a lente teórica de Sacristán (2013, p. 17), que define essa “invenção unificadora” como uma forma que “orienta, modela e limita a autonomia dos professores”, afirma-se que o documento unificador do Maranhão incorre em dois riscos: promover a uniformidade de conteúdos, invalidando as especificidades regionais, e cercear a autonomia docente ao estabelecer padrões que engessam as práticas pedagógicas.

Embora se divulgue uma ampla mobilização envolvendo SEDUC-MA, UNDIME-MA, UNCME-MA e CEE-MA (Maranhão, 2019), a real eficácia desse processo é questionável. Souza et al. (2024) destacam a realização de encontros regionais e consulta pública on-line; contudo, cabe indagar: se a colaboração pressupõe diálogo efetivo, como esse processo pode ser reduzido a um número limitado de encontros presenciais?

Sem participação ampla e orgânica, o currículo torna-se um documento tecnocrático, desvinculado das necessidades reais das escolas. Mesmo com a consulta pública, é notória a escassez de demandas históricas específicas da população maranhense no texto final. O que sobressai é o alinhamento estrito às orientações da BNCC para o desenvolvimento de competências. Esse foco, vinculado a uma lógica prescritiva, reduz o ensino à valorização do “capital humano”, ajustando a educação ao produtivismo demandado pelo capital.

1.2.2 Ensino Fundamental: desafios e a política de conhecimento escolar

O Ensino Fundamental, em seus Anos Iniciais, enfrenta desafios significativos que impactam diretamente o desenvolvimento educacional das crianças. Entre esses

entraves, destacam-se a infraestrutura inadequada de muitas unidades escolares, a escassez de recursos pedagógicos e a carência de uma formação continuada que atenda, de fato, às demandas contemporâneas da docência.

Consequentemente, esse conjunto de questões influencia a política de conhecimento do currículo escolar condição fundamental para o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes. Tal cenário revela-se como um dever do Estado ainda não plenamente realizado, em meio às profundas desigualdades educacionais históricas que permeiam o território maranhense.

O quadro de indicadores educacionais que orientou a construção do DCTM (Maranhão, 2019) demonstra a ciência de tais desafios. Entre eles, sobressai a taxa de analfabetismo absoluto no Maranhão, que permanece como um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento social e econômico do estado. Esse panorama reflete disparidades históricas e dificuldades na universalização do acesso a uma educação básica de qualidade. Ademais, a persistência do analfabetismo está intrinsecamente associada a fatores como a precariedade infraestrutural e a urgência de políticas públicas mais efetivas, integradas e desvinculadas de lógicas meramente emergenciais.

[...] o estado do Maranhão se apresenta com o segundo maior índice do país, com uma taxa de 16,7% (IBGE, 2017), o que corresponde, aproximadamente, a 850.000 analfabetos no estado. Apesar de muitos avanços na área educacional, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para aperfeiçoar a qualidade da Educação Básica maranhense (Maranhão, 2019, p. 11).

Dados recentes mostram que, em 2022, o índice de analfabetismo absoluto no Maranhão caiu para 15,5%, atingindo o menor patamar dos últimos doze anos (Seduc, 2024). Todavia, o estado ainda ocupa a quarta posição entre as unidades da federação com os maiores índices de analfabetismo no país. Essa realidade impacta diretamente o acesso da população a direitos fundamentais, como emprego e cidadania plena, perpetuando ciclos de pobreza e marginalização social.

Outros desafios relacionam-se à qualidade da educação ofertada nas instituições públicas. Nesse quesito, o DCTM (Maranhão, 2019, p. 12) informa que: “No Ensino Fundamental, o Maranhão alcançou 98% de atendimento da população de 6 a 14 anos, estando a oferta praticamente universalizada”. No entanto, a universalização do acesso não se traduz, automaticamente, em qualidade educacional. Um dos entraves persistentes é a elevada taxa de reprovação, como ilustra a análise do documento:

Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é calculado com base na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes e na taxa de aprovação das escolas, em 2017, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, houve um crescimento de 0,1 ponto em comparação ao ano de 2015, com 4,4, e ao ano de 2017, com 4,5, atingindo a meta proposta pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o período. No estado, apenas 100 municípios maranhenses atingiram e/ou superaram a meta proposta pelo INEP (Maranhão, 2019, p. 12).

A reprovação escolar exerce um impacto direto sobre os indicadores de qualidade educacional. No Maranhão, apesar de um leve avanço nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apenas 100 municípios conseguiram atingir ou superar a meta estipulada pelo INEP. Esse dado revela que a reprovação permanece como um obstáculo severo: além de afetar o rendimento, ela acentua o atraso na trajetória dos estudantes e compromete a efetividade do ensino, refletindo disparidades regionais e fragilidades estruturais. Dados do Censo Escolar de 2022 (INEP, 2023) mostram que a taxa de reprovação nessa etapa foi de 3,3%, o que representa 16.465 estudantes retidos.

Outro indicador crítico é a taxa de abandono escolar nos Anos Iniciais, que, em 2022, atingiu 0,9% no estado, totalizando 4.490 estudantes que evadiram antes de concluir o ano letivo (INEP, 2023). Somado a isso, a distorção idade-série apresenta-se como um desafio crônico: 9,3% dos alunos dos Anos Iniciais estavam em atraso escolar de dois anos ou mais. Em termos práticos, a cada 100 crianças, cerca de 9 encontram-se em uma série inadequada para sua idade, o que fragmenta o ritmo de aprendizagem e evidencia profundas defasagens pedagógicas.

No conjunto, esses indicadores estão intrinsecamente ligados à precariedade da infraestrutura escolar, à escassez de recursos didáticos, à própria organização curricular e às lacunas na formação continuada docente. Tais desafios tornaram-se ainda mais nítidos no contexto da pandemia de COVID-19. O fechamento das escolas e a falta de acesso a tecnologias digitais agravaram as desigualdades preexistentes (Saviani; Galvão, 2021). Nesse período, estudantes de áreas rurais e periféricas enfrentaram barreiras intransponíveis para o acompanhamento remoto, o que elevou os índices de abandono e comprometeu o progresso cognitivo diante da ausência de suporte tecnológico e pedagógico adequado.

Embora os resultados do IDEB de 2023 apontem avanços, com o Maranhão alcançando 5,1 pontos nos Anos Iniciais, um crescimento contínuo desde 2015 (Seduc, 2024), o índice permanece aquém da média nacional de 5,9 pontos (INEP, 2023). Essa distância reforça a necessidade de se questionar em que medida as reformas curriculares atuais conseguem, de fato, enfrentar as raízes dessas desigualdades.

Diante desse quadro real de indicadores de desafios educacionais, que revelam uma precária qualidade da oferta de educação escolar, a proposta do DCTM (Maranhão, 2019) de política de conhecimento escolar, que se oferece e que se acredita para a população maranhense, está predominantemente alinhada à política de conhecimento de viés pragmático e utilitarista da BNCC (Brasil, 2017), cujas bases estão assentadas na teoria do capital humano¹.

Nessa direção, o DCTM (Maranhão, 2019) aponta para algumas definições de educação, de escola e de currículo, que representam formas de entender a política de conhecimento a ser socializado no contexto da educação maranhense:

Vista como um processo que tem como foco o desenvolvimento integral, que busca potencializar as capacidades humanas e, como resultado disso, trazer transformações sociais, a educação deve ser a base e a norteadora para que se adquira autonomia e, assim, se desenvolva uma visão do futuro, propiciando avanços econômicos, políticos e sociais na realidade do estado do Maranhão (Maranhão, 2019, p. 9).

Como se vê no registro exposto, a concepção de educação é a base orientadora para a construção da autonomia, tendo como horizonte o avanço econômico, que se sobrepõe ao avanço político e cultural da realidade do Estado. Depreende-se, portanto, que, embora visualize o desenvolvimento integral e as capacidades humanas, o seu propósito e seu compromisso estão a serviço das demandas do sistema capitalista (Saviani; Galvão, 2021).

Para tal empreendimento, o documento curricular, baseado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, na LDB de 1996, em seu artigo 2º e, principalmente, na BNCC (Brasil, 2017), compreende a escola como espaço para a formação humana. Nesse sentido, conforme o DCTM (Maranhão, 2019, p. 5), compreende-se que a escola é a “[...] instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado (...) que

¹ A teoria do capital humano sustenta que o trabalho humano, ao ser qualificado por meio da educação, constitui um dos principais fatores de elevação da produtividade econômica e, consequentemente, das taxas de lucro do capital. Entre os principais autores que contribuíram para o desenvolvimento dessa teoria, destacam-se Schultz (1963); Harbison e Myers (1965); e Castro (1976).

a sociedade julga necessário construir e reconstruir com as novas gerações”. E, nesse caso, sua função consiste em “[...] contribuir com o pleno desenvolvimento da pessoa, preparar para a cidadania e qualificar para o trabalho, [...]”. Desse modo, o DCTM (Maranhão, 2019, p. 9), à luz das proposições da BNCC (Brasil, 2017), caracteriza a escola com as finalidades de:

[...] oportunizar o crescimento humano nas relações interpessoais e possibilitar a apropriação do conhecimento a partir da realidade do aluno, contribuindo na formação de cidadãos capazes de analisar, compreender e intervir na realidade para a construção de uma sociedade de cidadãos plenos

motivar [...] no estudante a busca por uma consciência crítica, ampliando sua visão de mundo, em que possa interpretar o contexto social no qual está inserido e entender as relações intra e interpessoais, como também as relações do ser humano com a natureza.

ser [...] espaço de aprendizagem e de cultura, além da família e da sociedade, proporciona ações e princípios que dão significado ao que se vive e se experimenta.

[...] lugar de cultura e diversidade, mas também de contradições e relações que envolvem desigualdades e discriminação, assim como parcerias.

A partir dessas concepções, o currículo é compreendido, no corpo do próprio documento, da seguinte forma:

“(...) é uma das formas de mudar as relações entre os professores, estudantes e demais profissionais envolvidos no processo de educar; com ele, entende-se a função social da escola no contexto social de hoje. Conforme tal concepção, o currículo não é apenas o conteúdo anual a ser ministrado nas aulas – é um espaço onde professores e alunos se inter-relacionam e, nesta interação, ocorre a aprendizagem (Maranhão, 2019, p. 9).

Nessa ordem de ideias, o currículo congrega dois pontos de vista distintos: um plano de conteúdos prescritos, que demarca o que se almeja para a escola, e a dinâmica do que efetivamente ocorre no processo de ensino. Em suma, o currículo constitui-se, simultaneamente, como intenção e realidade.

Ademais, em sua intencionalidade, o currículo incorpora as proposições formativas da BNCC (Brasil, 2017), cujo foco privilegia interesses vinculados ao desenvolvimento econômico como motor das ações humanas (Lenoir, 2016). Como

realidade, o currículo circunscreve a aprendizagem ao desenvolvimento de competências e habilidades. Tal perspectiva está em estrita sintonia com os propósitos da normativa nacional, que visa formar o indivíduo para a aplicabilidade prática de saberes na resolução de problemas cotidianos.

Assim expressa o DCTM (Maranhão, 2019, p. 15): “[...] essas competências ajudarão os alunos a se tornarem cidadãos aptos a seguir nos estudos, a atuar no mercado de trabalho e ainda a pensar em soluções para demandas individuais e sociais de forma autônoma, crítica e ética [...]”.

Diante disso, observa-se uma contradição latente: atribui-se relevância central às demandas do mercado, o que frequentemente obstaculiza uma formação ampla, integral e humanizadora. Essa lógica dificulta que os estudantes das classes populares deem continuidade aos seus estudos superiores, uma vez que a classe trabalhadora é a mais afetada pelas barreiras de permanência e pela precarização escolar (Tonet, 2006).

Por fim, o DCTM (Maranhão, 2019) busca articular tais competências às especificidades do território maranhense. A proposta sugere que cada localidade exalte sua identidade cultural, visando, teoricamente, a uma melhoria na qualidade do ensino e na significação da aprendizagem para o educando.

Considerando a necessidade do efetivo desenvolvimento dessas competências face à amplitude do território brasileiro, estas deverão estar articuladas com as demandas de cada estado, que, para tanto, ao estruturar ou reestruturar as suas diretrizes curriculares, deverão orientar a proposição de atividades pedagógicas que articulem conhecimento científico a atitudes e realidades, respeitando as especificidades de cada município e de cada escola (Maranhão, 2019, p. 15).

Nessa lógica, a concepção de currículo também tende a valorizar as peculiaridades do território maranhense, como assinala o documento:

No currículo para o território maranhense, as “luzes” que nos orientam apontam para a realidade do povo do Maranhão, suas características territoriais, culturais, econômicas, bem como os desafios a enfrentar para a promoção do desenvolvimento social no estado (Maranhão, 2019, p. 16).

O que se destaca nessa estrutura é a premissa de que o currículo deve refletir a realidade estadual, estabelecendo uma conexão direta com o cotidiano do aluno. A proposta visa valorizar as experiências vividas pelos discentes, considerando as múltiplas escalas geográficas em que estão inseridos da comunidade local ao cenário global. Assim, o currículo buscaria integrar o contexto sociocultural dos estudantes, promovendo uma formação que dialogue com suas vivências.

No entanto, é preciso analisar criticamente o peso desse vínculo entre competências e particularidades territoriais. Embora se pretenda que os conteúdos comuniquem-se com a realidade discente, um currículo calcado no multiculturalismo ao priorizar temas transversais em detrimento da densidade conceitual corre o risco de reduzir a carga horária das disciplinas tradicionais. Conforme alerta Malanchen (2016), essa redução pode comprometer a profundidade do aprendizado em áreas fundamentais, limitando o preparo dos estudantes para desafios acadêmicos e profissionais futuros.

Nesse sentido, Dourado e Siqueira (2019, p. 296) observam que: [...] dentro do movimento de constituição da BNCC está a configuração de um projeto de governo e de poder que toma, pelo conhecimento, novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos na escola.

Dessa forma, as competências da BNCC (Brasil, 2017) transpostas para o DCTM (Maranhão, 2019) podem ser interpretadas como uma forma de gerencialismo educativo. Nelas, o controle curricular atua como um dispositivo indispensável das políticas de governo (Dourado; Siqueira, 2019), moldando o que deve ser ensinado sob uma lógica de eficiência.

Diante desses apontamentos, o DCTM (Maranhão, 2019) pouco elucida as contradições reais do estado, oferecendo uma interpretação superficial da educação que, ao não discriminar as especificidades dos sujeitos que dela necessitam, acaba por ocasionar uma negação de direitos (Gentili, 2001). Neves e Pronko (2008) destacam que essa falta de clareza contribui para a manutenção da exploração burguesa sobre o proletariado, garantindo a reprodução do capital ao reservar aos filhos dos trabalhadores apenas o desenvolvimento de capacidades técnicas e instrumentais.

Em síntese, o DCTM (Maranhão, 2019) carece de objetividade em sua intencionalidade real. O documento apresenta um amontoado de proposições que tangenciam a realidade do território sem enfrentá-la. O ensino e a aprendizagem parecem ter sido "submetidos" à lógica do mercado, focando em uma educação para a

empregabilidade baseada em competências uma retórica frágil diante do atual contexto socioeconômico, no qual o pleno emprego é uma impossibilidade estrutural.

1.2.3 Concepções e práticas de interdisciplinaridade para a socialização do conhecimento escolar

O destaque concedido à interdisciplinaridade no DCTM (Maranhão, 2019) se evidencia na maneira como o currículo foi estruturado. Essa ênfase se manifesta também na proposta de uma educação integral e nos temas integradores², que visam promover uma articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Sendo assim, a interdisciplinaridade é vista como um processo de integração de conteúdos que visa facilitar a conexão entre os campos do conhecimento, sendo atribuído à interdisciplinaridade um caráter eminentemente técnico, centrado na articulação curricular e na construção de pontes entre disciplinas, com o objetivo de elevar o aprendizado. Nesse sentido, ela se destaca mais como uma estratégia pedagógica voltada para a organização dos conteúdos.

Segundo o DCTM (Maranhão, 2019), cabe à escola cumprir um papel social que extrapole a mera transmissão de conteúdos, atuando como promotora de um currículo dinâmico, integral e voltado à formação cidadã. Tal perspectiva, em tese, possibilitaria ao estudante desenvolver-se de maneira crítica e atuante na transformação da realidade. Ademais, o currículo é concebido como um espaço de construção coletiva, no qual a pluralidade, a diversidade e a laicidade se entrelaçam para favorecer processos de aprendizagem significativos. Conforme explicitado no documento:

Além do conteúdo das disciplinas, o currículo deve estar relacionado com a vivência cotidiana do aluno, que envolve as múltiplas escalas geográficas nas quais ele está inserido, como as da escola, da comunidade, da cidade, do estado, do país e do mundo. A partir do que o estudante aprende em sala, das experiências vividas, dentro e fora da escola, e da relação que estabelece entre elas, a aprendizagem será significativa, favorecendo a formação da personalidade, além de ser um motivador para o estudante aprender mais e conscientemente, pois terá condições de se perceber como partícipe do processo (Maranhão, 2019, p. 17).

² Neste Documento, os temas integradores são propostos para uma organização que favorece a relação entre as diferentes áreas do conhecimento. Esses temas são concebidos como elementos que perpassam os componentes curriculares, possibilitando a construção de aprendizagens contextualizadas a partir de questões da realidade social, cultural e ambiental dos estudantes.

O currículo, para além da transmissão de conteúdos disciplinares, deve ser pensado em diálogo com a realidade concreta do estudante. Quando esse vínculo é negligenciado e o ensino se restringe a conteúdos descontextualizados, a aprendizagem tende a perder seu significado. Nesse sentido, a visão de currículo expressa no DCTM (Maranhão, 2019) aproxima-se, formalmente, da concepção de interdisciplinaridade de Freire (2024), ao compreendê-la como um processo de construção do conhecimento fundamentado na relação do sujeito com seu contexto sociocultural. Essa perspectiva pressupõe a problematização da realidade e a sistematização integrada dos saberes.

Segundo consta diretamente na proposta curricular do estado:

[...] o currículo deve representar os mais diversos aspectos sociais dos atores envolvidos no processo de ensino, ser expressão da construção coletiva dos saberes sociais do povo maranhense, ser extrato de um processo amplo e rico de debates e sugestões, que possibilite a inclusão dos saberes de uma parcela da população historicamente excluída do processo de formulação do conhecimento (Maranhão, 2019, p. 18-19).

O DCTM (Maranhão, 2019) defende que o currículo deve ser a expressão dos saberes sociais do povo maranhense, configurando-se como resultado de um processo democrático de construção, fundamentado no diálogo com as múltiplas vozes que compõem a realidade sociocultural do estado. Nesse sentido, o documento propõe uma reconfiguração do espaço escolar, compreendendo-o como um território de reconhecimento e valorização dos sujeitos historicamente marginalizados.

O documento também afirma que:

[...] é necessário que as ações pedagógicas sejam realizadas partindo de uma concepção de um currículo crítico e reflexivo, que aborde o conhecimento de forma interdisciplinar e se utilize de temas transversais, que seja capaz de auxiliar na formação humana e cidadã dos estudantes maranhenses (Maranhão, 2019, p. 18).

Ademais, o DCTM (Maranhão, 2019) enfatiza que as ações pedagógicas docentes, bem como os conteúdos selecionados e trabalhados em sala de aula, devem estar alinhados à intencionalidade de promover uma formação integral. Sob essa ótica, “[...] o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade,

compreendendo que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino” (Thiesen, 2008, p. 551).

Isso implica que o ensino não pode se restringir à mera transmissão de conteúdos, exigindo a articulação de diferentes saberes e a leitura crítica dos contextos sociais, culturais e históricos nos quais os estudantes estão inseridos. Desse modo, a prática educativa contribui para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, contemplando-os em todas as suas dimensões.

Conforme estabelecido no documento:

É assim que devemos compreender a educação no estado do Maranhão: uma educação capaz de englobar todos os aspectos da formação do ser humano, desenvolvendo uma educação integral e crítico-histórica e socialmente construída nas mais variadas formas de desenvolvimento humano. Para tanto, o esforço desta proposta curricular será o de contribuir para essa perspectiva, visando ao sujeito na sua ampla formação (Maranhão, 2019, p. 27-28).

À vista disso, o DCTM (Maranhão, 2019) legitima uma educação voltada à formação humana em sua totalidade, construída a partir da realidade social e histórica. Tal perspectiva visa proporcionar o desenvolvimento pleno do sujeito em suas múltiplas dimensões. Dessa forma, a compreensão de educação integral proposta pelo documento alinha-se à concepção de Frigotto (2008, p. 43), para quem a interdisciplinaridade é “[...] decorrente da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. Diante disso, o ser humano não pode ser dissociado de sua dimensão histórica e social.

Além disso, Frigotto (2008) pondera que a interdisciplinaridade é uma necessidade para a humanidade, pois é na busca pelo atendimento de carências diversas e historicamente moldadas que se estabelecem as relações sociais. Portanto, o indivíduo não pode ser compreendido à margem das mediações históricas, sociais e de suas determinações concretas.

O documento curricular explicita, ainda, que “[...] é fundamental o planejamento pedagógico coletivo na escola e a busca de práticas formativas que visem a uma aprendizagem significativa” (Maranhão, 2019, p. 29). Dessa maneira, o planejamento coletivo permite a construção conjunta de estratégias que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. Ao reunir docentes, coordenadores e demais profissionais, a escola

fortalece o diálogo e valoriza a pluralidade de saberes. Ademais, as práticas que visam a uma aprendizagem significativa estimulam o protagonismo discente, conectam os conteúdos à realidade e fomentam a reflexão crítica.

Em seu texto, o DCTM (Maranhão, 2019, p. 30) ressalta que:

[...] ao fazer a abordagem de qualquer conteúdo, o professor precisa, inicialmente, valorizar os conhecimentos que os alunos já trazem, buscando identificar suas compreensões e concepções e, assim, ter uma referência para o prosseguimento de sua ação pedagógica, que deverá contribuir para ampliar esses conhecimentos ou mesmo reconstruí-los.

Ao considerar os saberes prévios dos discentes como ponto de partida, o professor reconhece a experiência e o conhecimento que cada estudante já possui, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e próximo de sua realidade. Ademais, cabe ao docente, em articulação com a equipe pedagógica da escola, a busca por estratégias que priorizem a formação integral do aluno, assegurando o seu desenvolvimento pleno.

Tal como o documento indica:

Na perspectiva da educação integral, a prática docente deverá contribuir proporcionando a aprendizagem significativa, favorecendo a articulação dos conteúdos aos contextos reais, por meio da seleção dos conteúdos essenciais à formação humana, promovendo atividades críticas e reflexivas, como situações-problema, estudos de caso, análise de fatos do cotidiano, projetos de pesquisas e atividades que proporcionem o pensamento profundo (Maranhão, 2019, p. 30).

O DCTM (Maranhão, 2019) destaca que a ação docente para a promoção de uma educação integral deve estar em sintonia com a conexão entre os conteúdos escolares e os contextos reais dos discentes, selecionando temas que contribuam efetivamente para sua formação. Sendo assim, a ênfase em metodologias como situações-problema, estudos de caso, análise de fatos cotidianos e projetos de pesquisa reforça a necessidade de um ensino que estimule o pensamento crítico e multidimensional.

O trabalho coletivo e a ação pedagógica preconizados no DCTM (Maranhão, 2019) alinham-se à concepção pedagógica dialógica. De acordo com Fazenda (1979), a presença de uma atitude pedagógica dialógica e interdisciplinar tem como premissas a humildade, o compromisso com o conhecimento e a disposição para relacionar conceitos

de diferentes áreas do saber. Ao buscar a problematização desses saberes, desafia-se o educando a assumir uma postura crítica sobre o conteúdo em estudo, proporcionando uma compreensão mais profunda do mundo e da própria condição humana.

Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não-consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo de alegria, revelação, de encontro, enfim, de vida (Fazenda, 1991, p.14).

Nesse sentido, para Fazenda (1991, p. 18), a característica fundamental da atitude interdisciplinar “[...] é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício de pensar, num construir”. Diante dessa premissa, ressalta-se a importância de um educador crítico e criativo, capaz de articular o ensino em sala de aula à realidade social. Tal postura deve despertar nos educandos o interesse pela pesquisa e a ousadia pelo saber, contribuindo para uma formação que rompa com a lógica mecanizada em favor de uma educação dialógica e pautada na criticidade.

O DCTM (Maranhão, 2019, p. 30) frisa que: “Nas últimas décadas, há um esforço teórico/prático na superação dos ‘muros’ construídos historicamente que isolavam o conhecimento escolar do seu entorno e do mundo, num movimento de democratização da educação”. Essa preocupação em romper com a fragmentação tradicional, que apartava o saber escolar da realidade discente, surge da necessidade de superar o ensino superficial, baseado em conteúdos descontextualizados. Dessa forma, a superação desse modelo representa um movimento em direção à democratização educativa, buscando tornar o ensino organicamente conectado ao mundo real.

Segundo a proposta curricular do estado:

Os temas integradores chegam à escola com maior ou menor intensidade de acordo com o contexto local e a história de seus sujeitos. Em algumas localidades podem surgir temas completamente inusitados e que devem, por sua relevância social, ser igualmente incorporados ao currículo escolar. Estão presentes transversalmente nos conteúdos dos componentes curriculares bem como compõem a parte diversificada do

currículo com temáticas que surgem da realidade social da escola, do bairro, do município, da região e do estado (Maranhão, 2019, p. 31).

O DCTM (Maranhão, 2019, p. 31) ressalta que “[...] os temas integradores têm uma característica de flexibilidade curricular, em que cada escola, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), decidirá pela abordagem dos temas de sua realidade social, estabelecendo coletivamente pontos de conexão com os conteúdos dos componentes curriculares”. Desse modo, os temas integradores constituem-se como problemáticas que atravessam diversas áreas do conhecimento, inserindo-se na organização curricular de maneira maleável e contextualizada.

Ademais, o documento, por meio desses temas, propõe repensar a organização do conhecimento e aceita o desafio de inovar nas práticas pedagógicas, possibilitando a construção de nexos entre saberes, denominados “pontes curriculares”. Essas pontes emanam do contexto social e refletem as preocupações reais dos estudantes e da comunidade, promovendo uma aprendizagem organicamente vinculada à vida e aos dilemas contemporâneos.

Nessa perspectiva, o DCTM (Maranhão, 2019) propõe, mediante os temas integradores e o planejamento articulado entre as áreas, um currículo flexível sustentado por tais mediações. Essa proposta aproxima-se da concepção de interdisciplinaridade formulada por Piaget (1973), que a define como a colaboração entre diferentes disciplinas ou setores de uma mesma ciência, cujas interações resultam em um enriquecimento mútuo e na reciprocidade dos intercâmbios.

1.2.4 A crítica à interdisciplinaridade como proposta de integração do saber escolar

O DCTM (Maranhão, 2019) busca institucionalizar a interdisciplinaridade no currículo ao alinhá-la à proposta de educação integral e à implementação dos temas integradores. Essa estratégia visa superar a fragmentação histórica do conhecimento por meio da articulação entre diferentes áreas do saber, contribuindo para a formação do educando em sua totalidade.

Como previsto no documento curricular:

Um currículo inspirado no território possibilita a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula. Nesse sentido, constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a

“maranhensidade” necessária a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes (Maranhão, 2019, p. 14).

A valorização de um currículo inspirado no território constitui uma estratégia para conectar a educação à realidade dos estudantes maranhenses. Ao integrar a riqueza cultural, histórica, linguística e ambiental do estado às práticas pedagógicas, o currículo busca preservar e exaltar a identidade local, expressa no conceito de “maranhensidade”.

No entanto, Malanchen (2014) adverte que, sob o manto da valorização da diversidade, o multiculturalismo nas políticas curriculares muitas vezes converte-se em uma celebração superficial das diferenças, destituída de um compromisso real com a transformação das estruturas sociais geradoras de desigualdade. Como consequência, tal perspectiva passa a competir com o conhecimento científico e histórico acumulado pela humanidade, deslegitimando o papel da escola na formação crítica e na ampliação da consciência social.

Esse relativismo cultural contribui para o esvaziamento curricular e para a negação da função social da escola, cujo cerne deve ser o acesso ao conhecimento sistematizado e a reflexão dialética sobre a realidade (Malanchen, 2014). Apesar disso, o DCTM (Maranhão, 2019), ao abordar a educação integral, enfatiza um processo educativo que compreenda o ser humano em sua totalidade englobando as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. Nessa ótica, o docente é interpelado a transcender a mera transmissão de conteúdos, selecionando saberes que se articulem organicamente à vivência e ao contexto real dos educandos.

Com base no que o documento orienta:

[...] os temas integradores presentes transversalmente nos conteúdos básicos e na parte diversificada do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dão-lhe um caráter flexibilizador, possibilitando que as redes de ensino e a escola no Projeto Político Pedagógico (PPP) abordem temas inerentes à sua realidade social, do bairro, do município, da região e do estado (Maranhão, 2019, p. 10).

A proposta do DCTM (Maranhão, 2019), ao incorporar temas integradores de forma transversal aos conteúdos básicos, confere ao currículo um caráter flexível que visa valorizar a pluralidade e a contextualização do ensino. Com isso, o documento busca romper com a rigidez curricular tradicional, oferecendo às redes de ensino a possibilidade

de construir práticas pedagógicas que articulem os saberes formais às dimensões sociais, culturais, ambientais e históricas do território.

Entretanto, Minayo (1994) adverte que, na tentativa de superar a fragmentação nos processos de produção e socialização do saber, a interdisciplinaridade pode ocasionar o enfraquecimento da especificidade de cada disciplina, gerando desafios na preservação das particularidades que caracterizam cada campo do conhecimento. Complementarmente, Gusdorf (1995) alerta que a interdisciplinaridade não deve ser compreendida como uma “panaceia epistemológica”, frequentemente idealizada como solução universal para as crises enfrentadas pela consciência científica contemporânea.

Sob outra ótica, Thiesen (2008) argumenta que a escola, como espaço legítimo de produção de saber, deve acompanhar as transformações da ciência e apoiar as demandas interdisciplinares na construção de novos conhecimentos. Para o autor, a instituição escolar precisa sintonizar-se com o ritmo de uma sociedade cada vez mais interconectada e complexa.

Todavia, Mueller, Bianchetti e Jantsch (2008) problematizam essa celeridade das mudanças no âmbito escolar, sinalizando que a interdisciplinaridade tem sido progressivamente promovida como um conceito associado ao contexto gerencial e empresarial. Nesse cenário, tanto na formação quanto na atuação profissional, busca-se a modelagem de um “homem flexível” (Laval, 2004), capaz de se ajustar às constantes mutações exigidas pelo mercado de trabalho, reduzindo a interdisciplinaridade a uma ferramenta de adaptabilidade funcional.

Capacidade de trabalhar em equipe, abertura a trocas, sociabilidade, colaboração, comunicação permanente são, entre outras, características que se prescrevem e se esperam de quem pretende ingressar no chamado mercado de trabalho. Quanto àqueles que lutam por manter-se empregados ou pretendem desenvolver a sua empregabilidade, prescreve-se que estejam dispostos a níveis para aprender constantemente, via educação permanente, ou preocupando-se sempre em materializar o princípio do aprender a aprender, inclusive na própria ambiência de trabalho/ emprego, dado que cada vez mais as empresas estão sendo elevadas à condição de escolas ou organizações de aprendizagem (Mueller; Bianchetti E Jantsch, 2008, p. 179).

O mercado de trabalho contemporâneo não demanda apenas competências comportamentais como: trabalho em equipe, sociabilidade, colaboração e comunicação constante. Espera-se, sobretudo, que o trabalhador demonstre disposição para o

aprendizado contínuo, incorporando a máxima do “aprender a aprender”. Essa lógica implica não apenas a busca por educação formal, mas a conversão do próprio ambiente laboral em espaço de instrução, na medida em que as empresas assumem, crescentemente, o papel de “organizações aprendentes” voltadas ao desenvolvimento funcional de seus colaboradores (Saviani, 2021).

Em consequência desse fenômeno, a interdisciplinaridade tornou-se um conceito elástico e, devido ao seu uso indiscriminado, passou a ser percebida como uma solução universal para os impasses da especialização e das relações lineares, o que resultou no esvaziamento de seu significado crítico. Ademais, a formação interdisciplinar converteu-se em uma demanda estratégica para a classe empresarial. Sobre esse processo, Mueller, Bianchetti e Jantsch (2008, p. 178) declaram que:

[...] a interdisciplinaridade, passou a ser concebida e veiculada, desde o início da década de 1970, como um conceito apropriado e fagocita pelo mundo da produção, visando, em termos de discurso e de prática demandar da escola/universidade, um egresso cada vez mais adequado às características exigidas pelo atual mercado: flexível, maleável, adaptável, ajustável, disponível para as constantes mudanças do modo de produção vigente.

Desde a década de 1970, a interdisciplinaridade vem sendo apropriada pelo mundo produtivo para atender às demandas do mercado. Nesse contexto, ela transcende a condição de abordagem pedagógica ou científica para converter-se em ferramenta estratégica na formação de profissionais com o perfil desejado pelo capital. Consequentemente, a escola e a universidade sofrem pressões sistêmicas para moldar os estudantes segundo essas exigências, reforçando o alinhamento entre o projeto educativo e as dinâmicas econômicas.

A preocupação do empresariado reside no uso instrumental do saber, visando maximizar a ciência como força produtiva e suprir a demanda por trabalhadores capazes de operacionalizar tarefas de complexidade crescente. Diante disso, busca-se o "profissional da terceira onda" (Toffler, 1980): indivíduos aptos a assumir responsabilidades, compreender a integração de processos produtivos, gerenciar múltiplas tarefas e adaptar-se celeremente às instabilidades do mercado.

Sob o domínio dos interesses burgueses, a interdisciplinaridade é utilizada para delimitar os conteúdos “essenciais” destinados à classe operária, priorizando o que é funcional à reprodução do sistema. Essa abordagem degrada o conceito a uma perspectiva instrumental e fragmentada, esvaziando sua capacidade de promover uma apreensão crítica e concreta da totalidade social. Como adverte Frigotto (2008), a interdisciplinaridade não é apenas uma proposta de integração do saber escolar; ela está profundamente enraizada na materialidade das relações capitalistas que moldam a existência humana.

Portanto, a superação dos limites na produção e socialização do conhecimento exige o rompimento com as relações sociais que sustentam a divisão entre trabalho manual e intelectual. Lutar por uma interdisciplinaridade autêntica implica, necessariamente, lutar pela transformação da sociedade de classes (Frigotto, 2008). Ela deve ser entendida, enfim, como o esforço para superar a fragmentação da vida humana em todas as suas dimensões, rompendo com a exclusão e a alienação, sem jamais ser reduzida a uma arbitrária justaposição de disciplinas no currículo escolar.

Seção 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 Tipo de Pesquisa e sua abordagem

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Nesse sentido, realizou-se um levantamento do referencial teórico que dialoga com a temática, utilizando fontes que fornecem subsídios consistentes para a análise. A principal vantagem dessa modalidade reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (Gil, 2002, p. 45).

Paralelamente, o estudo documental possibilita o exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico profundo (Gil, 2002), como é o caso do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM, 2019) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O DCTM constitui-se, portanto, como fonte documental primária indispensável para esta investigação.

A pesquisa assume, ainda, um caráter descritivo e exploratório. Segundo Gil (2008), as pesquisas descritivas visam identificar características de determinado fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis. Já a vertente exploratória mostra-se fundamental ao oferecer um campo inicial de reflexão, permitindo o esclarecimento de conceitos e a formulação de problemas mais precisos (Gil, 2008).

No que tange à fundamentação epistemológica, optou-se pela abordagem crítico-dialética. Entende-se que a interdisciplinaridade no processo de socialização do conhecimento e o saber docente sobre ela são fenômenos da práxis humana. Logo, são resultados de processos marcados por múltiplas determinações e mediações históricas, atravessados por conflitos, contradições e ideologias (Netto, 2011).

Caminhar sob essa perspectiva exige superar investigações puramente narrativas ou a simples coleta de dados objetivos. Como aponta Kosik (1969), a representação do mundo não é neutra, mas reflete projeções moldadas por estruturas consolidadas historicamente. Para Severino (2001, p. 21), a criticidade permite entender o conhecimento como situado em um contexto amplo e envolvente. Assim, esta investigação compreende seu objeto como um recorte de uma realidade determinada pelas

diretrizes universais das políticas educacionais, influenciadas pelo capitalismo global de viés neoliberal.

A abordagem de Kosik (1969) é essencial para desconstruir tais concepções fetichizadas, revelando que a realidade investigada é produto da ação humana e não um dado imutável. Em suma, buscou-se compreender o objeto em sua gênese histórica (Netto, 2011), sua totalidade possível (Kosik, 1969) e suas contradições no contexto atual (Cury, 2000), explicitando os nexos entre a atividade de pesquisa e as possibilidades de transformação social (Frigotto, 2010).

2.2 Contexto e participantes da pesquisa

As participantes investigadas são 10 (dez) professoras da rede pública municipal que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Caxias, Maranhão. A amostra é composta por docentes que lecionam do 1º ao 5º ano, o que garante uma diversidade de percepções e vivências dentro desse contexto educacional.

Foram incluídas no presente estudo as professoras ativas, lotadas como titulares nas escolas do município. Excluíram-se as docentes que estavam afastadas por um período mínimo de 06 (seis) meses, aquelas em funções estritamente administrativas ou que se recusaram a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal: a Unidade Escolar Municipal Costa Sobrinho e a Unidade Integrada Municipal Paulo Freire. Ambas se situam em contextos socioculturais diversos, o que permite uma análise abrangente das práticas pedagógicas e das condições que influenciam o desenvolvimento da interdisciplinaridade.

Unidade Escolar Costa Sobrinho situada na Avenida Pirajá, bairro Pirajá, foi fundada em 26 de junho de 1967. Inicialmente, o prédio contava com apenas duas salas de aula para suprir a demanda local. Vale ressaltar que a escola foi construída em apenas 11 (onze) dias, sob um regime de trabalho forçado imposto pela gestão municipal da época, de caráter militar e rigoroso.

Ao longo das décadas, a instituição passou por reformas e ampliações nas gestões de 1974, 1988 e 1996. Na administração do prefeito Humberto Ivar Coutinho, com recursos do Programa de Adequação do Prédio Escolar (PAPE), as salas foram adaptadas ao padrão exigido pelo Ministério da Educação (MEC). Atualmente, a escola conta com 33 funcionários, 10 salas de aula e atende 209 alunos, desenvolvendo projetos como o

“Cultivando e Semeando Valores” e o “Projeto de Reforço de Língua Portuguesa e Matemática”.

Unidade Integrada Municipal Paulo Freire localizada na Rua da Marinha, bairro Campo de Belém, foi inaugurada em 14 de abril de 1997, financiada com recursos do Banco Mundial via Projeto Nordeste. A instituição homenageia o educador Paulo Reglus Neves Freire (1921–1997), cuja filosofia fundamenta-se na prática pedagógica libertadora e na transformação social em defesa da classe trabalhadora.

A unidade oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Atualmente, dispõe de 59 funcionários, 81 alunos nos anos iniciais e uma estrutura que inclui biblioteca, laboratório de informática e sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entre seus projetos de destaque, citam-se o “Dia D da Matemática” e “Leituras que Transformam, Escritas que Encantam”.

O quadro a seguir apresenta a caracterização das dez docentes participantes, detalhando turma de atuação, grau de escolaridade e tempo de docência, fornecendo o perfil profissional do grupo pesquisado.

Quadro 1			
Unidade Escolar Costa Sobrinho - Matutino			
Professor (a)	Turma que atua	Grau de escolaridade	Tempo de docência
P1	1º ano	Pós-graduação	12 anos
P2	2º ano	Pós-graduação	23 anos
P3	3º ano	Superior completo	18 anos
P4	4º ano	Pós-graduação	27 anos
P5	5º ano	Pós-graduação	23 anos
Unidade Integrada Municipal Paulo Freire - Vespertino			
Professor (a)	Turma que atua	Grau de escolaridade	Tempo de docência
P6	1º ano	Superior completo	18 anos
P7	2º ano	Pós-graduação	10 anos
P8	3º ano	Pós-graduação	9 anos
P9	4º ano	Pós-graduação	3 anos
P10	5º ano	Mestrado	7 anos

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

As participantes desta pesquisa atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em duas unidades escolares da rede municipal de ensino. Todas possuem formação em nível superior, sendo a maioria com pós-graduação *lato sensu* e uma delas com titulação em nível de mestrado. O tempo de experiência na docência é bastante diversificado, variando entre três e vinte e sete anos, o que possibilitou reunir perspectivas de

profissionais em diferentes momentos da carreira. Essa heterogeneidade constitui um aspecto relevante, pois contribui para uma análise profunda do objeto de estudo.

A seleção das professoras considerou a acessibilidade às escolas e a disponibilidade das profissionais em participar voluntariamente da investigação. A escolha por essas unidades escolares foi pautada no vínculo prévio estabelecido com a gestão e pela receptividade em permitir a realização do estudo. Esse critério possibilitou a aproximação direta com as docentes e garantiu condições para a coleta de dados sem comprometer a rotina escolar.

A aproximação com as professoras ocorreu de maneira gradual, inicialmente por meio de contato com a direção e a coordenação pedagógica, que autorizaram e intermediaram o acesso às turmas. Em seguida, houve um momento de apresentação do objetivo da pesquisa às docentes, esclarecendo os procedimentos, o sigilo das informações e a importância de sua participação por meio do TCLE. A escolha dessas profissionais se justifica por atuarem diretamente nos Anos Iniciais, foco desta investigação.

O município onde a pesquisa se realiza é Caxias, que possui uma área de 5.313,10 km² e conta com cerca de 156 mil habitantes, segundo o IBGE (2022). A situação educacional dos Anos Iniciais na rede pública revela que, em 2023, havia 10.757 alunos matriculados, conforme o Censo do INEP (2023). De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para essa etapa foi de 5,2, valor abaixo da média esperada. Além disso, foram registradas taxas de reprovação de 3,3%, de abandono escolar de 1,2% e uma distorção idade-ano de 9,3%, indicando os desafios estruturais na qualidade da educação municipal.

2.3 Coleta de dados e instrumentos

A pesquisa foi conduzida por meio do trabalho de campo, permitindo ao pesquisador estar presente no *locus* de estudo para obter uma compreensão mais profunda dos fenômenos educacionais nos Anos Iniciais. Desse modo, o trabalho de campo possibilita interagir diretamente com os interlocutores, favorecendo uma participação ativa no ambiente e no grupo estudado.

A coleta de dados foi realizada por meio do uso de questionário e entrevista. “Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo

pesquisado” (Gil, 2002, p. 114). Quando os dados são obtidos por meio de questionários, os custos envolvidos tendem a ser relativamente baixos, especialmente em comparação com outros instrumentos, como observações diretas. Além disso, a padronização dos questionários facilita a análise das respostas, otimizando tempo e recursos na etapa de processamento dos dados.

Já a entrevista, segundo Gil (2002), caracteriza-se como um instrumento em que o pesquisador, ao se colocar frente ao participante, formula perguntas com a finalidade de obter informações relevantes para a investigação. Nesse sentido, utiliza-se a entrevista para aprofundar aspectos que emergiram das respostas obtidas no questionário, buscando compreender as concepções e práticas das professoras sobre o objeto investigado. O processo ocorreu de maneira complementar: primeiro, o questionário ofereceu uma visão inicial e mais ampla; em seguida, a entrevista permitiu explorar com maior riqueza de detalhes os sentidos atribuídos às respostas, possibilitando uma análise densa e fundamentada.

Os instrumentos de coleta foram elaborados pelo pesquisador, uma vez que possuem eficácia comprovada na promoção da participação e do envolvimento dos sujeitos, bem como no levantamento de ideias iniciais. Os instrumentos foram aplicados com as professoras incluídas na pesquisa, após a apresentação de seus itens pelo pesquisador principal. Cada sujeito respondeu de forma individual, sem comunicação verbal e/ou escrita com outros participantes.

2.4 Análise de dados

Os dados são analisados de forma crítica e dialética, visando compreender o objeto em sua totalidade estruturada. Para isso, são examinadas sua origem histórica e as mediações determinantes que influenciaram sua constituição ao longo do tempo. Além disso, busca-se entender como o objeto se reproduz socialmente dentro da hegemonia dominante, sem desconsiderar suas contradições e conflitos.

Sendo assim, para Netto (2011, p. 53), “O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”. Diante disso, o pesquisador não observa de fora de maneira imparcial; ele se coloca em uma posição ativa e consciente, buscando entender o objeto em suas contradições internas, relações históricas e transformações. Assim, conhecer algo é

revelar as mediações e estruturas profundas que constituem esse objeto, considerando o contexto e as relações sociais que o produzem.

A análise dos dados é conduzida em etapas. Inicialmente, realizaram-se leituras e releituras em diálogo com os fundamentos teóricos sistematizados nas seções anteriores. Em seguida, procedeu-se à sistematização dos principais aspectos que evidenciam o objeto em seu movimento, suas relações e seus determinantes, a partir dos relatos dos sujeitos e dos fragmentos da realidade que o circundam.

Os dados estão organizados em eixos articulados entre si, permitindo situar o objeto como um recorte singular dentro da política educativa. Isso possibilitará a compreensão de seu significado no contexto histórico, político e social da política educacional brasileira. Por fim, realiza-se um aprofundamento do objeto, analisando suas aproximações e distanciamentos no processo de formação humana.

O Produto Técnico-Tecnológico (PTT) foi elaborado a partir da análise dos dados produzidos, especialmente das entrevistas realizadas com as professoras dos Anos Iniciais. Deste modo, o PTT não surgiu de forma dissociada da realidade, mas como uma síntese propositiva construída com base nas evidências, buscando responder às necessidades formativas identificadas. Entretanto, o PTT não foi vivenciado nas escolas em razão das limitações de tempo e da dinâmica institucional. O período de investigação coincidiu com demandas pedagógicas, como fechamento de bimestres e avaliações externas, o que inviabilizou a implementação da proposta.

Na próxima seção, apresentam-se os dados da pesquisa, organizados em três eixos: o Eixo 1 aborda as concepções de interdisciplinaridade das professoras; o Eixo 2 trata das práticas de organização do trabalho pedagógico, evidenciando como tais concepções se materializam no cotidiano escolar; e o Eixo 3 contempla as aproximações e distanciamentos acerca da interdisciplinaridade identificados nas falas das docentes.

2.5 Aspectos éticos da pesquisa

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e, em seguida, direcionado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tendo sido aprovado em 1º de abril de 2025, pelo parecer nº 7.480.474. Com a aprovação, o estudo tornou-se apto para o início da coleta de dados e das demais etapas correspondentes. O pesquisador compromete-se a seguir as normas preconizadas pela Resolução do CNS nº 466/2012 (Brasil, 2012) e suas complementares, que tratam dos aspectos éticos da pesquisa

envolvendo seres humanos, incorporando referenciais da bioética, tais como autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade. Essa resolução visa assegurar os direitos e deveres dos participantes, da comunidade científica e do Estado.

Dessa forma, por se tratar de uma investigação na área da Educação, utiliza-se também a Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Seção 3 O CONHECIMENTO DE INTERDISCIPLINARIDADE DAS DOCENTES PELO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE EM CAXIAS-MA

Nesta seção, procede-se à organização dos eixos de análise, definidos com base nas respostas das participantes, a fim de aproximar os objetivos da investigação das categorias que orientarão a interpretação dos dados e a construção dos resultados. A coleta das respostas e o detalhamento de suas respectivas descrições foram realizados, fornecendo o suporte necessário para a estruturação dos eixos, fundamentados nas categorias que apresentaram maior proximidade e recorrência nas falas e experiências das docentes investigadas.

Sendo assim, para uma melhor visualização e compreensão dos dados obtidos, foram elaborados três gráficos que apresentam, de forma clara e objetiva, as respostas às perguntas de caráter fechado. Além disso, as perguntas da entrevista, de natureza aberta, foram organizadas de modo que, a partir das respostas fornecidas pelas professoras, foi possível identificar os eixos de análise.

O Gráfico 1 apresenta um panorama sobre as formas de trabalho com a interdisciplinaridade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das respostas das professoras participantes da pesquisa. Desse modo, o gráfico busca descrever as principais estratégias pedagógicas utilizadas para promover a articulação entre diferentes áreas do saber, evidenciando como a interdisciplinaridade é compreendida e materializada nas práticas escolares.

Gráfico 1 - Como você costuma trabalhar com a interdisciplinaridade nos Anos Iniciais?



Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Este gráfico permite perceber as formas como as professoras dos Anos Iniciais costumam trabalhar com a interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas. Observa-se que a integração das disciplinas foi a categoria mais mencionada, com 8 ocorrências, indicando que a maioria das docentes compreende a interdisciplinaridade primordialmente como a articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

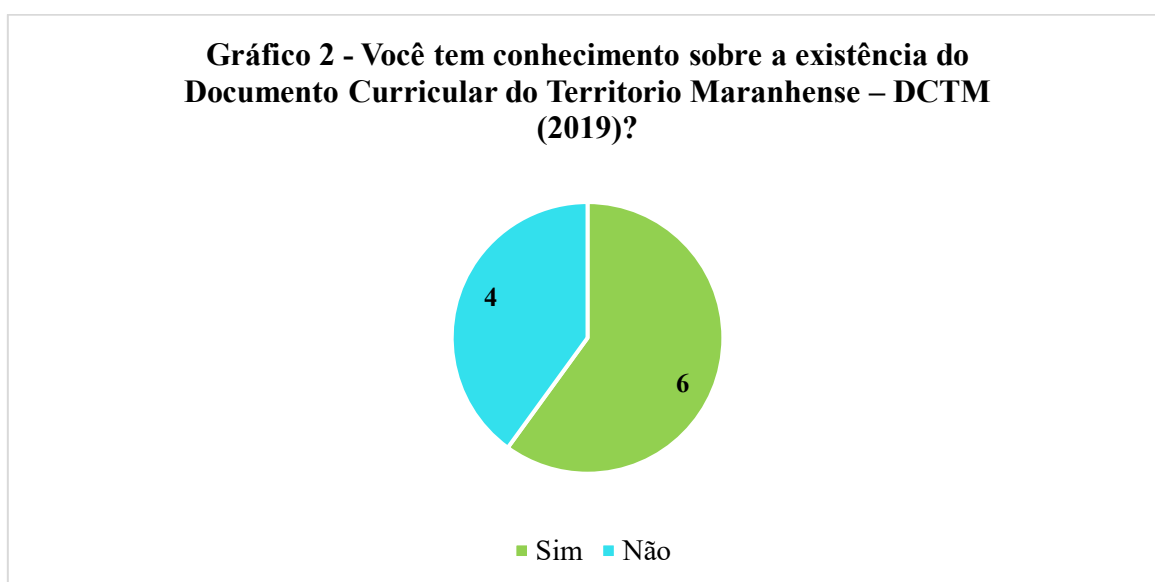
Em seguida, destacam-se as categorias trabalho em equipe e estímulo à curiosidade e à investigação, ambas com 6 ocorrências. Esses resultados evidenciam que parte das professoras associa a interdisciplinaridade à cooperação docente e à promoção de atitudes investigativas nos educandos, o que converge com perspectivas pedagógicas que valorizam o diálogo, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. A presença dessas categorias sugere uma compreensão ampliada da interdisciplinaridade, não restrita apenas à junção de conteúdos, mas estendida à interação entre os sujeitos.

Por fim, as categorias uso de recursos diversificados (5 ocorrências), projetos temáticos (3 ocorrências) e outros (2 ocorrências) aparecem em menor proporção. Esses dados apontam para a existência de diferentes estratégias empregadas, como a utilização de materiais variados e o desenvolvimento de projetos. Contudo, a baixa frequência nessas categorias pode indicar que tais práticas ainda não são predominantes, revelando desafios para a consolidação de uma ação interdisciplinar sistematizada e intencional no cotidiano pedagógico dos Anos Iniciais.

Vale salientar que a questão foi estruturada em formato de múltipla alternativa, permitindo que as professoras assinalassem mais de uma opção conforme suas

compreensões e experiências relacionadas à interdisciplinaridade. Dessa forma, o quantitativo de ocorrências apresentado refere-se ao número de vezes em que cada alternativa foi mencionada pelas participantes, considerando que uma mesma professora poderia selecionar diferentes aspectos simultaneamente.

O Gráfico 2 apresenta dados referentes ao nível de conhecimento das professoras sobre o Documento Curricular do Território Maranhense - DCTM (Maranhão, 2019). O objetivo deste levantamento é descrever o grau de familiaridade das docentes com esse documento orientador, que tem como finalidade nortear as práticas pedagógicas e a organização curricular das escolas maranhenses.



Fonte: elaborado pelo autor (2025)

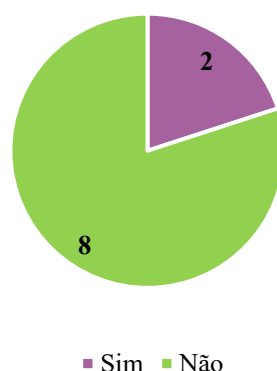
O Gráfico 2 apresenta os resultados referentes ao conhecimento das professoras sobre a existência do Documento Curricular do Território Maranhense - DCTM (Maranhão, 2019). De acordo com os dados, seis docentes afirmaram ter conhecimento sobre o documento, enquanto quatro declararam não o conhecer. Essa distribuição demonstra que, embora a maioria das participantes esteja ciente da existência do DCTM, ainda há um número significativo de docentes que desconhecem esse dispositivo normativo, o que revela lacunas na socialização e na formação continuada acerca das políticas curriculares maranhenses.

A presença de docentes que não possuem conhecimento sobre o DCTM indica desafios no processo de implementação e divulgação das diretrizes nas escolas. Considerando que o DCTM orienta o trabalho pedagógico e a organização curricular, o

seu desconhecimento por parcela do corpo docente pode comprometer a coerência e a efetividade das práticas realizadas em sala. Assim, os dados reforçam a necessidade de ações de gestão que garantam a apropriação do DCTM pelas professoras, de modo que possam alinhar sua atuação aos princípios teórico-metodológicos propostos pelo documento.

O Gráfico 3 evidencia a participação das professoras em cursos, palestras ou ações formativas voltadas ao DCTM (Maranhão, 2019), especificamente direcionadas à etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O gráfico busca descrever o envolvimento das docentes em momentos que promovem o estudo e a compreensão do documento orientador da educação básica no Maranhão.

Gráfico 3 - Você já participou de cursos, palestras referente ao Documento Curricular do Território Maranhense (2019) para a etapa dos Anos Iniciais?



Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Nota-se, no Gráfico 3, informações referentes à participação das professoras em cursos, palestras ou ações formativas relacionadas ao Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM, 2019), voltadas para a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme os dados, oito docentes afirmaram não ter participado de nenhuma atividade formativa sobre o DCTM, enquanto apenas duas declararam já ter participado de algum tipo de formação. Essa discrepância revela um cenário de limitada oferta ou acesso às ações formativas, o que compromete a compreensão e a implementação efetiva das orientações curriculares propostas para essa etapa da educação básica.

A baixa participação das professoras em momentos formativos evidencia um desafio na política de formação continuada e na disseminação das diretrizes estaduais. Considerando que o DCTM é um instrumento que orienta o planejamento, a prática pedagógica e a avaliação, o acesso restrito a formações específicas pode dificultar a apropriação e a aplicação coerente de seus princípios. Desse modo, os dados reforçam a necessidade de ampliar e fortalecer os espaços de estudo e reflexão, garantindo que as professoras compreendam a estrutura e os fundamentos do documento, de modo a assegurar práticas alinhadas às demandas contemporâneas da educação maranhense.

Para um melhor aprofundamento da investigação, as perguntas da entrevista, de natureza aberta, foram organizadas de modo sistemático para favorecer uma análise detalhada das concepções e práticas relatadas. A partir das respostas obtidas, foi possível identificar convergências e divergências nos discursos, o que permitiu a construção de eixos de análise. Esses eixos emergem da própria fala das professoras e possibilitam uma compreensão mais profunda sobre a configuração de suas percepções a respeito da interdisciplinaridade e de sua relação com o DCTM (Maranhão, 2019), evidenciando dimensões teóricas e práticas que atravessam o cotidiano pedagógico nos Anos Iniciais.

A análise dos dados desta pesquisa reúne as ideias e os relatos das docentes acerca da interdisciplinaridade no Documento Curricular do Território Maranhense - DCTM (Maranhão, 2019). As falas evidenciam como as professoras compreendem esse conceito, apontando suas referências formativas, suas experiências e as aproximações e distanciamentos percebidos no DCTM. Dessa forma, a análise busca não apenas o entendimento teórico expresso pelas participantes, mas como esse saber se articula com suas trajetórias profissionais e com os desafios da prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Foram realizados um questionário inicial e uma entrevista de aprofundamento com as docentes, com o intuito de compreender o conhecimento que possuem sobre a interdisciplinaridade, tomando como referência o que está previsto no DCTM. A investigação, ocorrida no município de Caxias-MA, buscou entender como essas professoras compreendem o conceito, relacionando-o tanto às orientações do DCTM quanto às suas próprias experiências, de modo a apreender os sentidos e significados atribuídos à interdisciplinaridade em sua prática pedagógica.

Esta investigação foi conduzida com um grupo de 10 (dez) professoras, tendo como propósito identificar qual documento normativo orienta, predominantemente, o trabalho interdisciplinar. Dessa maneira, as entrevistadas revelam uma predominância

clara da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como principal referência. A maioria absoluta das docentes (9 entre 10) mencionou que o trabalho pedagógico é fundamentado prioritariamente na BNCC, demonstrando maior familiaridade e aplicação desse documento nas práticas escolares. Termos como “totalmente da BNCC” (P10), “tudo na BNCC” (P7) e “baseado na BNCC” (P9) reforçam essa forte presença e influência do documento nacional no cotidiano das escolas.

Em contraste, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) aparece com menor destaque ou sequer é citado explicitamente por quase todas as professoras. Apenas uma docente (P5) reconhece trabalhar com ambos os documentos, ao afirmar que são “[...] como se fosse sinônimo”. Essa resposta demonstra uma tentativa de integração entre o documento nacional e o estadual, embora possa também refletir, sob uma ótica dialética, uma falta de clareza quanto às especificidades e finalidades de cada um deles.

As falas das professoras revelam um descompasso entre o que é proposto em termos de política educacional local e o que, de fato, se materializa na prática pedagógica. As docentes (P3, P4, P6) indicam que a BNCC é mais acessível e conhecida, o que evidencia falhas na divulgação e na formação sobre o DCTM. Por exemplo, P3 afirma que possui mais contato com a BNCC, o que reforça a ideia de que o documento estadual ainda não foi suficientemente apropriado pela maioria dos profissionais, seja pela escassez de formação continuada, seja pela ausência de materiais acessíveis e orientações claras.

De maneira geral, o conhecimento das docentes evidencia que, apesar de o Maranhão ter elaborado seu próprio documento curricular com base na BNCC, a prática pedagógica ainda se pauta prioritariamente pela versão nacional, deixando em segundo plano o material territorial. Isso levanta questões importantes sobre a efetividade das políticas públicas locais de educação e sobre a urgência de investir em estratégias que promovam o conhecimento, o uso e a valorização do DCTM como normativa essencial para contextualizar o ensino às realidades e especificidades da rede maranhense.

Notou-se, ainda, um baixo índice de estudo sistematizado do DCTM por parte das professoras. Das dez docentes entrevistadas, apenas três (P1, P5 e P10) afirmaram ter tido algum contato com o documento, sendo que, em dois desses casos (P1 e P10), o estudo foi resultado de iniciativa pessoal, à revelia de ações formativas promovidas pela escola ou pela Secretaria de Educação. A maioria das professoras (7 de 10) respondeu de forma

direta que não estudou o DCTM, demonstrando uma significativa lacuna na formação docente relacionada a este documento.

Entre as docentes que alegaram ter tido contato com o DCTM, nota-se uma diversidade na forma como esse estudo ocorreu. A professora P1 mencionou ter realizado leituras do documento por conta própria, enquanto P10 também destacou sua autonomia, ressaltando que possui o documento impresso em sua residência e o consulta com frequência para auxiliar no planejamento das aulas. Já a docente P5 apresenta uma percepção difusa sobre o ato de “estudar o DCTM”, afirmando que, ao consultar o livro do professor e observar as habilidades exigidas, realiza indiretamente um estudo da diretriz. Tal relato sinaliza uma confusão entre o uso de materiais didáticos e a consulta consciente à normativa oficial, o que indica a necessidade de maior clareza conceitual nos processos de formação docente.

As respostas revelam um contraste entre o reconhecimento da importância do DCTM e sua efetiva apropriação. Mesmo entre aquelas que afirmam utilizá-lo, o documento parece ser acessado de maneira pontual e não sistemática, muitas vezes subsumido à necessidade pragmática do planejamento imediato, e não como uma base formativa contínua e estruturante. A ausência de iniciativas formais organizadas pela escola ou pela Secretaria de Educação para promover o estudo do DCTM é uma recorrência nos discursos das docentes, o que reforça a tese de que a implementação do documento ainda carece de suporte institucional efetivo.

Esse panorama aponta para uma fragilidade preocupante no processo de consolidação do DCTM como referência curricular nas escolas maranhenses. A predominância de estudos individuais e fragmentados mostra que o documento ainda não se consolidou como uma diretriz de uso coletivo e intencional. Isso reforça a urgência de políticas de formação continuada que promovam não apenas a dimensão técnica do DCTM, mas sobretudo sua função no planejamento e no desenvolvimento de práticas interdisciplinares conectadas à realidade local.

Além disso, as docentes demonstram dificuldade de rememorar ou ausência de reflexão aprofundada sobre os principais assuntos estudados relacionados ao Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), especialmente no que tange à temática da interdisciplinaridade. Das dez professoras, sete (P2, P3, P4, P6, P7, P8 e P9) não responderam ou indicaram não rememorar os conteúdos estudados, o que sinaliza um distanciamento significativo em relação às discussões propostas no documento ou, até mesmo, os efeitos de uma formação aligeirada e pragmática. A ausência de lembrança

pode indicar, ainda, a carência de um processo formativo contínuo e socialmente significativo.

Entre as três docentes que apresentaram respostas (P1, P5 e P10), é possível observar diferentes níveis de envolvimento. A professora P1 destacou ter realizado um comparativo entre o DCTM e a BNCC, ressaltando que o documento maranhense possui particularidades próprias, o que demonstra certo nível de compreensão crítica e contextualizada. Já a docente P5 apresentou uma resposta alinhada à ideia de interdisciplinaridade, explicando como os conteúdos se conectam entre diferentes áreas do conhecimento, o que reflete uma apreensão básica do assunto.

Por outro lado, a professora P10 admitiu ter certa lembrança de um conteúdo estudado, mas não conseguiu associá-lo à dimensão interdisciplinar, o que revela uma incerteza quanto ao enfoque dado ao tema durante os estudos realizados. Esse tipo de resposta levanta questionamentos sobre a eficácia dos processos formativos vivenciados e sobre a ênfase conferida à interdisciplinaridade nos materiais e nas formações oferecidas, sejam elas de caráter institucional ou autônomo.

Dessa forma, é possível perceber que persiste um desafio estrutural na consolidação da interdisciplinaridade como elemento articulador nos Anos Iniciais, especialmente na sua articulação com o DCTM. A escassez de respostas ou a lembrança vaga dos conteúdos por grande parte das participantes reitera a premência de ações estruturadas, tanto no campo da formação continuada quanto na valorização dos documentos curriculares estaduais como normativas fundamentais de orientação pedagógica. A construção de uma prática interdisciplinar consistente depende diretamente do conhecimento, da reflexão e do uso consciente dos referenciais curriculares, o que, conforme evidenciado, ainda não se efetivou como uma práxis consolidada no universo pesquisado.

Eixo 1: As concepções de interdisciplinaridade das professoras

No primeiro eixo, discutem-se as diferentes concepções manifestadas pelas professoras a respeito da interdisciplinaridade. Por meio de suas falas, é possível compreender como elas entendem esse conceito, a partir de três indicadores: a integração ou união de disciplinas em torno de um tema; a inter-relação e o aproveitamento entre as disciplinas; e as metodologias de adaptação do conhecimento.

O primeiro indicador identificado nas respostas é a concepção de integração ou união de disciplinas em torno de um tema. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é entendida como um movimento de articulação entre diferentes áreas do conhecimento, com o propósito de abordar um conteúdo ou temática de forma conjunta.

Dessa forma, as professoras, ao expressarem suas percepções a respeito desse conceito, afirmaram que:

P2 “Trabalhar com todas as disciplinas [...]”;

P3 “[...] é o conteúdo que você vai trabalhar que envolve várias disciplinas”;

P4 “É a gente trabalhar uma determinada temática, mas ela não é presa a uma disciplina, ela envolve outras disciplinas”;

P6 “Interdisciplinaridade é justamente o trabalho integrador, integral, de todas as disciplinas num só tema, onde você trabalha a matemática, trabalha a história, a geografia, sem estar com elas separadas. Então, como se fosse um casamento, uma união mesmo”; P7 “[...] um determinado assunto que consegue agregar todas as outras disciplinas sem estar segmentado assim, separado”;

P8 “[...] um assunto e conseguir integrar duas ou mais disciplinas ali”.

A convergência de ideias em torno desse indicador demonstra que, para essas professoras, a interdisciplinaridade se concretiza na articulação de diferentes componentes curriculares em torno de um objeto ou foco comum. Dessa maneira, as docentes encontram respaldo na concepção proposta por Piaget (1973 *apud* Philippi Jr.; Fernandes, 2015), para quem o conhecimento se constitui por meio da interação entre diferentes campos do saber.

Nós reservamos, ao contrário, o termo interdisciplinaridade para caracterizar um segundo nível, no qual a colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a certa reciprocidade nas trocas, de tal modo que haja um total enriquecimento mútuo.

Os autores supracitados explicitam que a interdisciplinaridade não se limita à cooperação entre áreas, mas pressupõe um patamar mais profundo de integração, no qual ocorre uma reciprocidade nas trocas entre disciplinas. Essa concepção converge diretamente com as falas das docentes, que ressaltam a importância da articulação entre diferentes campos do saber como condição necessária para enfrentar a compartimentalização dos conhecimentos no contexto educacional.

Nessa mesma linha, Japiassu e Marcondes (2006) definem que a:

Interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. [...] O objetivo utópico do método interdisciplinar, diante da especialização sem limite das ciências, é a unidade do saber (Japiassu; Marcondes, 2006, p. 150 apud Xavier *et al*, 2017, p. 374).

Os autores entendem que a interdisciplinaridade ultrapassa a mera aproximação, conceituando-a como um processo intencional de interação que pode variar desde a simples comunicação de ideias até a integração profunda. Nesse sentido, essa visão dialoga com as percepções expressas pelas professoras, que associam a interdisciplinaridade à união de saberes em torno de um mesmo objeto de estudo, revelando uma apreensão pragmática da ideia de comunicação e interdependência entre os campos do conhecimento.

O segundo indicador identificado remete à concepção de interdisciplinaridade como a inter-relação e o aproveitamento entre as disciplinas, com ênfase na possibilidade de utilizar o conhecimento de uma área para enriquecer o trabalho em outra. As professoras salientam que:

P1 “[...] que eu posso aproveitar de uma disciplina específica na outra, [...]”;

P5 “[...] E é a disciplina de língua portuguesa. E é arte. E também, neste caso, eu posso estar trabalhando a história. Então, um professor, quando ele tá ministrando aula, ele não tem como dizer que não trabalha interdisciplinar, porque às vezes ele pode até não estar dando conta dessa viagem toda pelas disciplinas, mas ele faz”;

P10 “[...] são aquelas disciplinas que é um eixo que pode ser aproveitado em outras disciplinas”.

Esse conjunto de respostas revela que, para esse grupo, a interdisciplinaridade também se expressa na mobilização de conhecimentos já trabalhados em uma área para potencializar aprendizagens em outras. Essa compreensão remete à perspectiva apresentada por Japiassu (1976), para quem a interdisciplinaridade “[...] caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das

disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (Japiassu, 1976, p. 74). Essa interação possibilita a comunicação entre campos distintos, promovendo uma aprendizagem em que o saber de uma área contribui para o desenvolvimento de outra, tal como relatam as docentes em suas práticas cotidianas.

Fazenda (2011) defende que a interdisciplinaridade se caracteriza pela integração e pelo intercâmbio de saberes, o que requer uma atitude de cooperação entre as áreas. A autora enfatiza que a ação interdisciplinar “[...] é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária por uma unitária do ser humano” (Fazenda, 2011, p. 10-11). Isso evidencia que a construção do conhecimento ocorre de maneira articulada.

A fala da professora (P5), ao afirmar que o professor “não tem como dizer que não trabalha interdisciplinar, porque ele faz”, revela que essa prática de trocas e de entrelaçamento de conteúdos, ainda que nem sempre planejada expressa uma postura baseada na integração de experiências e conhecimentos. Tal percepção é fundamental, pois retira a interdisciplinaridade do campo meramente burocrático e a situa na dimensão da atitude docente diante da realidade escolar.

Santomé (1998) já compreendia que a interdisciplinaridade se concretiza quando há um esforço intencional de inter-relacionar conceitos e procedimentos de distintas áreas, de modo que o conhecimento construído em uma disciplina sirva de base para o avanço em outra. Nesse sentido, “[...] cada uma das disciplinas em contato é, por sua vez, modificada e passa a depender claramente umas das outras” (Santomé, 1998, p. 73). Sob essa ótica, a articulação entre duas ou mais áreas é fundamental, pois possibilita a intercomunicação e o enriquecimento recíproco no processo de construção do saber, o qual expressa a busca por uma compreensão mais ampla, em que o conhecimento de uma área amplia o entendimento de outra, promovendo a articulação do conhecimento em sua totalidade.

O terceiro indicador identificado nas concepções de interdisciplinaridade aponta para a adoção de metodologias e a adaptação do conhecimento. Sobre esse aspecto, uma docente afirma que:

P9: “[...] são formas que a gente busca de melhorar o entendimento do nosso aluno, a respeito dos assuntos que são propostos nas séries em que eles estão colocados. Então, de certa forma, a gente busca adaptar

melhor ao conhecimento que a gente acredita que o aluno vai adquirir, com as metodologias adaptadas”.

Nesse argumento, a interdisciplinaridade não se circunscreve à relação direta entre os conteúdos, mas abarca também a seleção e o ajuste das práticas pedagógicas, atenta às especificidades de cada turma e aos objetivos de aprendizagem. Fazenda (2011) corrobora essa perspectiva ao destacar que a interdisciplinaridade em sala de aula é, antes de tudo, uma atitude, uma postura frente ao conhecimento. Diante disso, o trabalho interdisciplinar exige da docente uma postura reflexiva e investigativa, capaz de selecionar métodos e estratégias que promovam o diálogo entre saberes e a efetiva compreensão dos conteúdos pelos educandos.

Japiassu (1976) enfatizava que a interdisciplinaridade pressupõe um trabalho intelectual exigente, pautado na reflexão epistemológica e na articulação metodológica, capaz de superar a fragmentação do saber preservando a identidade epistemológica das disciplinas envolvidas. Sendo assim, a interdisciplinaridade se concretiza quando há um esforço sistemático de comunicação entre as áreas e de reorganização da práxis pedagógica em função dessa integração.

Essas concepções se aproximam da prática relatada pela docente, uma vez que o processo interdisciplinar exige adaptações metodológicas que visam tornar o conhecimento acessível aos educandos. Dessa maneira, a interdisciplinaridade manifesta-se como uma prática pedagógica dinâmica, na qual o professor atua ajustando métodos e saberes de modo a permitir ao educando compreender o conhecimento em sua totalidade.

Portanto, ao evidenciar esses três indicadores comuns de concepção de interdisciplinaridade, a pesquisa demonstra que a compreensão das professoras transita entre diferentes vertentes conceituais. Embora cada indicador evidencie um aspecto particular, todos convergem para a ideia central de totalidade que a interdisciplinaridade permite no âmbito da educação básica. Em todas as falas e concepções analisadas, o conceito emerge como uma convergência que rompe com a fragmentação e promove uma ação integrada do saber, buscando estabelecer relações que ultrapassam as barreiras impostas pela organização curricular disciplinar.

Constata-se, outrossim, uma diversidade de experiências entre as professoras no que diz respeito à realização de estudos constantes sobre a interdisciplinaridade nas escolas em que atuam. Enquanto algumas docentes relataram a implementação de

iniciativas esporádicas ou estruturadas, como é o caso da professora P2, que descreve encontros com a participação da direção, coordenação e palestrantes externos, outras, especificamente as professoras P3, P4, P5, P7 e P10, afirmam categoricamente a ausência de uma sistematização desses estudos em suas unidades escolares. Essa discrepância sugere que a valorização e a promoção da interdisciplinaridade ainda dependem, em grande parte, da gestão escolar e do engajamento coletivo em face das políticas educacionais municipais.

Não obstante a carência de estudos sistemáticos, algumas professoras relatam ações pontuais que evidenciam esforços de uma aproximação interdisciplinar, especialmente por meio de projetos temáticos. As professoras P6 e P7, por exemplo, mencionam o desenvolvimento de um projeto sobre a água, envolvendo diversas disciplinas e profissionais da escola. Ainda que não possuíssem uma formação acadêmica específica na área, as profissionais demonstraram competência na promoção de atividades com caráter interdisciplinar. A professora P6 também destaca que, mesmo sem contar com apoio institucional, desenvolve projetos interdisciplinares fundamentados em literatura, músicas e parlendas, o que demonstra uma iniciativa individual marcante.

Em contraste a essas constatações, há casos como o da professora P1, que afirma não possuir uma compreensão aprofundada da realidade escolar em virtude de sua recente admissão, e o da professora P10, que alega a ausência de qualquer tipo de estudo coletivo. Esses depoimentos evidenciam uma realidade na qual o trabalho interdisciplinar não é sistematicamente incentivado nem estruturado pelas instituições, o que compromete a efetividade das ações em sala de aula. A escassez de tempo, apontada pelas professoras P3 e P6, emerge como um obstáculo recorrente à implementação de encontros pedagógicos mais produtivos sob uma perspectiva interdisciplinar.

Por outro lado, algumas docentes, especificamente P5 e P7, percebem que os próprios livros didáticos apresentam propostas interdisciplinares, funcionando como um suporte pedagógico alternativo diante da escassez de orientações específicas acerca da temática. Ainda assim, conforme observado, tais docentes reconhecem que a prática da interdisciplinaridade, quando não planejada de forma coletiva, tende a ser limitada e, muitas vezes, superficial. A dificuldade de efetivar a interdisciplinaridade no cotidiano também é mencionada por P7, que expressa a intenção de se organizar melhor para que a integração ocorra de fato, revelando compromisso ético-profissional, mas também as marcas de um certo despreparo técnico para operar tal complexidade.

Por fim, vale destacar a contribuição da professora P9, que apresenta uma concepção singular ao articular a interdisciplinaridade com a observação individualizada dos estudantes e a adaptação das metodologias às suas necessidades específicas. A fala da docente demonstra uma prática pedagógica sensível e atenta ao processo de aprendizagem, evidenciando que, mesmo diante da ausência de estudos contínuos, é possível desenvolver um trabalho com elementos interdisciplinares, desde que haja reflexão crítica e intencionalidade educativa.

Esse fato indica que, embora a estrutura institucional ainda não promova a interdisciplinaridade de forma sistemática, existem experiências individuais que podem servir como ponto de partida em processos formativos que vislumbrem sua ampliação para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar efetivo no âmbito escolar e na prática pedagógica em sala de aula.

Eixo 2: As práticas de organização curricular do trabalho pedagógico interdisciplinar

No segundo eixo, a análise debruça-se sobre as práticas docentes concernentes à organização curricular, destacando como as professoras estruturam e vivenciam o trabalho pedagógico em uma perspectiva interdisciplinar. Desse modo, o primeiro indicador comum identificado nas respostas é a prática interdisciplinar de aproveitamento e conexão entre disciplinas, e o enriquecimento do conteúdo. Acerca desse indicador, as docentes declaram que:

P1 “[...] vou trabalhar hoje uma atividade consciência fonológica por exemplo eu aproveito aquela mesma atividade e dou um jeito de fazer menção a disciplina matemática, [...]”;

P2 “[...] conectamos disciplinas, aprofundamos uma disciplina e trazemos elementos de outras nela”;

P3 “[...] disponho o conteúdo, fazendo uma caminhada dentro das outras disciplinas, [...]”;

P5 “[...] quando nós estamos trabalhando uma disciplina, uma atividade de ciência, que a criança vem com uma palavra escrita errada, aí a gente vai para a questão ortográfica. não deixa de estar, trabalhando língua portuguesa”;

P8 “[...] tento mesmo na sala de aula, de acordo com a exploração do conteúdo, então eu gosto sempre de trazer algo a mais para o meu aluno, [...]”;

P10 “Por exemplo, eu costumo, eu pego um assunto, e que esse assunto, se ele me leva pra matemática ou pra ciência, aí eu continuo trabalhando ele nas outras disciplinas”; “[...] eu estendo assim nas outras disciplinas”.

As falas das professoras revelam que a prática interdisciplinar se manifesta, em grande parte, por intermédio de articulações assistemáticas e espontâneas entre conteúdos de diferentes disciplinas durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula. As docentes demonstram habilidade em explorar situações de aprendizagem emergentes para ampliar a compreensão dos estudantes e estabelecer pontes entre áreas do conhecimento. Essa postura indica um movimento de aproveitamento pedagógico das situações cotidianas na sala de aula como oportunidade de articulação interdisciplinar.

Além disso, o enriquecimento curricular se efetiva quando o professor reconhece a possibilidade de transitar entre as disciplinas, buscando aprofundar o tema central a partir de diferentes áreas. As professoras mostram compreender que o conhecimento não se circunscreve às barreiras disciplinares, mas pode ser expandido pela incorporação de saberes diversos, promovendo uma visão mais integrada do objeto de estudo.

As práticas docentes revelam que a interdisciplinaridade, sob uma perspectiva instrumental, manifesta-se quando as professoras, ao articularem conteúdos de diferentes disciplinas, como demonstram ao “aproveitar” uma atividade de Língua Portuguesa para abordar aspectos da Matemática ou das Ciências, evidenciam um uso funcional do conceito, voltado para a eficiência pedagógica e o enriquecimento do conteúdo. Sendo assim, essa prática corresponde à concepção que Japiassu (1976) denomina de interdisciplinaridade de caráter instrumental, isto é, aquela que se constitui como um meio de resolução de problemas educacionais, sem necessariamente implicar uma mudança profunda na estrutura epistemológica do saber.

Santomé (*apud* Sommerman, 2006) argumenta que a interdisciplinaridade pode operar em níveis diversos de integração, variando desde a simples cooperação entre disciplinas até formas mais complexas de construção do conhecimento. Dessa forma, nas falas das professoras, observa-se uma aproximação ao primeiro nível, marcado pelo aproveitamento de elementos de uma área para reforçar outra, configurando um movimento de interpenetração funcional entre saberes. Trata-se, portanto, de uma prática que, embora não alcance a interdisciplinaridade em seu sentido epistemológico mais amplo, expressa uma compreensão pedagógica que se recusa a perceber o conhecimento de forma isolada ou atomizada.

Além disso, Sommerman (2006) indica que a interdisciplinaridade consiste na interação entre duas ou mais disciplinas, podendo manifestar-se em diferentes níveis de colaboração: desde a simples transferência de elementos conceituais ou metodológicos até uma integração mais profunda entre conceitos, epistemologias, métodos e procedimentos de pesquisa.

Essa definição alinha-se diretamente ao indicador observado, no qual as professoras relatam o aproveitamento de uma atividade de determinada disciplina para estendê-la a outras, promovendo conexões. Contudo, mesmo nessa prática de enriquecimento instrumental, permanece o desafio de que a interdisciplinaridade ultrapasse o uso funcional e torne-se capaz de transformar o modo de organização curricular, e não apenas de transferir elementos isolados entre as disciplinas.

O segundo indicador comum destaca a prática interdisciplinar relativa às estratégias centradas em textos e atividades lúdicas e investigativas. Sobre essa prática, as docentes relatam que:

P4 “[...] levantando diferentes áreas. Então, essa questão de textos diversificados”;

P6 “No caso, é mais é na sequência didática, é semanal e faço toda semana a minha rotina a partir de uma parlenda por exemplo, de lá que eu vou puxando e trabalhando, casando com os conteúdos”;

P7 “[...] atividades que envolvam jogos, que trabalham todas as outras disciplinas incluindo um determinado tema, mas isso não é corriqueira, é bem pontual, e algum trabalho que envolva todas as outras disciplinas também de pesquisa, [...]”.

As professoras evidenciam em suas falas que a prática interdisciplinar se concretiza por meio do uso de textos diversificados e de sequências didáticas centradas em gêneros textuais, os quais servem de ponto de partida para integrar diferentes áreas do conhecimento. Essa prática pedagógica demonstra uma compreensão de que o texto constitui um mediador potente entre saberes, possibilitando o diálogo entre diversos campos.

Por outro lado, observa-se também a presença de estratégias lúdicas e investigativas, como jogos e atividades de pesquisa, que, embora apareçam de forma pontual, revelam o esforço das professoras em tornar o processo de aprendizagem dinâmico e participativo.

Fazenda (2010) declara que a interdisciplinaridade não deve ser reduzida a um método de ensino, mas sim a uma atitude de busca diante do conhecimento. Nesse sentido, ao organizarem suas práticas a partir de textos e atividades integradoras, as docentes demonstram uma postura reflexiva e aberta à articulação entre saberes.

Ademais, Demo (2004 *apud* Fazenda, 2015, p. 68) afirma que: “O mínimo que se exige é que cada professor elabore com mão própria a matéria que ministra; tal elaboração propende a ser uma síntese que poderá ser barata, se for reprodutiva, mas poderá ser criativa, se acolher tonalidade própria reconstrutiva”. Diante disso, o professor precisa ser sujeito ativo na produção do conhecimento que leva à sala de aula, e não mero transmissor de conteúdo.

Dessa forma, o uso de textos e jogos nas práticas docentes estabelece uma relação direta com a interdisciplinaridade ao possibilitar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento por meio da linguagem e da ludicidade, favorecendo a construção de sentidos que ultrapassam os limites disciplinares. Além disso, Freire (1987 *apud* Thiesen, 2008, p. 551) já salientava que “[...] a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura”.

Diante disso, a aprendizagem não consiste meramente em integrar conteúdos de diferentes áreas, mas em articular saberes de modo que o estudante compreenda o mundo, mobilizando experiências, referências culturais e vivências concretas para produzir sentidos. Assim, as estratégias relatadas expressam uma compreensão pedagógica coerente com a perspectiva emancipadora da educação, pois visam despertar o interesse, o pensamento criativo e a autonomia dos educandos a partir da realidade.

O terceiro indicador identificado na prática interdisciplinar refere-se às metodologias que fomentam o interesse do estudante. Logo, a interdisciplinaridade não se resume à junção de conteúdos, mas envolve também criar condições para que o estudante participe ativamente do processo, encontrando sentido e motivação naquilo que aprende. Nesse prisma, uma docente enfatiza que:

P9: “Eu costumo trabalhar bastante com atividades em dupla e também com atividades que são mais chamativas, coloridas, que eles possuem mais interação com as atividades. Porque eu sinto que, com essa interação, tanto com os alunos, quanto com as atividades propostas a gente ver que gera um interesse maior e eu consigo prender com mais facilidade a atenção do aluno”.

A resposta da professora revela uma prática interdisciplinar voltada para o envolvimento ativo dos estudantes; ao propor tais atividades, a docente demonstra compreender que a aprendizagem ocorre quando o sujeito se sente motivado e interage com os pares e com o conteúdo de forma dinâmica. Além disso, a fala destaca a importância de metodologias participativas e criativas como caminhos para facilitar a compreensão dos saberes e ampliar as conexões entre as disciplinas, buscando manter a atenção da turma por meio de recursos variados e interativos.

Fazenda (2011, p. 10) ressalta que: “Interdisciplinaridade é uma nova atitude frente à questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos colocando-os em questão”. Diante disso, depreende-se que a motivação e o interesse do estudante constituem dimensões fundamentais da prática pedagógica interdisciplinar. Desta forma, o trabalho com atividades atrativas e dialogadas revela um esforço da docente em transformar a sala de aula em um espaço dinâmico de produção de sentido, em que o educando não apenas recebe, mas constrói o saber.

Ao empregar metodologias voltadas à motivação e à participação, a professora traduz em prática o que Fazenda (2011, p. 10) denomina de “[...] uma profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática”. Nesse sentido, a escolha de estratégias atrativas reforça a ideia de que a interdisciplinaridade se materializa por meio de ações que fomentam o engajamento e a curiosidade intelectual do estudante.

Ao observar o conjunto das respostas, percebe-se que as professoras se empenham em operacionalizar a interdisciplinaridade em sala de aula por meio de diversas estratégias: seja valendo-se de nexos espontâneos entre os conteúdos, seja planejando atividades que favoreçam a articulação entre diferentes áreas. Em algumas práticas, a integração ocorre a partir de um conteúdo central que é expandido para outras disciplinas; em outras, são as metodologias, como o trabalho com textos, jogos e pesquisas, que atuam como eixos aglutinadores dos saberes.

Assim, a interdisciplinaridade nos Anos Iniciais, segundo os relatos, emerge tanto da intenção explícita das docentes em articular as áreas do conhecimento quanto de situações emergentes no próprio fluxo da práxis cotidiana. Tal constatação reforça que a integração curricular, embora careça de uma sistemática institucional, já habita a subjetividade e o esforço individual das professoras pesquisadas.

Eixo 3: Aproximações e distanciamentos

No terceiro eixo, a análise dedica-se a evidenciar os pontos de convergência e divergência nas concepções e práticas das professoras, tensionando tanto as aproximações conceituais em torno da interdisciplinaridade quanto as lacunas que desvelam os limites e os desafios inerentes a esse processo.

Neste estágio, a investigação busca compreender as contradições entre o "querer fazer" das docentes e as condições objetivas de trabalho, mapeando os indicadores que apontam para a necessidade de uma sistematização mais robusta do trabalho pedagógico.

Aproximações

O terceiro eixo desta análise busca perscrutar as aproximações de interdisciplinaridade das professoras em sua prática pedagógica. Dessa forma, o primeiro indicador comum identificado nas respostas estabelece que a interdisciplinaridade é exequível, porém condicionada à iniciativa docente. Nesse sentido, as docentes asseveram que:

P3 “[...] a gente é que traz, vamos dizer assim, amplia, fazendo esse link com outras disciplinas, [...]”;

P5 “[...] E eu acredito que a gente faz isso muitas vezes. Se a gente abrir o livro de matemática, vem muito a questão do IBGE. Gráficos. Ali tá a geografia pura. E você tá trabalhando o quê? Gráfico e matemática. Então é preciso que tenha um pouco de conhecimento pra saber que não tô trabalhando só matemática, mas eu tô trabalhando geografia e matemática”;

P6 “[...] é a gente que tem que se permitir usar a interdisciplinaridade”. “Mas eu acredito que é lá na sala de sala que se faz o ensino interdisciplinar”;

P8 “Então acho que vai de professor para professor essa integração, ele olhar pro conteúdo, olhar pra disciplina e ver naquele momento se é possível fazer essa integração, [...]”; “[...] mas eu penso que seja do olhar do professor, eu particularmente, na medida do possível tento trabalhar de forma integrada”.

As professoras revelam que a prática interdisciplinar é compreendida como uma iniciativa que parte primordialmente do docente, exigindo autonomia e disposição para estabelecer conexões entre os conteúdos das diferentes disciplinas. As docentes reconhecem que o trabalho interdisciplinar não se efetiva de forma automática via materiais didáticos ou currículos, mas depende do olhar atento do educador, que identifica as possibilidades de articulação entre os saberes. Essa perspectiva reforça a ideia de que a interdisciplinaridade nasce da ação intencional do professor em ampliar o alcance dos conteúdos, superando a fragmentação.

Nessa linha, Sacristán (2000) enfatiza que o currículo se concretiza na prática pedagógica exercida pelo professor que, ao interpretar e transformar o currículo prescrito, torna-se o mediador essencial entre o conhecimento e a realidade dos educandos. Dessa forma, a interdisciplinaridade realiza-se como um ato pedagógico intencional, construído cotidianamente.

Ademais, Santomé (1998) argumentava que a interdisciplinaridade exige uma atitude de abertura e de diálogo entre saberes, superando a fragmentação disciplinar herdada do modelo tradicional de ensino. Assim, o docente deve não apenas dominar o conteúdo específico, mas, primordialmente, desenvolver uma visão dialética da realidade para que a integração faça sentido no contexto escolar.

Malanchen (2016) ressalta que o ensino, em sua essência, possui um caráter interdisciplinar, pois o conhecimento é resultado de um processo histórico e social que não se organiza de forma fragmentada na realidade. Dessa forma, a interdisciplinaridade não deve ser entendida apenas como um método de integração entre disciplinas, mas como uma exigência que decorre da própria natureza do conhecimento e de sua produção social.

Saviani (2008) também defende que o ensino, quando orientado por uma concepção histórico-crítica, é necessariamente interdisciplinar, pois visa à compreensão da totalidade concreta da realidade. Ao propiciar condições para que o educando apreenda o objeto em suas múltiplas determinações, a prática exige a articulação de diferentes áreas para que o estudante alcance uma visão crítica e totalizante. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não se constitui como um adendo metodológico, mas como uma exigência do próprio ato educativo comprometido com a formação humana omnilateral.

Acerca da formação omnilateral, Frigotto (2012, p. 267) frisa que esta é a que “[...] busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”.

Desta forma, tal perspectiva contrapõe-se à lógica utilitarista e instrumental da educação voltada apenas para o mercado, defendendo uma formação integral e emancipadora que possibilite ao sujeito compreender e intervir na realidade de forma crítica e transformadora.

O segundo indicador comum de aproximação identificado refere-se à compreensão de que a interdisciplinaridade é exequível por meio de eixos temáticos ou atividades dirigidas. Acerca desse ponto, as docentes expõem que:

P2 “Sim. Um exemplo a partir do gênero textual convite, é possível trabalhar de forma interdisciplinar envolvendo Língua Portuguesa na produção e leitura; Artes na elaboração visual do convite; Matemática no uso de medidas, datas e horários; e Geografia na localização”;

P4 “[...] tanto a interdisciplinaridade quanto a questão da contextualização, sim. É, às vezes a gente trabalha uma fábula também, que está na língua portuguesa, e aí aparecem alguns números, [...]”;

P7 “Acredito que sim, em português você vai fazer uma separação silábica por exemplo, aí você trabalha matemática a contagem das sílabas, aí vem também a origem da palavra que você pode trabalhar a história”;

P10 “Tem sim, dependendo do assunto, tem muita coisa em história, até os livros mesmo eles mostram, ali do lado tem, atividades de artes dentro da história que dá pra gente trabalhar a arte dentro da história, dá pra gente trabalhar a ciência dentro geografia, dá pra gente trabalhar dentro da matemática, porque aí vem, as vezes vem algum trecho por exemplo de português que é de matemática que dá pra mim trabalhar, que vem algo de português que dá pra mim trabalhar dentro da história, e assim elas se integram”.

Malanchen (2016) ressalta que o ensino, em sua essência, possui um caráter interdisciplinar, pois o conhecimento é resultado de um processo histórico e social que não se organiza de forma fragmentada na realidade. Dessa forma, a interdisciplinaridade não deve ser entendida apenas como um método de integração entre disciplinas, mas como uma exigência que decorre da própria natureza do conhecimento e de sua produção social.

Saviani (2008) também defende que o ensino, quando orientado por uma concepção histórico-crítica, é necessariamente interdisciplinar, pois visa à compreensão da totalidade concreta da realidade. Ao propiciar condições para que o educando apreenda o objeto em suas múltiplas determinações, a prática exige a articulação de diferentes áreas

para que o estudante alcance uma visão crítica e totalizante. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não se constitui como um adendo metodológico, mas como uma exigência do próprio ato educativo comprometido com a formação humana omnilateral.

Acerca da formação omnilateral, Frigotto (2012, p. 267) frisa que esta é a que “[...] busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Desta forma, tal perspectiva contrapõe-se à lógica utilitarista e instrumental da educação voltada apenas para o mercado, defendendo uma formação integral e emancipadora que possibilite ao sujeito compreender e intervir na realidade de forma crítica e transformadora.

O segundo indicador comum de aproximação identificado refere-se à compreensão de que a interdisciplinaridade é exequível por meio de eixos temáticos ou atividades dirigidas. Acerca desse ponto, as docentes expõem que:

[...] Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade frente à limitação do próprio ser; atitude de perplexidade frente a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; [...] (Fazenda, 2010, p.170).

Desse modo, observa-se um movimento de construção de sentido que parte do concreto, materializado na atividade pedagógica, para viabilizar o desenvolvimento de aprendizagens interconectadas, integrando diferentes áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar. Sob esse olhar, a interdisciplinaridade assume um caráter essencialmente metodológico, pois, conforme enfatizava Japiassu (1976, p. 75), ela cumpre a função de:

[...] incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados.

A interdisciplinaridade constitui-se a partir da articulação de diferentes fragmentos do conhecimento que, ao serem dialeticamente interligados no espaço pedagógico, conformam uma totalidade integrada. Essa articulação concretiza-se por meio da comunicação entre os saberes, evidenciada, sobretudo, nas falas e na práxis docente que estabelecem nexos entre os conteúdos curriculares.

O terceiro indicador comum identificado refere-se à percepção de que o currículo possibilita a interdisciplinaridade de forma mais ampla. Diante disso, as docentes destacam que:

P1 “Eu acredito que sim”;

P9 “Permite, porque como ele coloca os assuntos e os objetivos a gente consegue ter uma maior autonomia pra ver como vai trabalhar com esse aluno, a metodologia, contanto que os alunos adquiram tanto as habilidades como ele alcance os objetivos propostos pelas atividades”.

As falas das professoras revelam uma percepção positiva quanto à flexibilidade curricular para a prática interdisciplinar, reconhecendo que o documento oferece espaço para o docente articular diferentes áreas do conhecimento. Além disso, as docentes demonstram compreender que a interdisciplinaridade está subjacente às diretrizes curriculares, especialmente pela forma como os conteúdos e objetivos são organizados.

Essa percepção dialoga, em parte, com o pensamento de Sacristán (2000), que concebe o currículo como uma prática social e cultural, resultado da mediação entre o prescrito e o vivido. Contudo, o autor assevera que: “O currículo prescrito e o currículo vivido nas salas de aula são influenciados por concepções socioculturais, políticas e históricas, demonstrando que a escola não é um espaço neutro, mas sim um reflexo da sociedade em que está inserida” (Sacristán, 2000, p. 34).

Desse modo, as decisões curriculares expressam normas e critérios que delimitam quais saberes são socialmente validados e quais tendem a ser silenciados ou excluídos. Nessa perspectiva, o currículo configura-se como um espaço de disputas, tensões e negociação de sentidos no interior do processo educativo.

Giroux (1997) amplia essa discussão ao defender uma pedagogia fundamentada na política cultural que seja capaz de possibilitar aos educadores, concebidos como intelectuais transformadores a compreensão dos processos de produção das

subjetividades no interior das formas sociais nas quais os sujeitos se inserem, ainda que tais dinâmicas sejam, muitas vezes, apenas parcialmente apreendidas.

De acordo com o autor, a educação deve assumir explicitamente um caráter político e cultural, orientando-se por uma linguagem crítica que não apenas questione a realidade, mas também aponte possibilidades de transformação. Ao conceber os professores como intelectuais transformadores, ele defende que cabe a eles compreender e problematizar os processos sociais e culturais que produzem as subjetividades dos indivíduos, ou seja, a forma como as pessoas constroem suas identidades, valores e modos de pensar.

Apple (2006) enfatiza que a educação não é um empreendimento neutro, uma vez que, por sua própria natureza, ela se insere no campo das relações de poder e das disputas políticas. Sob essa ótica, o autor destaca que o trabalho do educador se configura inevitavelmente como um ato político, independentemente da consciência do profissional acerca desse posicionamento no exercício de sua função.

De forma geral, as respostas das docentes evidenciam que, embora haja reconhecimento do potencial para o trabalho interdisciplinar, a efetivação dessa prática ainda está fortemente condicionada à ação intencional do professor e às oportunidades geradas de forma pontual no cotidiano escolar.

Distanciamentos

O terceiro eixo desta análise dedica-se, ainda, a perscrutar as lacunas e os distanciamentos da interdisciplinaridade na práxis pedagógica das professoras, desvelando indicadores que evidenciam as barreiras estruturais para sua efetivação. O primeiro indicador comum identificado é a escassez de tempo e a intensificação do trabalho docente no planejamento. Nesse cenário, os relatos evidenciam que:

P1 “[...] eu tenho sempre que parar um tempo, um bom tempo, para eu começar a pensar o que quero, no objetivo que eu quero alcançar”;

P6 “Eu não tenho dificuldades de planejar, a dificuldade é na hora do executar mesmo, na hora que precisa de um material didático que vai depender dos próprios custos de que você precisa produzir, e aí o tempo que você não tem. Então o tempo e o custo, aí na escola às vezes não tem, então tudo demanda dinheiro e tempo”;

P7 “É mesmo, essa questão do tempo de sentar e planejar ali algo para essa realidade, né como eu falei aquela questão dos jogos não é

corriqueiro, é pontual, um dia tal eu vou, faço aquilo, né, é um pouquinho mais trabalhoso. Então, assim, é a minha dificuldade colocando em prática mais vezes, mais momentos pontuais, algum projeto, alguma coisa”.

As professoras evidenciam a escassez de tempo e a sobrecarga no processo de planejamento pedagógico. Manifestam clareza quanto à imprescindibilidade do planejamento para a intencionalidade das ações educativas; entretanto, sinalizam a inviabilidade de instituir momentos adequados para essa elaboração, em virtude das múltiplas demandas do cotidiano escolar.

As falas revelam ainda que os custos materiais e as condições precárias de trabalho são fatores que interferem diretamente na efetivação do planejamento interdisciplinar e na materialização das atividades. Essa realidade aponta para a premência de se repensar a organização do tempo pedagógico e a valorização das condições de trabalho, de modo que o planejamento possa ser vivido como um espaço de criação, reflexão e articulação, e não como uma obrigação burocrática executada sob pressão.

Essa limitação não decorre de uma questão individual, mas de um contexto estrutural amplo da educação. Thiesen (2008) argumenta que os entraves à efetivação de práticas interdisciplinares estão relacionados a diversos fatores estruturais e culturais, entre os quais se destacam o modelo de formação universitária, marcado pela disciplinarização e pela desconexão entre os saberes, a organização fragmentada dos currículos escolares e a lógica funcional e racionalista adotada pelo poder público.

Desta forma, a interdisciplinaridade exige momentos de reflexão, diálogo e cooperação entre docentes, o que demanda condições institucionais e tempo pedagógico adequado. Entretanto, o cotidiano escolar é marcado por pressões burocráticas e demandas extensas, as quais restringem os momentos de construção coletiva. Além do mais, o planejamento interdisciplinar, que deveria emergir do encontro entre saberes e experiências, acaba sendo substituído por um ativismo pedagógico fragmentado e imediatista.

Fazenda (2011, p. 80) reitera que a interdisciplinaridade “[...] não é categoria de conhecimento, mas de ação”. Em vista disso, ela se relaciona aos sujeitos, às interações sociais e à vida cotidiana, legitimando-se na ação; deste modo, a interdisciplinaridade institui-se como uma práxis social permeada por atitudes.

Todavia, tal práxis é dificultada quando o docente é submetido a rotinas exaustivas e à ausência de espaços institucionais para o planejamento coletivo. Por isso, o desafio

não reside apenas em compreender a interdisciplinaridade, mas em criar condições reais de trabalho que permitam a sua vivência cotidiana.

Sob a perspectiva crítica, Tonet (2005) afirma que a organização do trabalho escolar reflete as contradições da sociedade capitalista, que transforma a atividade docente em uma prática alienada e instrumental. Nessa lógica, o tempo do professor é fragmentado e subordinado a exigências externas, impedindo a reflexão sobre o sentido ontológico e educativo do seu fazer.

Tonet (2005, p. 133) salienta que: “É importante acentuar que não se trata só, nem principalmente, de uma crise de valores. É, antes de mais nada, uma crise da produção material, que resulta numa crise de todos os aspectos da sociedade”. Diante do exposto, a educação só pode ser compreendida em sua totalidade quando analisada a partir das condições concretas de produção e reprodução social.

Portanto, a escassez de tempo e a sobrecarga denunciadas pelas professoras transcendem meras dificuldades operacionais; elas expressam um problema estrutural que compromete a viabilidade de um ensino interdisciplinar emancipador.

O segundo indicador comum de distanciamento identificado é a carência de recursos materiais e a precariedade das condições estruturais, fatores que impactam diretamente a exequibilidade de práticas interdisciplinares no chão da escola. Acerca dessa realidade, as professoras relatam que:

P2 "Eu sinto mais na parte de ciências, falta os recursos para trabalhar de modo interdisciplinarizado";

P8 "A gente não tem tanto acesso a recursos diferentes pra poder fazer um projeto na sala, a gente tem uma carência de recursos diversificados pra trazer pra eles";

P9 "A falta de recursos que a gente tem né, e de início temos um pouco de dificuldade com o meio comportamental dos alunos, porque de início como são crianças nos anos iniciais e por se tratar de uma escola que ela é periférica e a gente abrange diversos públicos e a gente sabe que cada indivíduo tem sua percepção de mundo, a gente entende esse como um principal desafio também".

O relato das professoras revela que a insuficiência de recursos materiais e a precariedade das condições estruturais constituem obstáculos severos, ao destacarem a carência de insumos didáticos e de recursos diversificados como barreiras concretas que limitam a exploração de múltiplas linguagens e metodologias em sala de aula.

Ademais, os desafios comportamentais e socioculturais enfrentados pela comunidade escolar são fatores que demandam do professor estratégias complexas de mediação para garantir a participação e o engajamento dos educandos nas atividades interdisciplinares.

Em relação a essas adversidades, Fazenda (2011) aponta que a interdisciplinaridade não se sustenta apenas em uma postura do educador perante o conhecimento, mas também em condições concretas que possibilitem o diálogo entre saberes e a experimentação pedagógica. Uma vez que, na ausência de materiais, tempo e suporte institucional, o docente vê-se compelido ao improviso, o que, invariavelmente, reitera práticas fragmentadas de ensino em detrimento de uma articulação planejada.

Nessa perspectiva, Oliveira (2019, p. 140) assevera que a interdisciplinaridade “[...] é desafiador e exige honestidade no sentido de que somente o diálogo entre as disciplinas pode trazer um aprofundamento do que se está buscando conhecer”. Nessa esteira, a interdisciplinaridade torna-se inexecutável sem a criação de condições favoráveis ao diálogo intersubjetivo e disciplinar.

Ademais, Faure (1992) já ressaltava que a concretização da interdisciplinaridade demanda condições materiais, institucionais e humanas que promovam uma cultura de trabalho coletivo. Diante disso, o distanciamento dessa prática, distante de refletir uma suposta apatia docente, expressa um problema estrutural da educação brasileira, em que a escassez de recursos e de políticas de valorização do trabalho pedagógico inviabiliza a transposição das intenções em ações concretas.

O terceiro indicador comum identificado compreende as limitações curriculares e a rigidez dos materiais didáticos, que emergem como entraves relevantes para a efetivação da proposta. Sobre esse ponto, as docentes asseveram que:

P3 "Às dificuldades maiores mesmo é porque a gente fica muito ligada àquela organização do horário, do currículo, do dia, a aula daquele dia, [...] tem momentos que a gente exige terminar fazendo uma quebra mesmo para obedecer aquela grade curricular";

P10 "Às vezes é até mesmo a falta de conteúdo, e as vezes os nossos livros também não são de uma forma geral assim, as vezes os conteúdos a gente vai buscar, investigar nós vamos pro google, porque muito professor vai pro google. As vezes a gente trabalha no google porque, no livro ele apresenta uma forma assim mais complicada, dependendo do teu público. Aí tu sempre vai buscar uma forma mais fácil, as vezes tu vai no google, as vezes dá pra trabalhar interdisciplinar e as vezes não dá, e enfim o professor vai levando".

Os relatos docentes evidenciam que as amarras impostas pela organização curricular, pelo tempo escolar e pelos materiais didáticos constituem entraves severos para a prática interdisciplinar. A rigidez da grade horária e a estrutura fragmentada do currículo obstaculizam a gênese de práticas pedagógicas integradoras, uma vez que o tempo e o conteúdo permanecem distribuídos de maneira compartimentada.

Além disso, a inadequação e a limitação dos livros didáticos desfavorecem o diálogo entre as áreas. Diante dessa carência, as professoras recorrem a fontes alternativas; essa busca ativa por materiais complementares demonstra o esforço da autoria docente em superar as dificuldades impostas pelo sistema para que o trabalho interdisciplinar se realize.

Desta maneira, a organização estanque do tempo escolar e a centralidade do livro didático impõem fronteiras ao trabalho docente, restringindo as possibilidades de articulação entre saberes. Japiassu (1976, p. 30-31) já advertia que essa rigidez do saber é reflexo da hiperespecialização, ao asseverar que:

[...] chegou a um tal ponto de esmigalhamento, que a exigência interdisciplinar mais parece, em nossos dias, a manifestação de um lamentável estado de carência. Tudo nos leva a crer que o saber em migalhas seja o produto de uma inteligência esfacelada. Nesse domínio, até parece que a razão tenha perdido a razão, desequilibrando a própria personalidade humana em seu conjunto.

Esse esmigalhamento obstaculiza a visão de totalidade, reduzindo o conhecimento a compartimentos estanques. Desta forma, a fragmentação é reforçada por currículos prescritivos e materiais padronizados que impõem uma sequência linear de conteúdos, muitas vezes alheios à realidade dos educandos. Por conseguinte, a autonomia docente é enfraquecida, e a interdisciplinaridade torna-se uma intenção frequentemente inviável no cotidiano escolar.

Sobre essas questões, Tonet (2005) esclarece que, no interior de uma sociedade capitalista, a educação tende a ser orientada pela lógica da reprodução social do capital, na qual o conhecimento assume a forma de mercadoria e o currículo volta-se à formação de trabalhadores conforme as necessidades do mercado, limitando a formação humana crítica em sua totalidade.

Ademais, Apple (2003) assevera que o currículo e os materiais escolares funcionam como instrumentos de reprodução social e ideológica das relações de poder

existentes na sociedade. Sob esse olhar crítico, Laval (2004) pondera que as políticas educativas e os currículos alinhados ao paradigma neoliberal transformam conteúdos e materiais escolares em dispositivos de controle político e ideológico.

Por fim, o quarto indicador comum identificado refere-se à descontinuidade e ao caráter assistemático da interdisciplinaridade no cotidiano escolar. Acerca desse fenômeno, as professoras expõem que:

P4 "Eu acho que a dificuldade é mais a questão da constância. Então, pra gente fazer esse trabalho dessa forma, ela não é tão... Então, isso não é corriqueiro, não é diariamente, mas se trabalha as áreas isoladas, então a dificuldade, sim, em a gente estar interdisciplinarizando, então, eu acredito que a dificuldade é essa, é de trazer essa perspectiva para o dia a dia";

P5 "Na verdade, eu não planejo a prática interdisciplinar, não. Ela acontece em sala. Eu não pego o meu livro e, ah, isso aqui eu posso trabalhar interdisciplinar, isso, isso, não. Eu não faço isso. Mas no momento, no momento em que eu planejo nas salas, se você me disser, e hoje entrou alguma temática interdisciplinar, eu sei te falar, entendeu? Mas eu não vou escrever ela lá no meu plano, não".

As falas das professoras indicam que a ausência de constância e de sistematização relega as vivências interdisciplinares ao campo das experiências episódicas, não integradas ao planejamento pedagógico estruturante, o que mantém a organização do trabalho docente predominantemente disciplinar. Ademais, ao emergir de modo espontâneo, sem planejamento robusto ou registro formal, a interdisciplinaridade acaba por reiterar a naturalização da fragmentação do conhecimento.

Nesse prisma, tal descontinuidade denuncia a dificuldade de transmutar a intenção pedagógica em uma ação contínua e institucionalizada. Diante disso, reafirma-se que a interdisciplinaridade não se improvisa, visto que Fazenda (2002, p. 2) realçava que: “Podemos dizer que uma postura interdisciplinar conduz à busca da totalidade que nos leva a estudar, pesquisar e vivenciar um projeto interdisciplinar”.

Dito isto, quando o trabalho interdisciplinar ocorre de modo eventual, esvazia-se o seu potencial formativo e a sua potência transformadora, reduzindo-o a atividades isoladas e descontextualizadas da totalidade. Essa ausência de continuidade reforça a tese de que, embora as docentes reconheçam a premência da interdisciplinaridade, esta ainda não se consolidou como uma dimensão estruturante da práxis escolar na rede de ensino pesquisada.

Japiassu (1976) já apontava que a interdisciplinaridade deve transcender o domínio da ocasionalidade e das situações provisórias. Para o autor, ela não pode configurar-se como um simples encontro fortuito entre disciplinas, mas sim como um projeto de cooperação consciente, deliberado e permanente.

Em vista disso, a falta de continuidade observada nos relatos das docentes desvela a antítese entre a retórica pedagógica e as condições objetivas de realização do trabalho docente. A prática interdisciplinar, quando destituída de sistematização, tende a ser deglutida pelas exigências burocráticas cotidianas e pelo predomínio secular da rotina disciplinar fragmentada.

De forma geral, os dados indicam que, embora subsista uma compreensão clara sobre a relevância da interdisciplinaridade para a formação humana, há um hiato profundo causado pela convergência de limitações temporais, materiais, estruturais e curriculares. Essa combinação de fatores engendra um cenário em que as experiências interdisciplinares permanecem esporádicas, subnotificadas e dependentes exclusivamente do voluntarismo individual, o que obstaculiza sua sedimentação como paradigma orientador da práxis pedagógica na rede municipal.

Em suma, os relatos apontam para a premência de ações institucionais que subsidiem o trabalho docente, abrangendo desde o aporte material e a reserva de tempo para o planejamento coletivo até processos de formação continuada e uma efetiva reestruturação da dinâmica curricular. Sem esse suporte objetivo, a interdisciplinaridade permanece restrita ao plano das abstrações ideais e das prescrições dos documentos oficiais, distanciando-se de sua potência transformadora no cotidiano da sala de aula.

Seção 4 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO: Seminário de formação sobre interdisciplinaridade para as professoras dos Anos Iniciais

A oferta deste Seminário no formato de um curso sobre interdisciplinaridade justifica-se, primordialmente, pela constatação de que parcela significativa das professoras declara desconhecer o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM). Tal cenário revela uma lacuna formativa preocupante no que se refere às diretrizes oficiais que orientam o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no estado.

Além disso, observa-se que as concepções e práticas de interdisciplinaridade no cotidiano escolar tendem a se desenvolver de maneira assistematizada. Frequentemente, tais ações ancoram-se apenas na experiência individual da docente, carecendo de uma vinculação explícita e fundamentada aos pressupostos teóricos expressos no documento curricular vigente.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de um espaço formativo que possibilite não apenas o acesso ao documento, mas também a reflexão crítica e a apropriação teórico-prática da interdisciplinaridade. O objetivo é favorecer a socialização do conhecimento escolar em uma perspectiva crítica, como espaço coletivo reflexão e debate teórico-prático sobre organização e desenvolvimento curricular. Deste modo, propõe-se a realização de um seminário voltado às professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco na organização do trabalho pedagógico interdisciplinar como mediação do processo de ensino e aprendizagem.

A proposta do curso, visa promover a qualidade do trabalho pedagógico interdisciplinar no sentido da democratização do conhecimento em sua totalidade. Busca-se, assim, contribuir para a melhoria da gestão do conhecimento, fortalecendo a relação entre teoria e prática e promovendo uma formação crítica e humanizadora.

Por fim, considerando a necessidade de superar práticas pedagógicas assistemáticas e o desconhecimento das diretrizes oficiais do estado, a presente proposta de seminário organiza-se como uma mediação necessária para docentes dos Anos Iniciais. Estruturado em eixos que perpassam desde a concepção dialética da realidade até experiências práticas fundamentadas no DCTM, o curso objetiva fortalecer a gestão do conhecimento escolar e consolidar uma práxis educativa crítica e transformadora

JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento deste seminário em formato de curso fundamenta-se, em primeira instância, na identificação de uma lacuna formativa crítica: o desconhecimento de parcela das docentes acerca do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), essa ausência de apropriação das diretrizes oficiais compromete a unidade pedagógica da rede e fragiliza o embasamento teórico-metodológico necessário ao ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Soma-se a esse cenário a constatação de que concepções e práticas de interdisciplinaridade no cotidiano escolar ocorrem, majoritariamente, de forma assistemática. Ao fundamentarem-se estritamente na experiência individual e intuitiva, tais práticas desvinculam-se da política de conhecimento do DCTM, bem como de perspectivas críticas, resultado em um fazer pedagógico desarticulado e desprovido de intencionalidade teórica.

Nesse contexto, torna-se imperativo oferecer um espaço de formação que transcenda o simples o acesso, promovendo a reflexão crítica e práxis interdisciplinar. O seminário propõe-se, portanto, como uma mediação necessária para que as professoras da rede Pública Municipal de Caxias/MA possam gerir a socialização do conhecimento sob a perspectiva dialética.

Ao priorizar a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade, esta proposta visa superar fortalecer a relação teoria e prática. Em última análise, o curso busca a democratização do conhecimento sistematizado, consolidando uma formação docente que seja, simultaneamente, técnica, crítica e humanizadora.

ESTRUTURA DO CURSO

Dados gerais do curso

Nome do curso: INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: a gestão do conhecimento escolar na perspectiva crítica

Carga horária: 20h

Público-alvo: Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Objetivos do Curso

Objetivo Geral: Promove-se um seminário de formação sobre a gestão do conhecimento escolar voltada para o processo pedagógico da gestão e socialização do saber na perspectiva interdisciplinar.

Específicos:

- Refletir a concepção de interdisciplinaridade na perspectiva dialética da realidade social;
- Discutir as concepções e práticas de interdisciplinaridade no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) e suas relações com a socialização do conhecimento;
- Vivenciar experiências de interdisciplinaridade no Ensino Fundamental com as professoras dos Anos Iniciais na perspectiva dialética;
- Avaliar a aprendizagem profissional das professoras, a partir dos conteúdos vivenciados durante o curso.

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO SEMINÁRIO

A estrutura didática deste seminário, configurado como curso, organiza-se em ciclos interdependentes que visam fomentar o aprimoramento da gestão do conhecimento escolar entre as docentes. Esta organização objetiva incidi, de modo sistemático, na consolidação de uma perspectiva dialética, orientando a prática pedagógica para uma formação crítica, humanizadora e apreendida na sua dimensão de totalidade.

Para viabilizar essa construção progressiva, os encontros foram estruturados em quatro eixos temáticos fundamentais organizados em ciclos: fundamentos e concepções de interdisciplinaridade; o documento curricular e a socialização do conhecimento; planejamento e práticas interdisciplinares e avaliação da aprendizagem profissional e novos horizontes.

CICLO 1: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE

Objetivos específicos:

- ✓ Compreender como a organização tradicional das disciplinas isoladas pode limitar o aprendizado, discutindo a importância de articular diferentes áreas do conhecimento para uma visão mais completa da realidade;

- ✓ Discutir como as contradições e transformações da realidade social entram na sala de aula, utilizando a interdisciplinaridade como ferramenta para que o aluno perceba o mundo de forma crítica e integrada, e não como "pedaços" soltos de informação.

Conteúdos:

- ✓ A Interdisciplinaridade como superação da fragmentação do saber;
- ✓ A interdisciplinaridade na perspectiva do caráter dialético da realidade.

Tempo previsto: 5h.

Procedimentos metodológicos:

A metodologia deste ciclo fundamenta-se na problematização da realidade, buscando romper com a visão fragmentada do conhecimento por meio do diálogo. As atividades serão desenvolvidas em três momentos complementares:

Momento 1: Exposição dialogada e fundamentação teórica

Com o auxílio de projeção multimídia, será discutida a concepção de interdisciplinaridade na perspectiva dialética da realidade social. O ponto de partida é a premissa de que a realidade social não é um somatório de partes isoladas, mas uma totalidade histórica e contraditória.

Estudo de caso prático: utilizaremos o fenômeno da Seca no Nordeste como exemplo problematizador. Demonstrar-se-á que uma análise puramente climática ou estatística falha em captar a complexidade do evento. Conforme sustenta Tonet (2013), a compreensão real exige a explicitação de suas múltiplas mediações (históricas, econômicas e sociais) que o constituem o fenômeno, revelando-o como um evento simultaneamente natural e social.

Momento 2: Atividade de reflexão Orientada

Após a fundamentação, as professoras realizam uma atividade de escrita reflexiva sobre temas do cotidiano escolar (ex: alimentação, água, desigualdade ou transporte). A escrita deverá responder aos seguintes eixos norteadores:

- a) Quais as múltiplas dimensões (sociais, biológicas, históricas) que este tema envolve?
- b) Quais áreas do conhecimento são mobilizadas para compreendê-lo?
- c) A interdisciplinaridade, neste caso, é apenas uma técnica de ensino ou uma exigência do próprio tema para ser entendido?

Momento 3: Atividade Pessoal

Encerrando o ciclo, será distribuído o texto “*A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho*” (Mangini & Miotto), que servirá de base teórica para o aprofundamento das discussões no encontro subsequente

Recursos: Data show, xerox, caneta, papel A4 e folhas com pautas.

CICLO 2: O DOCUMENTO CURRICULAR E A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Objetivos específicos:

- ✓ Analisar as orientações do documento oficial para os Anos Iniciais, identificando como ele sugere a integração entre as disciplinas para garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes.
- ✓ Refletir sobre como o professor pode organizar o tempo e o espaço pedagógico para que o conhecimento científico seja compartilhado de forma que faça sentido para a vida do aluno em sociedade

Conteúdos:

- ✓ A interdisciplinaridade no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM).
- ✓ A gestão da socialização do conhecimento na escola.

Horas/aula: 5h.

Procedimentos metodológicos:

A metodologia deste ciclo foca na análise documental crítica, conectando as bases teóricas discutidas no Ciclo 1 com as diretrizes oficiais que regem a educação maranhense.

Momento 1: Roda de Conversa – O conhecimento e o Trabalho.

O encontro inicia-se com uma roda de conversa pautada no texto de Mangini e Miotto. O foco será a crítica à especialização fragmentada do saber e como a interdisciplinaridade se apresenta como uma necessidade frente à complexidade do mundo contemporâneo. Este momento serve para sanar dúvidas e consolidar a base conceitual antes da análise do documento curricular.

Momento 2: Exposição e Contextualização

Utilizando projeção multimídia, será apresentada uma síntese do **Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM, 2019)**. Os pontos centrais da exposição incluem:

- ✓ Alinhamento à BNCC e a organização por competências e habilidades;
- ✓ A função dos **Temas Integradores** na articulação das áreas;
- ✓ O conceito de **Maranhensidade** como eixo de valorização cultural e territorial;
- ✓ O compromisso com a formação integral do estudante

Momento 3: Análise Documental (Atividade em Duplas)

As professoras, organizadas em duplas, receberão fragmentos selecionados do DCTM (2019) para uma análise dirigida. Cada dupla focará em um eixo específico (ex. maranhensidade, Temas Integradores ou Interdisciplinaridade).

- **Desafio:** identificar se o trecho analisado se aproxima de uma perspectiva dialética (que busca totalidade) ou se permanece em uma visão puramente metodológica/técnica.
- **Socialização:** Cada dupla compartilhará suas conclusões em grande grupo, promovendo um debate sobre os limites e possibilidades do documento.

Momento 4: Síntese e fechamento:

O encontro encerra-se com a conclusão de que, embora o DCTM ofereça as diretrizes para a integração das áreas, a efetiva socialização do conhecimento depende da

intencionalidade docente. Sem o olhar do professor para a totalidade da realidade social, a interdisciplinaridade corre o risco de tornar-se apenas um protocolo administrativo.

Recursos: Data show, xerox, caneta, papel A4 e folhas com pautas.

CICLO 3 - PLANEJAMENTO E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Objetivos específicos:

- ✓ Explorar ferramentas práticas de planejamento que permitam trabalhar a interdisciplinaridade sem perder o rigor de cada área do conhecimento na perspectiva dialética;
- ✓ Elaborar propostas de atividades que partam de problemas reais da comunidade ou do cotidiano, incentivando o aluno a utilizar saberes de diferentes matérias para compreender e intervir na sua realidade.

Conteúdos:

- ✓ Estratégias para o trabalho interdisciplinar;
- ✓ A construção de experiências integradoras na sala de aula

Horas/aula: 5h.

Procedimentos metodológicos:

A metodologia deste ciclo foca na praticidade dos conceitos discutidos, apresentando estratégias concretas para o planejamento sob a ótica da totalidade dialética.

Momento 1: Exposição dialogada - Interdisciplinaridade como Movimento

Por meio de projeção multimídia, será discutido que a interdisciplinaridade não deve ser compreendida como um evento isolado, mas como um movimento permanente do ensino.

Fundamentação: reforça-se que a experiência interdisciplinar estabelece relações entre conteúdos a partir de situações reais, compreendendo a realidade como múltipla, contraditória e em constante transformação.

Objetivo: demonstrar que essa prática promove a socialização crítica do conhecimento, afastando-se da mera “junção de matérias” para alcançar a compreensão da realidade social.

Momento 2: Oficina de possibilidades Pedagógicas

Neste momento, serão exploradas estratégias práticas de organização do trabalho pedagógico, exemplificando como cada uma pode ser aplicada nos Anos Iniciais:

- ✓ **Vivência de leitura e escrita:** o texto como expressão social que exige uma leitura articulada entre diferentes áreas (Linguagens, História, Geografia, etc.);
- ✓ **Sequências didáticas interdisciplinares:** Organização do objeto de estudo (o problema) que determina quais componentes curriculares devem ser acionados;
- ✓ **Projetos por temas Geradores:** Planejamento que não são “feiras de ciências” únicas, mas processos formativos contínuos e articulados; e,
- ✓ **Estudos de meio e visitas pedagógicas:** uso do território local (Caxias/MA) como ponto de partida e chegada do conhecimento científico.

Momento 3: Síntese e fechamento do Ciclo

O encontro encerra-se com uma reflexão sobre como a prática interdisciplinar vivida na perspectiva dialética amplia a visão de mundo de alunos e professores. Conclui-se que o fortalecimento da formação humana integral só é possível quando o ensino contempla as múltiplas dimensões da vida.

Recursos: Data show, xerox, caneta, papel A4 e folhas com pautas.

CICLO 4 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E NOVOS HORIZONTES

Objetivo específico:

- ✓ Identificar e registrar os avanços na compreensão do Documento Curricular (DCTM) e da interdisciplinaridade, comparando o que se pensava no início do curso com os novos conhecimentos construídos ao longo dos encontros;
- ✓ Elaborar propostas concretas de como vivenciar a perspectiva interdisciplinar e dialética na rotina pedagógica, transformando a teoria estudada em ações reais que melhorem o ensino e a aprendizagem dos alunos

Conteúdos:

- ✓ Sistematização das aprendizagens e mudanças conceituais;
- ✓ Planejamento da práxis: do seminário para a sala de aula.

Horas/aula: 5h.

Procedimentos metodológicos:

A metodologia do ciclo de encerramento dedica-se à sistematização das aprendizagens e à avaliação dos impactos da formação na identidade profissional das docentes.

Momento 1: Diagnóstico de saída (reaplicação da Entrevista)

O encontro inicia-se com a reaplicação do instrumento de coleta de dados (entrevista/questionário).

Objetivo: identificar as aprendizagens construídas e as mudanças conceituais ocorridas. Busca-se verificar o nível de apropriação do DCTM (2019), a evolução na compreensão da interdisciplinaridade na perspectiva dialética e as intenções de transformação na prática pedagógica.

Dinâmica: as professoras respondem individualmente, permitindo um momento de introspecção sobre sua trajetória no seminário.

Momento 2: Construção do Quadro-Síntese Comparativo

Após a reflexão individual, será realizada uma atividade prática de sistematização visual. Cada docente elaborará uma síntese, estruturada nos seguintes aspectos:

1. **Concepções Iniciais:** O que eu compreendia sobre interdisciplinaridade e DCTM antes do curso?
2. **Novas Compreensões:** Como compreendo agora a relação entre teoria, prática e totalidade social?
3. **Projeções para a Práxis:** Quais mudanças pretendo desenvolver na minha gestão do conhecimento em sala de aula?

Momento 3: Socialização e Encerramento

O seminário encerra-se com a socialização voluntária dos quadros-síntese. Este momento de fala compartilhada permite visualizar, de maneira coletiva, os impactos do percurso formativo na Rede Pública Municipal de Caxias/MA, reafirmando o compromisso com uma educação crítica, humanizadora e sintonizada com o território maranhense.

EXPECTATIVAS FINAIS DO PTT

O percurso desenvolvido na elaboração deste Produto Técnico Tecnológico (PTT), fruto de uma investigação no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, permite reafirmar que a interdisciplinaridade transcende a mera estratégia didática. Sob a ótica dialética, ela se consolida como uma necessidade histórica de apreender a realidade em sua totalidade concreta, rompendo com a fragmentação disciplinar que, muitas vezes, esvazia o sentido do conhecimento escolar.

A proposição deste seminário, como culminância da pesquisa-intervenção, evidencia o ensino como uma prática social intencional. Nesse sentido, os resultados e reflexões aqui apresentados estruturam-se em quatro dimensões fundamentais:

A dimensão pedagógica. No âmbito da Educação Básica, este PTT contribui para a superação de práticas descontextualizadas. Ao reafirmar o ensino como mediação entre o conhecimento científico e a realidade social, possibilita-se aos educandos uma leitura crítica das contradições que estruturam o mundo, conferindo substancialidade ao processo de aprendizagem.

A dimensão social. A perspectiva defendida compreende a escola como parte integrante das determinações históricas e culturais. Ao tomar a realidade como ponto de partida e de chegada do ensino, este trabalho reafirma o compromisso da educação pública com a análise crítica das desigualdades, das relações de trabalho e das expressões identitárias que constituem o cotidiano dos sujeitos.

A dimensão profissional. No que tange à formação docente, o produto aqui apresentado visa elevar a qualidade da gestão do conhecimento. Esta não é compreendida como domínio instrumental de métodos, mas como a capacidade política e teórica das professoras de organizarem o trabalho pedagógico de forma coerente com a complexidade da realidade social.

Por fim, a contribuição para o Mestrado Profissional, visto que esta proposta formativa materializa o esforço de integração entre a rigurosidade da pesquisa acadêmica

e as demandas urgentes da rede pública de ensino. Busca-se fortalecer práticas docentes conscientes de seus fundamentos teóricos, capazes de resistir à lógica da fragmentação e de reafirmar o sentido social da escola.

Em suma, este PTT colabora para que as professoras se reconheçam como sujeitos históricos e intelectuais da educação, capazes de apropriar-se criticamente de documentos como o DCTM e de reorganizar o ensino em prol da formação humana integral em todas as suas dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu compreender que as professoras se apropriam do conceito de interdisciplinaridade proposto pelo DCTM (Maranhão, 2019) predominantemente a partir da ideia de integração entre disciplinas e conteúdos, articulando diferentes áreas do conhecimento em torno de temas, atividades e metodologias voltadas à facilitação da aprendizagem dos estudantes. Essa apropriação ocorre, em grande medida, pela experiência profissional e pela prática cotidiana docente.

Embora as docentes reconheçam a importância da interdisciplinaridade e desenvolvam estratégias pedagógicas consideradas interdisciplinares, observou-se que tais práticas ainda se materializam de forma pontual, dependentes da intencionalidade da professora e limitadas por fatores como organização curricular, tempo, recursos e formação continuada. Dessa maneira, o estudo evidencia aproximações entre as orientações do DCTM (Maranhão, 2019) e o fazer pedagógico das professoras, mas também revela distanciamentos relacionados à fragilidade teórica e à permanência de práticas marcadas pela fragmentação do saber.

A interdisciplinaridade nas reformas educacionais brasileira, presente em marcos como a LDBEN (Brasil, 1996), os PCNs (Brasil, 1997), as DCNs (Brasil, 2013) e a BNCC (Brasil, 2017), tem sido apresentada sob o viés da integração de conteúdos, com foco em facilitar a conexão entre as áreas do conhecimento. No entanto, observa-se que a forma como a interdisciplinaridade é transposta para o campo escolar frequentemente reduz sua complexidade a um caráter meramente instrumental, como uma espécie de “fórmula mágica” pretensamente capaz de mitigar os problemas oriundos da hiperespecialização do saber.

O destaque concedido à interdisciplinaridade no DCTM (Maranhão, 2019) materializa-se na própria arquitetura curricular proposta. Essa ênfase manifesta-se, notadamente, na proposição de uma educação integral e na inserção de temas integradores, que visam promover uma articulação orgânica entre os diferentes campos do saber. Nesse sentido, as concepções e práticas sugeridas no documento dialogam com as perspectivas epistemológicas de Freire (2024), Fazenda (1979) e Piaget (1973).

A análise crítica da interdisciplinaridade no DCTM (Maranhão, 2019) destaca que, ao integrar temas transversais aos conteúdos básicos, o currículo adota uma estrutura flexível, valorizando a pluralidade e a contextualização do ensino. No entanto, ao tentar superar a fragmentação do conhecimento, essa proposta incorre no risco de diluir a

densidade epistemológica das disciplinas, dificultando a preservação de suas particularidades e métodos próprios.

A pesquisa evidencia que a compreensão das professoras sobre o tema transita entre diferentes matizes; todavia, é possível identificar a predominância de uma concepção voltada à integração temática. Esta é concebida como a convergência de disciplinas em torno de um eixo comum, o que estimula a inter-relação e o aproveitamento recíproco entre os saberes.

Percebe-se também que as docentes buscam formas variadas de efetivar essa prática em sala de aula, seja aproveitando conexões fortuitas entre conteúdos, seja planejando deliberadamente atividades que favoreçam a articulação entre áreas. Em algumas práticas, a integração ocorre a partir de um conteúdo central que é expandido para outros campos; em outras, as metodologias, como o uso de gêneros textuais, jogos e pesquisas, servem como o ponto de encontro para os saberes. Sendo assim, a interdisciplinaridade nos Anos Iniciais emerge da dialética entre a intencionalidade explícita das docentes e as oportunidades criadas no próprio fluxo do cotidiano escolar.

Embora se reconheça o potencial emancipador do trabalho interdisciplinar, sua efetivação permanece adstrita à intencionalidade subjetiva do docente e a oportunidades fortuitas. Desta forma, apesar da compreensão quanto à sua relevância, as limitações de tempo, recursos, estrutura e organização curricular reiteram o hiato entre a retórica prescritiva e a exequibilidade cotidiana. O resultado são experiências esporádicas, assistemáticas e dependentes do voluntarismo individual, o que obstaculiza a sedimentação da interdisciplinaridade como paradigma institucional.

Este cenário fundamentou a proposição de um Produto Técnico-Tecnológico (PTT), materializado em um curso de extensão sob o formato de seminário. A proposta volta-se à gestão da socialização do conhecimento escolar em uma perspectiva interdisciplinar, com o fito de promover a apropriação crítica do DCTM, fortalecer a indissociabilidade entre teoria e prática e contribuir efetivamente para a superação da fragmentação do saber na rede municipal de Caxias-MA.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Escola pública, professores, currículo e cidadania: um breve olhar sociológico. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, jun. 2007.
- ALMEIDA, J. L. V. de. Interdisciplinaridade no ensino: problema metodológico ou questão histórica? (abordagem ontológica). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 162–172, 2007.
- AMARAL, M. F. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia**: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? IN: MOREIRA, Antonia Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. - 12. ed. - São Paulo: Cortez, 2013.
- BASSO, J. D.; NETO, Dr. L. B. AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 10, n. 1, 2014. DOI: 10.5216/rir.v1i16.29044. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/29044>. Acesso em: 25 out. 2024.
- BELMONTE MACHADO, R.; LOCKMANN, K. Base Nacional Comum, escola, professor **Revista e-Curriculum**, vol. 12, núm. 3, outubro-diciembre, 2014, pp. 1591-1613.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de pesquisa**, p. 75-110, 2003.
- BORGES, K. P. “EU VEJO O FUTURO REPETIR O PASSADO”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 22, p. 1–24, 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federativa do Brasil:** Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nº 1/92 a 64/2010, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edição Técnicas, 2010. 544p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:** diversidade e inclusão. Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022:** Notas estatísticas. Brasília: INEP, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Indicador de Distorção Idade-Série da Educação Básica.** Brasília: INEP, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASÍLIA/DF. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **PORTARIA Nº 60, DE 20 DE MARÇO DE 2019**. [Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES]. Brasília/DF, DOU nº 56, 22.03.2019, Seção 1, p.26, 2019.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, 8(2), 185-206, 2010.

CASTRO, J. A.; RIBEIRO, J. A. C. **As Políticas sociais e a Constituição de 1988**: conquistas e desafios. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). 2009.

CATELAN, M. M.; HENN, L. G.; MARQUEZAN, F. F. A influência das políticas neoliberais no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental: algumas reflexões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. e71932432, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i3.2432. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2432>. Acesso em: 25 out. 2024.

CHAUÍ, M.; NOGUEIRA, M. A. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. **Lua Nova: revista de cultura e política**, p. 173-228, 2007.

CODATO, A. N. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 25, p. 83-106, nov. 2005.

CURY, C. J. **Educação e contradição**. 7a edição. São Paulo: Cortez Editora. 2000.

DUARTE, A. Tendências das reformas educacionais na América Latina para a Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990. In: FARIA FILHO, L. M. de.; NASCIMENTO, C. V. do; SANTOS, M. L. dos. (org.). **Reformas educacionais no**

Brasil: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 161-182.

FAURE, Guy Olivier. A Constituição da Interdisciplinaridade: Barreiras Institucionais e Intelectuais. In: **Rev.TB**, Rio de Janeiro, 108: 61/68, jan.-mar., 1992.

FAZENDA, I. C. A. (Org). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia?. Edições Loyola, 1979.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Educar. v. 13.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Papirus editora, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** História, Teoria e Pesquisa. 10 ed. Campinas: Papirus, 2002.

FAZENDA, I. C. A. INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.93–104, 2010.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: **história, teoria e pesquisa**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2011.

FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 1, p. 10-23, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro:** Efetividade ou Ideologia. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FAZENDA, I. C. A. Educação: Currículo. Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade. **Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI)**, v. 1, n. 6- especial (abril. 2015) – São Paulo: PUCSP, 2015.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In **Revista Ideação** – Unioeste – Campus Foz do Iguaçu v. 10 - nº 1 - p. 41.62 - 1º sem. 2008.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral in CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do**

Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 89º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão:** Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995. 303p.

GENTILI, P. A.A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. Tradução de Vânia Paganini Thurler. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação:** visões críticas. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. e d . - São Paulo : Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais, rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUSDORF, G. Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar. **Tempo Brasileiro.** Rio de Janeiro, n 121, p. 7-28, abr/jun, 1995.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Caxias - MA: panorama.** Rio de Janeiro: IBGE, [2022]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/caxias/panorama>. Acesso em: 9 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023:** resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar>. Acesso em: 9 abr. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Maranhão: panorama. **Área territorial brasileira 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, [2023]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html>. Acesso em: 18 abr. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Maranhão: **Censo 2022:** População e Domicílios - Primeiros Resultados - Atualizado em 22/12/2023. Rio de Janeiro: IBGE, Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html>. Acesso em: 18 abr. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Maranhão: **Censo 2022:** População e Domicílios - Primeiros Resultados - Atualizado em 22/12/2023. Rio de Janeiro: IBGE, Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html>. Acesso em: 18 abr. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Geografia, 2017. 80 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2100600>. Acesso em: 18 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2023**. Brasília: INEP, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório de resultados do Saeb 2021 – Volume 1**. Brasília, DF: Inep, 2022.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta. 2004.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

LENOIR, Y. **O utilitarismo de assalto às ciências da educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 159-167, jul./set. 2016.

LOPES, A. C. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E A SUBMISSÃO AO MUNDO PRODUTIVO: O CASO DO CONCEITO DE CONTEXTUALIZAÇÃO. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 5, dec. 2016.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, 2002.

MALANCHEN, J. A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTM)**. Rio de Janeiro: FGV Editora, [2019].

Disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/1ySAHICYIWheaFju__pkAbykeAbPsE7ce

Acesso em: 20 jun. 2024.

MARANHÃO. **Secretaria de Estado da Educação**. Analfabetismo cai no Maranhão e tem a menor taxa dos últimos 12 anos, segundo dados do IBGE 2022. São Luís:

SEDUC-MA, 17 maio 2024. Disponível em:

<https://www.educacao.ma.gov.br/analfabetismo-cai-no-maranhao-e-tem-a-menor-taxa-dos-ultimos-12-anos-segundo-dados-do-ibge-2022/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Maranhão tem crescimento consistente no Ideb 2023 e resultados reforçam êxito na parceria entre estado e município**. São Luís: SEDUC, 2024. Disponível em:

<https://www.educacao.ma.gov.br/maranhao-tem-crescimento-consistente-no-ideb-2023-e-resultados-reforcam-exito-na-parceria-entre-estado-e-municipio/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

MARTINS, V. **A LEI MAGNA DA EDUCAÇÃO**. 2002. Disponível em:

<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ldb.html>.

MARX, K. Para a crítica da economia política: osalário, preço e lucro: o rendimento e suas fontes; a economia vulgar. In: **OS ECONOMISTAS**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 121-155.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ática, 2009.

MELO, A.; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e203727, 2019.

MINAYO, M. C. S. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia?. **Saúde e sociedade**, v. 3, p. 42-63, 1994.

MINTO, L. W. A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. **História da Administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e a prática na formação de professores. In.: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. **Revista Educação e Realidade**, 21(1), 9-22. 1996.

MOREIRA, A. F. B. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, 100,1-16. 1997.

MOREIRA, A. F; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, A. F. B. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 21, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71637>. Acesso em: 25 out. 2024.

MOREIRA, A. S.; SILVA, E. P.; SOUZA, W. S.; ECHEVERRÍA, A. R. O ESVAZIAMENTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 40, n. 40, 2024.

MUELLER, R. R.; BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. INTERDISCIPLINARIDADE, PESQUISA E FORMAÇÃO DE TRABALHADORES: As interações entre o mundo do trabalho e o da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 27, 2008, 175-191.

MUTTI, G. S. L. Interdisciplinaridade, totalidade e a construção do conhecimento em artigos das áreas de Educação e Ensino. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.33, n.69, p. 1623-1658, set./dez. 2019.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, J. F. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 233-248, 2009.

OLIVEIRA (IN MEMORIAN), Benedito de. INTERDISCIPLINARIDADE: UMA POSSIBILIDADE A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE AS DISCIPLINAS. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 129–142, 2019.

PÁDUA, M. A. et al. A dimensão ontológica: um caminho possível para a concretização da interdisciplinaridade. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2017.

PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**; trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: DISPUTA PELA QUALIDADE OU SUBMISSÃO DA EDUCAÇÃO? **RBPAE** - v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019.

PIAGET, J. A epistemologia das relações interdisciplinares. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda (Org.). **Interdisciplinaridade: Problemas de ensino e de pesquisa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1972. p. 105-128.

PIAGET, J. Problemas Gerais da Investigação Interdisciplinar e Mecanismos Comuns. Lisboa: Bertrand, 1973.

PINHEIRO, F. F. P. S.; AIRES, J. P. Orientações para elaboração de produtos educacionais no mestrado profissional em ensino: exemplificando os tipos de produtos. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, v. 16, n. 8, p. 12151-12168, 2023.

PHILIPPI JR, A.; FERNANDES, V. (Ed.). **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Editora Manole, 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Índice de Desenvolvimento Humano – IDH**. Brasília, 2021. Dados reproduzidos por INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

POMBO, O.; GUIMARÃES, H.; LEVY, T. Interdisciplinaridade: reflexão e experiência. 2 ed. **rev. aum**. Lisboa: Texto, 1994.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, março 2005.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. N. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PELA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A SUPERFÍCIE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, G. P. A escola contemporânea e sua identidade (ou sobre o óbvio esquecido). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 49, p. 350-362, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. trad. Emani F. da F. Rosa. 3º ed. Porto Alegre: ArtMed. 2000.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Choque teórico da politecnia. **Trab Educ Saude**. 2003; 1(1):131-52.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “e ensino remoto”. **Universidade e sociedade: projeto da Andes-Sindicato Nacional**, 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. **Analfabetismo cai no Maranhão e tem a menor taxa dos últimos 12 anos, segundo dados do IBGE 2022**. Seduc, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/analfabetismo-cai-no-maranhao-e-tem-a-menor-taxa-dos-ultimos-12-anos-segundo-dados-do-ibge-2022/>. Acesso em: 1 jan. 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. **Maranhão tem crescimento consistente no IDEB 2023 e resultados reforçam êxito na parceria entre Estado e Município**. Seduc, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/maranhao-tem-crescimento-consistente-no-ideb-2023-e-resultados-reforcam-exito-na-parceria-entre-estado-e-municipio/>. Acesso em: 1 jan. 2025.

SEVERINO, A. J. **A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador**. Contra Pontos – ano 1 – nº 1 – Itajaí, jan/jun de 2001.

SEVERINO, A. J. **O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática**. In: FAZENDA, I. C. Arantes (Org.). Didática e interdisciplinaridade. 17º ed. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, M. Q.; CRUZETTA, D. D’A. Base Nacional Comum Curricular e as reformas educacionais da década de 1990: contextos similares. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-25, e-20239.046, 2022.

SOUZA, V. R. P. de; CERQUEIRA, L. do R. O.; OLIVEIRA, P. R.; BOGEA, A. M.; OLIVEIRA, J. do B. P. P.; SCRIMA, J. S.; SILVA, K. M. S. da; PINTO, T. R. S. Documento curricular do território maranhense: um estudo sobre a concepção de formação de professores alfabetizadores. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 8, p. e5091, 2024.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade**. São Paulo: Paulus, v. 21, n. 98, p. 17, 2006.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.

TOFFLER, A. **A empresa flexível**. Rio de Janeiro: Record. 5ª ed. 1980.

TONET, I. **A questão dos fundamentos: educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, I. **Em defesa do futuro**. Maceió: Edufal, 2005.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2005.

TONET, I. Educação e formação humana. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE** – Campus de Foz do Iguaçu. v. 8. n° 9. p. 9-21. 2° semestre de 2006.

TONET, I. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

UEMA. **Resolução nº 1393/2019, de 04 de dezembro de 2019**. Regimento Interno aprovado através da Resolução nº 1393/2019 – CEPE/UEMA. São Luís. 2019.

XAVIER, A. M.; STEIL, L. J.; MENA-CHALCO, J. P. (Inter) disciplinaridade e transversalidades: o projeto de formação superior da Universidade Federal do ABC. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 2, p. 373-390, 2017.

APÊNDICES



CRONOGRAMA

Quadro 2- A INTERDISCIPLINARIDADE NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: limites e possibilidades na formação humana.

[illegible]

[illegible]

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

A INTERDISCIPLINARIDADE NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: limites e possibilidades na formação humana

Olá caro(a) Professor (a),

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “**A INTERDISCIPLINARIDADE NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: limites e possibilidades na formação humana**”. Este estudo se destina a analisar as concepções e práticas de Interdisciplinaridade no processo de socialização de conhecimento do Ensino Fundamental, referenciado pelo Documento Curricular do Território Maranhense.

Lembramos que de acordo com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), em todas as etapas do estudo e das aplicações do instrumento já referido para a coleta de dados, será informado das etapas e podendo a qualquer momento que se sentir prejudicado ou não confortável com a participação, poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

I – INTERDISCIPLINARIDADE

Instituição em que leciona:

1. Professor (a):

2. Qual o seu maior nível de escolaridade atualmente?

- () SUPERIOR COMPLETO
 () PÓS -GRADUAÇÃO
 () MESTRADO
 () DOUTORADO
 () NÃO GOSTARIA DE INFORMAR
-

3. Qual(is) a(s) turma(s) que leciona atualmente?

4. Quantos anos atua nesta etapa da Educação Básica?

5. Como você costuma trabalhar com a interdisciplinaridade nos Anos Iniciais?

-
- ☐ projetos temáticos
 - ☐ trabalho em equipe
 - ☐ integração das disciplinas
 - ☐ uso de recursos diversificados
 - ☐ estímulo à curiosidade e investigação
 - ☐ outros
-

6. Você tem conhecimento sobre a existência do Documento Curricular do Território Maranhense – DCTM (2019)?

☐ Sim ☐ Não

7. Você já participou de cursos, palestras referente ao Documento Curricular do Território Maranhense (2019) para a etapa dos Anos Iniciais?

☐ Sim ☐ Não

ENTREVISTA DA PESQUISA

A INTERDISCIPLINARIDADE NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: limites e possibilidades na formação humana

Olá caro(a) Professor (a),

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “**A INTERDISCIPLINARIDADE NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: limites e possibilidades na formação humana**”. Este estudo se destina a analisar as concepções e práticas de Interdisciplinaridade no processo de socialização de conhecimento do Ensino Fundamental, referenciado pelo Documento Curricular do Território Maranhense.

Lembramos que de acordo com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), em todas as etapas do estudo e das aplicações do instrumento já referido para a coleta de dados, será informado das etapas e podendo a qualquer momento que se sentir prejudicado ou não confortável com a participação, poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

8. Professor (a) na escola em que atua é feito um trabalho interdisciplinar a partir do DCTM (Maranhão, 2019) ou da BNCC (Brasil, 2017)?

9. Para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar na escola ou na sala de aula, você estudou o DCTM? Se sim, esse estudo foi organizado pela escola, pela Secretaria de Educação, uma leitura pessoal ou outra situação?

10. Você recorda dos principais assuntos estudados? Se sim, entre os assuntos, houve alguma reflexão sobre a temática da interdisciplinaridade?

11. Nos fale um pouco sobre sua compreensão sobre Interdisciplinaridade. Essa compreensão foi adquirida no DCTM, na BNCC ou é oriunda de sua de caminhada formativa e experiência profissional?

12. Na sua escola tem sido feitos estudos constantes sobre a ideia de trabalhar as disciplinas de modo interdisciplinar? Nos conte como tem sido essa experiência e como esses estudos ajudam na organização do trabalho interdisciplinar na escola e em sua sala de aula no ensino Fundamental?

Perguntas extras que surgiram para ampliar o diálogo da entrevista

1. O que você sabe sobre a interdisciplinaridade no Documento Curricular do Território Maranhense (2019)?
 - a) Não sei nada sobre o assunto.
 - b) Sei pouco sobre o assunto.
 - c) Sei razoavelmente sobre o assunto.
 - d) Sei bastante sobre o assunto.
2. Professor (a), como você trabalha com a interdisciplinaridade nas suas atividades pedagógicas nos Anos Iniciais?
3. A forma como o currículo está organizado em disciplinas, permite você trabalhar elas integradas, trazendo a perspectiva da interdisciplinaridade?
4. Que dificuldades você encontra para planejar práticas interdisciplinares nos Anos Iniciais?

ANEXOS

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INTERDISCIPLINARIDADE NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: limites e possibilidades na formação humana

Pesquisador: FRANCISCO VALDENILSON DA SILVA VIEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87174125.6.0000.5554

Instituição Proponente: CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.480.474

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título A INTERDISCIPLINARIDADE NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: limites e possibilidades na formação humana, nº de CAAE 87174125.6.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável FRANCISCO VALDENILSON DA SILVA VIEIRA. Trata-se de uma pesquisa descritiva, exploratória, com abordagem crítico-dialética, utilizando como instrumento o questionário com os professores dos Anos Iniciais.

O cenário será realizado em Caxias, Maranhão, envolvendo professores da rede pública municipal que lecionam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Os participantes desta pesquisa serão 10 professores da rede pública municipal que lecionam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Serão incluídos no presente estudo os (as) professores (as) ativos dos Anos Iniciais que são lotados como titulares nas escolas do município.

Excluiremos professores (as) que estão ou estiveram afastados pelo período de no mínimo

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uma.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.460.474

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2513988.pdf	14/03/2025 10:25:18		Aceito
Outros	Oficio_para_Encaminhamento_do_Projeto_de_Pesquisa.pdf	14/03/2025 09:46:43	FRANCISCO VALDENILSON DA SILVA VIEIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento_do_Projeto_de_Pesquisa.pdf	14/03/2025 09:27:50	FRANCISCO VALDENILSON DA SILVA VIEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_do_Projeto_de_Pesquisa.pdf	14/03/2025 09:25:47	FRANCISCO VALDENILSON DA SILVA VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_do_CEP_de_Francisco_Valdenilson_2025.pdf	14/03/2025 09:23:40	FRANCISCO VALDENILSON DA SILVA VIEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_dos_pesquisadores.pdf	14/03/2025 09:15:12	FRANCISCO VALDENILSON DA SILVA VIEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_autorizacao_da_instituicao.pdf	14/03/2025 09:13:09	FRANCISCO VALDENILSON DA SILVA VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/03/2025 09:11:35	FRANCISCO VALDENILSON DA SILVA VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	14/03/2025 09:09:26	FRANCISCO VALDENILSON DA SILVA VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 01 de Abril de 2025

Assinado por:
MARIA EDILEUZA SOARES MOURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepc@cesc.uema.br



Francisco Valdenilson da Silva Vieira

INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

a gestão do conhecimento escolar
na perspectiva crítica

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO- PPG
COORDENAÇÃO DE PÓS GRADUAÇÃO - ÇPG
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Francisco Valdenilson da Silva Vieira

INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

a gestão do conhecimento escolar
na perspectiva crítica

São Luís

2026

V658i Vieira, Francisco Valdenilson da Silva

Interdisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental: a gestão do conhecimento escolar na perspectiva crítica / Francisco Valdenilson da Silva Vieira. __Caxias: EDUEMA, 2026.

il.

20f.

1. Interdisciplinaridade. 2. Desenvolvimento curricular. 3. Debate técnico. 4. Anos iniciais – Ensino fundamental. I. Oliveira, Raimundo Nonato Moura. II. Título.

CDU 37.016:373.3

Elaborada pelo bibliotecário Wilberth Santos Raiol CRB 13/608

SUMÁRIO

04

I. APRESENTAÇÃO

06

2.JUSTIFICATIVA

07

3. ESTRUTURA DO CURSO

04

4. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO SEMINÁRIO

17

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

19

SOBRE OS AUTORES

20

REFERÊNCIAS

1. APRESENTAÇÃO

A oferta deste Seminário no formato de um curso sobre interdisciplinaridade justifica-se, primordialmente, pela constatação de que parcela significativa das professoras declara desconhecer o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM). Tal cenário revela uma lacuna formativa preocupante no que se refere às diretrizes oficiais que orientam o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no estado.

Além disso, observa-se que as concepções e práticas de interdisciplinaridade no cotidiano escolar tendem a se desenvolver de maneira assistematizada. Frequentemente, tais ações ancoram-se apenas na experiência individual da docente, carecendo de uma vinculação explícita e fundamentada aos pressupostos teóricos expressos no documento curricular vigente.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de um espaço formativo que possibilite não apenas o acesso ao documento, mas também a reflexão crítica e a apropriação teórico-prática da interdisciplinaridade.

O objetivo é favorecer a socialização do conhecimento escolar em uma perspectiva crítica, como espaço coletivo reflexão e debate teórico-prático sobre organização e desenvolvimento curricular. Deste modo, propõe-se a realização de um seminário voltado às professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco na organização do trabalho pedagógico interdisciplinar como mediação do processo de ensino e aprendizagem.

A proposta do curso, visa promover a qualidade do trabalho pedagógico interdisciplinar no sentido da democratização do conhecimento em sua totalidade. Busca-se, assim, contribuir para a melhoria da gestão do conhecimento, fortalecendo a relação entre teoria e prática e promovendo uma formação crítica e humanizadora.



Por fim, considerando a necessidade de superar práticas pedagógicas assistemáticas e o desconhecimento das diretrizes oficiais do estado, a presente proposta de seminário organiza-se como uma mediação necessária para docentes dos Anos Iniciais. Estruturado em eixos que perpassam desde a concepção dialética da realidade até experiências práticas fundamentadas no DCTM, o curso objetiva fortalecer a gestão do conhecimento escolar e consolidar uma práxis educativa crítica e transformadora



2. JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento deste seminário em formato de curso fundamenta-se, em primeira instância, na identificação de uma lacuna formativa crítica: o desconhecimento de parcela das docentes acerca do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), essa ausência de apropriação das diretrizes oficiais compromete a unidade pedagógica da rede e fragiliza o embasamento teórico-metodológico necessário ao ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Soma-se a esse cenário a constatação de que concepções e práticas de interdisciplinaridade no cotidiano escolar ocorrem, majoritariamente, de forma assistemática. Ao fundamentarem-se estritamente na experiência individual e intuitiva, tais práticas desvinculam-se da política de conhecimento do DCTM, bem como de perspectivas críticas, resultado em um fazer pedagógico desarticulado e desprovido de intencionalidade teórica.

Nesse contexto, torna-se imperativo oferecer um espaço de formação que transcenda o simples o acesso, promovendo a reflexão crítica e práxis interdisciplinar. O seminário propõe-se, portanto, como uma mediação necessária para que as professoras da rede Pública Municipal de Caxias/MA possam gerir a socialização do conhecimento sob a perspectiva dialética.

Ao priorizar a organização do trabalho pedagógico em sua totalidade, esta proposta visa superar fortalecer a relação teoria e prática. Em última análise, o curso busca a democratização do conhecimento sistematizado, consolidando uma formação docente que seja, simultaneamente, técnica, crítica e humanizadora.



3. ESTRUTURA DO CURSO

DADOS GERAIS DO CURSO

NOME DO CURSO:

INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: a gestão do conhecimento escolar na perspectiva crítica.

CARGA HORÁRIA: 20H

PÚBLICO-ALVO:

Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



OBJETIVOS DO CURSO

OBJETIVO GERAL:

Promove-se um seminário de formação sobre a gestão do conhecimento escolar voltada para o processo pedagógico da gestão e socialização do saber na perspectiva interdisciplinar.

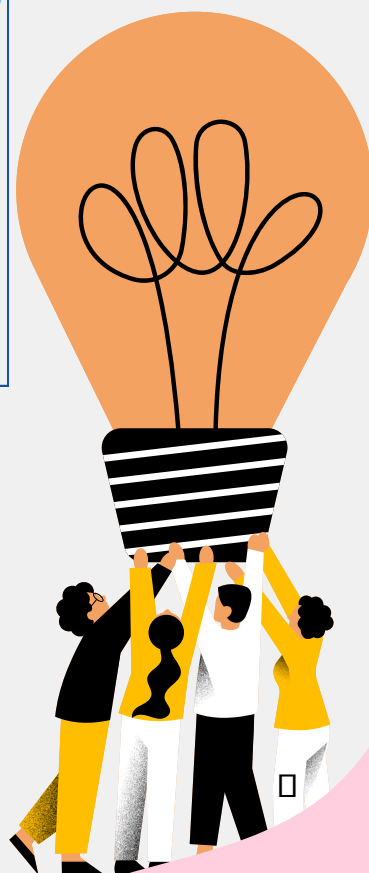
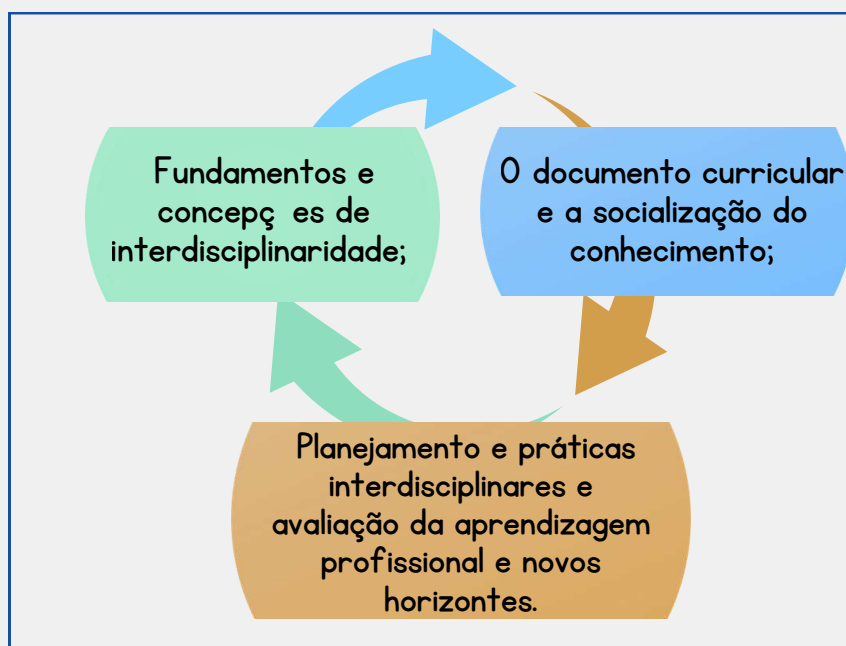
ESPECÍFICOS:

- Refletir a concepção de interdisciplinaridade na perspectiva dialética da realidade social;
- Discutir as concepções e práticas de interdisciplinaridade no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) e suas relações com a socialização do conhecimento;
- Vivenciar experiências de interdisciplinaridade no Ensino Fundamental com as professoras dos Anos Iniciais na perspectiva dialética;
- Avaliar a aprendizagem profissional das professoras, a partir dos conteúdos vivenciados durante o curso.

4. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO SEMINÁRIO

A estrutura didática deste seminário, configurado como curso, organiza-se em ciclos interdependentes que visam fomentar o aprimoramento da gestão do conhecimento escolar entre as docentes. Esta organização objetiva incidir, de modo sistemático, na consolidação de uma perspectiva dialética, orientando a prática pedagógica para uma formação crítica, humanizadora e apreendida na sua dimensão de totalidade.

Para viabilizar essa construção progressiva, os encontros foram estruturados em quatro eixos temáticos fundamentais organizados em ciclos:



CICLO 1:

Fundamentos e Concepções de Interdisciplinaridade



Tempo previsto

5
horas



OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender como a organização tradicional das disciplinas isoladas pode limitar o aprendizado, discutindo a importância de articular diferentes áreas do conhecimento para uma visão mais completa da realidade;
- Discutir como as contradições e transformações da realidade social entram na sala de aula, utilizando a interdisciplinaridade como ferramenta para que o aluno perceba o mundo de forma crítica e integrada, e não como "pedaços" soltos de informação.

CONTEÚDOS

- A Interdisciplinaridade como superação da fragmentação do saber;
- A interdisciplinaridade na perspectiva do caráter dialético da realidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

A metodologia deste ciclo fundamenta-se na problematização da realidade, buscando romper com a visão fragmentada do conhecimento por meio do diálogo. As atividades serão desenvolvidas em três momentos complementares:

Momento 1: Exposição dialogada e fundamentação teórica

Momento 2: Atividade de reflexão Orientada

Momento 3: Atividade Pessoal

MOMENTO 1

EXPOSIÇÃO DIALOGADA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o auxílio de projeção multimídia, será discutida a concepção de interdisciplinaridade na perspectiva dialética da realidade social. O ponto de partida é a premissa de que a realidade social não é um somatório de partes isoladas, mas uma totalidade histórica e contraditória.

Estudo de caso prático: utilizaremos o fenômeno da seca no Nordeste como exemplo problematizador. Demonstrar-se-á que uma análise puramente climática ou estatística falha em captar a complexidade do evento. Conforme sustenta Bonet (2013), a compreensão real exige a explicitação de suas múltiplas mediações (históricas, econômicas e sociais) que o constituem o fenômeno, revelando-o como um evento simultaneamente natural e social.

MOMENTO 2

ATIVIDADE DE REFLEXÃO ORIENTADA

Após a fundamentação, as professoras realizam uma atividade de escrita reflexiva sobre temas do cotidiano escolar (ex.: alimentação, água, desigualdade ou transporte).

A escrita deverá responder aos seguintes eixos norteadores:

- Quais as múltiplas dimensões (sociais, biológicas, históricas) que este tema envolve?
- Quais áreas do conhecimento são mobilizadas para compreendê-lo?
- A interdisciplinaridade, neste caso, é apenas uma técnica de ensino ou uma exigência do próprio tema para ser entendido?

MOMENTO 3

MOMENTO 3: ATIVIDADE PESSOAL

Encerrando o ciclo, será distribuído o texto “A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho” (Mangini & Mioto), que servirá de base teórica para o aprofundamento das discussões no encontro subsequente.

RECURSOS:

Data show, xerox, caneta, papel A4 e folhas com pautas.

CICLO 2:

O DOCUMENTO CURRICULAR E A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO



Tempo previsto

5
horas



OBJETIVOS DA AULA:

- Analisar as orientações do documento oficial para os Anos Iniciais, identificando como ele sugere a integração entre as disciplinas para garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes.
- refletir sobre como o professor pode organizar o tempo e o espaço pedagógico para que o conhecimento científico seja compartilhado de forma que faça sentido para a vida do aluno em sociedade

CONTEÚDOS

- A interdisciplinaridade no Documento Curricular do Maranhense DC.
- A gestão da socialização do conhecimento na escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- A metodologia deste ciclo foca na análise documental crítica, conectando as bases teóricas discutidas no Ciclo 1 com as diretrizes oficiais que regem a educação maranhense.

MOMENTO 1

RODA DE CONVERSA – O CONHECIMENTO E O TRABALHO

- O encontro inicia-se com uma roda de conversa pautada no texto de Angini e Iório. O foco será a crítica à especialização aumentada do saber e como a interdisciplinaridade se apresenta como uma necessidade frente à complexidade do mundo contemporâneo. Este momento serve para sanar dúvidas e consolidar a base conceitual antes da análise do documento curricular.

MOMENTO 2

EXPOSIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

utilizando projeção multimídia, será apresentada uma síntese do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM, 2019). Os pontos centrais da exposição incluem:

- Alinhamento à BNCC e a organização por competências e habilidades;
- A função dos Temas Integradores na articulação das áreas;
- O conceito de Maranhensidade como eixo de valorização cultural e territorial;
- O compromisso com a formação integral do estudante

MOMENTO 3

ANÁLISE DOCUMENTAL (ATIVIDADE EM DUPLAS)

As professoras, organizadas em duplas, receberão fragmentos selecionados do DCTM (2019) para uma análise dirigida. Cada dupla focará em um eixo específico (ex. maranhensidade, Temas Integradores ou Interdisciplinaridade).

- Desafio: identificar se o trecho analisado se aproxima de uma perspectiva dialética (que busca totalidade) ou se permanece em uma visão puramente metodológica/técnica.
- Socialização: Cada dupla compartilhará suas conclusões em grande grupo, promovendo um debate sobre os limites e possibilidades do documento.

MOMENTO 4

SÍNTESE E FECHAMENTO:

O encontro encerra-se com a conclusão de que, embora o DCTM ofereça as diretrizes para a integração das áreas, a efetiva socialização do conhecimento depende da intencionalidade docente. Sem o olhar do professor para a totalidade da realidade social, a interdisciplinaridade corre o risco de tornar-se apenas um protocolo administrativo.

RECURSOS:

Data show, xerox, caneta, papel A4 e folhas com pautas.

CICLO 3:

PLANEJAMENTO E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES



Tempo previsto

5

horas



OBJETIVOS DA AULA:



- Explorar ferramentas práticas de planejamento que permitam trabalhar a interdisciplinaridade sem perder o rigor de cada área do conhecimento na perspectiva dialética;
- Elaborar propostas de atividades que partam de problemas reais da comunidade ou do cotidiano, incentivando o aluno a utilizar saberes de diferentes matérias para compreender e intervir na sua realidade.

CONTEÚDOS

- Estratégias para o trabalho interdisciplinar;
- A construção de experiências integradoras na sala de aula

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- A metodologia deste ciclo foca na praticidade dos conceitos discutidos, apresentando estratégias concretas para o planejamento sob a ótica da totalidade dialética.

MOMENTO 1

EXPOSIÇÃO DIALOGADA - INTERDISCIPLINARIDADE COMO MOVIMENTO

Por meio de projeção multimídia, será discutido que a interdisciplinaridade não deve ser compreendida como um evento isolado, mas como um movimento permanente do ensino.

- Fundamentação: reforça-se que a experiência interdisciplinar estabelece relações entre conteúdos a partir de situações reais, compreendendo a realidade como múltipla, contraditória e em constante transformação.
- Objetivo: demonstrar que essa prática promove a socialização crítica do conhecimento, afastando-se da mera “junção de matérias” para alcançar a compreensão da realidade social.

MOMENTO 2

OFICINA DE POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Neste momento, serão exploradas estratégias práticas de organização do trabalho pedagógico, exemplificando como cada uma pode ser aplicada nos Anos Iniciais:

- vivência de leitura e escrita: o texto como expressão social que exige uma leitura articulada entre diferentes áreas (Linguagens, História, Geografia, etc.);
- Sequências didáticas interdisciplinares: Organização do objeto de estudo (o problema) que determina quais componentes curriculares devem ser acionados;
- Projetos por temas Geradores: Planejamento que não são “feiras de ciências” únicas, mas processos formativos contínuos e articulados; e,
- Estudos de meio e visitas pedagógicas: uso do território local (Caxias/MA) como ponto de partida e chegada do conhecimento científico.

MOMENTO 3

SÍNTESE E FECHAMENTO DO CICLO

O encontro encerra-se com uma reflexão sobre como a prática interdisciplinar vivida na perspectiva dialética amplia a visão de mundo de alunos e professores. Conclui-se que o fortalecimento da formação humana integral só é possível quando o ensino contempla as múltiplas dimensões da vida.

RECURSOS:

Data show, xerox, caneta, papel A4 e folhas com pautas.



Tempo previsto

5
horas



CICLO □

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E NOVOS HORIZONTES

OBJETIVOS DA AULA □



- Identificar e registrar os avanços na compreensão do Documento Curricular (DCTM) e da interdisciplinaridade, comparando o que se pensava no início do curso com os novos conhecimentos construídos ao longo dos encontros;
- Elaborar propostas concretas de como vivenciar a perspectiva interdisciplinar e dialética na rotina pedagógica, transformando a teoria estudada em ações reais que melhorem o ensino e a aprendizagem dos alunos

CONTEÚDOS

- Sistematização das aprendizagens e mudanças conceituais;
- Planejamento da práxis: do seminário para a sala de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS □

A metodologia do ciclo de encerramento dedica-se à sistematização das aprendizagens e à avaliação dos impactos da formação na identidade profissional das docentes.

MOMENTO 1

DIAGNÓSTICO DE SAÍDA (REAPLICAÇÃO DA ENTREVISTA)

O encontro inicia-se com a reaplicação do instrumento de coleta de dados (entrevista/questionário).

- Objetivo: identificar as aprendizagens construídas e as mudanças conceituais ocorridas. Busca-se verificar o nível de apropriação do DC M (2019), a evolução na compreensão da interdisciplinaridade na perspectiva dialética e as intenções de transformação na prática pedagógica.
- Dinâmica: as professoras respondem individualmente, permitindo um momento de introspecção sobre sua trajetória no seminário.

MOMENTO 2

CONSTRUÇÃO DO QUADRO-SÍNTESE COMPARATIVO

Após a reflexão individual, será realizada uma atividade prática de sistematização visual. Cada docente elaborará uma síntese, estruturada nos seguintes aspectos:

1. Concepções Iniciais: O que eu compreendia sobre interdisciplinaridade e DC M antes do curso?
2. Novas Compreensões: Como compreendo agora a relação entre teoria, prática e totalidade social?
3. Projeções para a Práxis: Quais mudanças pretendo desenvolver na minha gestão do conhecimento em sala de aula?

MOMENTO 3

SOCIALIZAÇÃO E ENCERRAMENTO

O seminário encerra-se com a socialização voluntária dos quadros-síntese. Este momento de fala compartilhada permite visualizar, de maneira coletiva, os impactos do percurso formativo na Rede Pública Municipal de Caxias/MA, reafirmando o compromisso com uma educação crítica, humanizadora e sintonizada com o território maranhense.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido na elaboração deste Produto Técnico Tecnológico (PTT), fruto de uma investigação no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, permite reafirmar que a interdisciplinaridade transcende a mera estratégia didática. Sob a ótica dialética, ela se consolida como uma necessidade histórica de apreender a realidade em sua totalidade concreta, rompendo com a fragmentação disciplinar que, muitas vezes, esvazia o sentido do conhecimento escolar.

A proposição deste seminário, como culminância da pesquisa-intervenção, evidencia o ensino como uma prática social intencional. Nesse sentido, os resultados e reflexões aqui apresentados estruturam-se em quatro dimensões fundamentais:

- Dimensão Pedagógica: No âmbito da Educação Básica, este PTT contribui para a superação de práticas descontextualizadas. Ao reafirmar o ensino como mediação entre o conhecimento científico e a realidade social, possibilita-se aos educandos uma leitura crítica das contradições que estruturam o mundo, conferindo substancialidade ao processo de aprendizagem.
- Dimensão Social: A perspectiva defendida compreende a escola como parte integrante das determinações históricas e culturais. Ao tomar a realidade como ponto de partida e de chegada do ensino, este trabalho reafirma o compromisso da educação pública com a análise crítica das desigualdades, das relações de trabalho e das expressões identitárias que constituem o cotidiano dos sujeitos.



- Dimensão Profissional: No que tange à formação docente, o produto aqui apresentado visa elevar a qualidade da gestão do conhecimento. Esta não é compreendida como domínio instrumental de métodos, mas como a capacidade política e teórica das professoras de organizarem o trabalho pedagógico de forma coerente com a complexidade da realidade social.
- Contribuição do Mestrado Profissional: Por fim, esta proposta formativa materializa o esforço de integração entre a rigorosidade da pesquisa acadêmica e as demandas urgentes da rede pública de ensino. Busca-se fortalecer práticas docentes conscientes de seus fundamentos teóricos, capazes de resistir à lógica da fragmentação e de reafirmar o sentido social da escola.

Em suma, este PTT colabora para que as professoras se reconheçam como sujeitos históricos e intelectuais da educação, capazes de apropriar-se criticamente de documentos como o DCTM e de reorganizar o ensino em prol da formação humana integral em todas as suas dimensões.





SOBRE OS AUTORES

FRANCISCO VALDENILSON DA SILVA VIEIRA □ AUTOR

Técnico em administração pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/ Campus Caxias. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGE- UEMA). Membro do Grupo de Pesquisa GEPEP: Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo, Formação de Educadores e Prática Pedagógica, e pesquisador nas áreas: Interdisciplinaridade, Currículo e Gestão Educacional e Escolar.

Link do lattes: <https://lattes.cnpq.br/5219998174867561>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3389-8438>

E-mail: francisco927silva@gmail.com

RAIMUNDO NONATO MOURA OLIVEIRA □ CO-AUTOR

Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014). Professor adjunto da Universidade Estadual do Maranhão/Campus-Caxias, Departamento de Educação. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Atua na Linha de Pesquisa Gestão educacional e escolar. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo, Formação de Educadores e Prática Pedagógica (GEPEP).

Link do lattes: <https://lattes.cnpq.br/1920752752094791>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7038-8686>

E-mail: gepepcurriculo@gmail.com

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral in CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTM). Maranhão: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

MANGINI, Fernanda Nunes da Rosa; MIOTO, Regina Célia Tamasso. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. **Revista katálisis**, v. 12, p. 207-215, 2009.

MUELLER, R. R.; BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. INTERDISCIPLINARIDADE, PESQUISA E FORMAÇÃO DE TRABALHADORES: As interações entre o mundo do trabalho e o da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 27, 2008, 175-191.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 591-614, maio/ago. 2013.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serviço Social & Sociedade**, p. 725-742, 2013.