

# PERSPECTIVA DE FUNDAMENTOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO SENAC TOCANTINS

## PERSPECTIVE OF FUNDAMENTALS OF INTERDISCIPLINARITY IN THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT OF SENAC TOCANTINS

Paulo Cesar Romão Bomfim 1  
Maria José de Pinho 2

**Resumo:** Este artigo objetiva analisar o Projeto Político Pedagógico do SENAC-TO na Educação Profissional e Tecnológica, tendo como referência os fundamentos teórico-epistemológicos da interdisciplinaridade. Buscou-se apresentar a fundamentação teórico-epistemológica da interdisciplinaridade e identificar características interdisciplinares no Projeto Político Pedagógico do SENAC-TO. Para tanto, optou-se pela abordagem qualitativa de natureza exploratória. O procedimento metodológico deu-se através de pesquisa documental e bibliográfica, tendo como principais teóricos: Augusta Thereza de Alvarenga, Américo Sommerman, Ivani Catarina Arantes Fazenda, Leis Lenoir, Jurjo Torres Santomé, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. No que tange ao Projeto Político Pedagógico do SENAC-TO, detectou-se que embora haja ações pedagógicas que busquem uma ampliação dos modos tradicionais de ensinar e aprender, estas estão situadas esporadicamente e de forma pontual em alguns tópicos do referido projeto. Dessa forma, a partir do estudo realizado, foi possível concluir que o Projeto Político-Pedagógico do SENAC-TO, representa o currículo construído para determinado público da educação profissional e, portanto, ainda não é suficiente para se materializar em comportamentos e atitudes dos discentes amparados na perspectiva da interdisciplinaridade.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Projeto Político Pedagógico. Educação Profissional e Tecnológica.

**Abstract:** This article aims to analyze the Pedagogical Political Project of SENAC-TO in Professional and Technological Education, having as reference the theoretical-epistemological foundations of interdisciplinarity. We sought to present the theoretical-epistemological foundation of interdisciplinarity and to identify interdisciplinary characteristics in the SENAC-TO Political Pedagogical Project. To this end, we opted for a qualitative approach of an exploratory nature. The methodological procedure took place through documentary and bibliographic research, having as main theorists: Augusta Thereza de Alvarenga, Américo Sommerman, Ivani Catarina Arantes Fazenda, Leis Lenoir, Jurjo Torres Santomé, Edgar Morin and Basarab Nicolescu. Regarding the SENAC-TO Political Pedagogical Project, it was found that although there are pedagogical actions that seek to expand the traditional ways of teaching and learning, these are located sporadically and occasionally in some topics of the referred project. Thus, from the study carried out, it was possible to conclude that the Political-Pedagogical Project of SENAC-TO, represents the curriculum built for a specific public of professional education and, therefore, is not yet sufficient to materialize in the behaviors and attitudes of students supported from the perspective of interdisciplinarity.

**Keywords:** Interdisciplinarity. Pedagogical Political Project. Professional and Technological Education.

Mestre em Educação Profissional pela UFT; Membro do Grupo de 1  
Pesquisa em Rede Internacional de Escolas Criativas(RIEC) e Professor nos  
Cursos de Administração da UNITINS  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5543965239492703>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6273-2811>.  
E-mail: paulocromao@yahoo.com.br

Pós-doutora e Doutora em Educação. Professora do Programa de 2  
Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT).  
Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>.  
E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br

## Introdução

Para o profissional se inserir no mercado de trabalho, exige-se outras competências que, na atual conjuntura, são imprescindíveis a um projeto político pedagógico referente a uma Instituição de Ensino e, conseqüentemente, na prática pedagógica da educação profissional. Essas competências não atingem seu nível de eficácia se forem passadas apenas teoricamente e de forma fragmentada para os educandos, mas elas devem ser frutos de sua experimentação, para que possam sentir objetiva e subjetivamente a importância de um caminhar interdisciplinar.

Diante desse contexto, espera-se que a escola contemporânea seja capaz de ultrapassar as formas tradicionais de ensino orientadas sob o paradigma científico tradicional apontado por Moraes (2015), e reconheça a importância do trabalho interdisciplinar além de incorporá-lo na prática metodológica da Instituição, permitindo que o conhecimento possa ser interligado nas diversas disciplinas e que não haja limites entre elas no sentido de possibilitar diferentes olhares sobre um ato, ou conteúdo.

Uma postura interdisciplinar diminui posições instrutivas prepotentes, unidirecionais que fatalmente são restritivas, primitivas, verdadeiras camisas de força impeditivas de novas aberturas, que acabam por cercear alguns olhares.

Ressalta-se que para Ivani Fazenda (1979, p. 48-49), “a introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda de caráter pedagógico, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar”.

Nesse cenário, percebe-se que se necessita de exercitar a mente para ter um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras, um planejamento mais simples, menos pretensioso, buscando ser um educador competente e mais aberto à interdisciplinaridade. Partindo desta perspectiva, este trabalho busca responder a seguinte inquietação: o Projeto Político Pedagógico do SENAC-TO na educação profissional apresenta perspectivas de interdisciplinaridade?

Para o atendimento ao problemaa elencado, e na busca de respostas, esse trabalho se estabelece a partir do seguinte objeto geral: analisar o Projeto Político Pedagógico do SENAC-TO na Educação Profissional e Tecnológica, tendo como referência os fundamentos teórico-epistemológicos da interdisciplinaridade. Para delinear-lo traçou-se alguns objetivos específicos: apresentar a fundamentação teórico-epistemológica da interdisciplinaridade; descrever a organização do currículo da educação profissional do SENAC-TO; identificar características interdisciplinares no currículo e Projeto Político Pedagógico do SENAC-TO na educação profissional.

A metodologia utilizada para a escrita esteve pautada na pesquisa documental e bibliográfica, tendo como principais teóricos: Augusta Thereza de Alvarenga, Américo Sommerman, Ivani Catarina Arantes Fazenda, Leis Lenoir, Jurjo Torres Santomé, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. Nesse sentido esse trabalho procurou compreender o conceito de interdisciplinaridade; apresentando em seu item 1 (um) a introdução, trazendo em seu bojo o contexto referente ao tema a questão-problema que desencadeia o objetivo geral que, por sua vez, se desdobra em três objetivos específicos. Traz ainda no item 2 (dois) o conceito de interdisciplinaridade; no item 3 (três), tem-se a Educação Profissional e Tecnológica e subtópico com o tema Avaliação Interdisciplinar ressaltando os seus conceitos e aspectos epistemológicos; no item 4 (quatro) abrange o Sistema “S” e o “SENAC; no item 5 (cinco) apresentam-se a discussão e resultados, e, concluindo, no item 6 (seis) tem-se as considerações finais.

## A Interdisciplinaridade

Japiassu e Marcondes (2001) refletem que a preocupação com o conhecimento do mundo na sua complexidade, evidenciada na Antiguidade Clássica, desde os dois filósofos pré-socráticos, sugere uma abordagem inter e transdisciplinar. Platão e Aristóteles definiram hierarquias entre os saberes, todos eles unificados pela filosofia, pois, no âmbito do paradigma filosófico, a “filosofia é a ciência dos objetos do ponto de vista da totalidade, enquanto as ciências particulares são os setores parciais do ser, províncias recortadas dentro do continente total do ser” (MORENTE, 1980, p. 31).

A partir do século XVII, há uma ruptura da visão de mundo, da organização do pensamento e de todo o sistema social e o homem passa, assim, a ter uma visão parcelada do mundo, o que causaria consequências na construção e na fragmentação desses saberes (JAPIASSU; MARCONDES, 2001). No século XIX, ocorreu a segunda grande ruptura epistemológica: “Começou a tornar-se hegemônico então o pensamento reducionista, ou o monismo materialista, que descartou do sujeito o espírito e ficou apenas com o corpo” (SOMMERMAN, 2005). Como também podemos ver em Zabala:

Com isso, a divisão do saber em áreas, que até o século XIX era uma metodologia para proceder os dois processos de análise e síntese, em busca de um saber global, ou uma organização didática para a retransmissão do saber, a partir de então gerou especialidades disciplinares cada vez mais estanques, cada uma delas muito zelosa de manter sua identidade e independência (ZABALA, 2002, p. 18). (SOMMERMAN, 2005)

Para Morin (2000), a divisão dos saberes chegou a tal ponto que a própria ciência tornou-se incapaz de pensar em si mesma de maneira científica, pois não consegue mais encontrar as conexões entre suas várias ramificações. O mesmo ocorre na educação, com os docentes não conseguindo dar conta de passar o conhecimento em um mundo hiper conectado. Assim, conforme o próprio autor salienta: “A inteligência parcelar, compartimentada, mecânica, disjuntiva, reducionista, quebra o complexo do mundo, produz fragmentos, fraciona os problemas, separa o que é ligado, unidimensionaliza o multidimensional” (MORIN 2000, p.14). Para ele, o pensamento complexo do ser humano não se limita ao âmbito acadêmico: transborda para os diversos setores das sociedades e, dessa maneira, questiona todas as formas de pensamento unilateral, dogmático, unilateralmente quantitativo ou instrumental – estando de acordo com o conceito de interdisciplinaridade utilizado nesta dissertação.

O ensino disciplinar foi implantado na sociedade desde o século XIX, devido à importância que se dava, no momento, à tradição de ensino técnico. Esse tipo de ensino era estanque e pouco contribuía para promoção a cidadania. No Brasil, esse tipo de ensino se radica na época da expansão predatória da sociedade urbano-industrial, que se acirra na primeira metade do século XX. Portanto, vivíamos um momento da história onde predominava um modelo clássico de ensino marcado pela transmissão-recepção de informações. Nesse modelo de ensino, os alunos eram futuros profissionais que deveriam apenas obedecer, assim como os conhecimentos e os conceitos eram apresentados de forma partida, estanque e organizados em “grandes pacotes temáticos”:

Nos anos de 1950, nos países europeus e mais acentuadamente nos EUA, a estrutura disciplinar no ensino se fortalece devido, sobretudo, aos desafios tecno-científicos apresentados pela Guerra Fria, de um lado e, de outro, à incorporação dos sistemas de produção industrial aos sistemas político econômicos. A estrutura disciplinar foi resultado de um modelo de Educação em Ciências com vistas à profissionalização especializada. Tal modelo almejou a formação de uma elite de pesquisadores, principalmente na área científica e tecnológica, culminando em disciplinas particularizadas e em especializações. (BATISTA; SALVI, 2011, p.78)

O paradigma tradicional da ciência, caracterizado pela unidimensionalidade, passa a ser substituído pela multidimensionalidade – embasada pelas “interações ocorrentes entre os diferentes níveis de materialidade do objeto” (MORAES, 2015, p. 3).

No final dos anos de 1970, já havia uma tentativa de implantação do ensino multidis-

ciplinar no país. No entanto, grande parte dos educadores não aceitou a mudança diante da preeminente relação mais próxima com uma realidade social mais global e com as origens dos alunos das classes populares. O ensino multidisciplinar, de certa maneira, retirava os professores de uma reclusão que estavam acostumados e que lhes conferia autonomia na elaboração de suas atividades pedagógicas. Como podemos ver no trecho abaixo:

Tal reação encontrou dois obstáculos. O primeiro refere-se à formação de docentes que promovia a identidade profissional na atividade disciplinar, o que desencadeava atitudes defensivas quanto ao tema da interdisciplinaridade. O segundo refere-se à falta de bases epistemológicas necessárias para realizar ações interdisciplinares. Frente a esses obstáculos, somente a partir dos anos de 1980, com o desenvolvimento de diversas pesquisas teóricas e empíricas, o ensino incorpora a temática da interdisciplinaridade, pelo viés de uma crise eminente que culminou na necessidade de estimular a Aprendizagem Significativa. (BATISTA; SALVI, 2011, p. 78-79)

Em todo solo epistemológico do saber, há um plano meta-metodológico que define a procura ou recusa de um tipo de teoria ou outra. A ciência é sempre uma experiência histórica e epistemológica e se estabelece enquanto um espaço discursivo diferente dos outros, pelo menos *a priori*. Uma ciência para se estabelecer como disciplina autônoma ou ser parte integrante de outra, deve apresentar um conjunto de normas e técnicas a serem julgadas pelos pares da época em questão. Esta divisão não é apenas científica, ela também passa por outros setores diferentes da educação e da ciência. A ciência, no século XX, tornou-se especializada e o conhecimento em diversas áreas de estudo e pesquisa ficaram fragmentados. Na metade do século XX, começaram a reaparecer propostas que procuravam:

[...] compensar a hiperespecialização disciplinar e propunham diferentes níveis de cooperação entre as disciplinas, com a finalidade de ajudar a resolver os problemas causados pelo desenvolvimento tecnológico e pela falta de diálogo entre os saberes decorrentes dessa hiperespecialização. Essas propostas foram chamadas, primeiro, de multidisciplinares e de pluridisciplinares, depois de interdisciplinares e de transdisciplinares (SOMMERMAN, 2005, p. 83)

O conceito de interdisciplinaridade surge a partir dos anos 60 do século XX, “como uma importante precursora não somente na crítica, mas, sobretudo, na busca de repostas aos limites do conhecimento simplificador, dicotômico e disciplinar da ciência moderna ou clássica” (ALVARENGA, A. T. de et all, 2011, p. 20). Lenoir e Hasni (2004) distinguem três conceitos de interdisciplinaridade: o primeiro de origem europeia, mais especificamente francesa, voltado para a dimensão epistemológica, com caráter mais reflexivo e crítico; o segundo anglo-americano, orientado pela lógica instrumental e mais voltado para os aspectos metodológicos; e o terceiro brasileiro, que privilegia as dimensões humanas e afetivas, expressando uma lógica subjetiva dirigida à procura do próprio ser.

Segundo Fazenda (2008, p. 119), a interdisciplinaridade é uma questão de compromisso e envolvimento do profissional, ou seja, “interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”. A maior parte dos autores definem interdisciplinaridade como a integração das disciplinas – seus saberes, métodos e

conceitos, como coloca Artmann (2001, p. 186), onde vai destacar que na interdisciplinaridade “observa-se uma troca profunda entre disciplinas, em que instrumentos, métodos e esquemas conceituais podem vir a ser integrados”.

Se definirmos Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. Assim, na medida em que ampliamos a análise do campo conceitual da Interdisciplinaridade surge a possibilidade de explicitação de seu espectro epistemológico e praxeológico. Somente então, torna-se possível falar sobre o professor e sua formação, e dessa forma no que se refere a disciplinas e currículos. (FAZENDA, 2008, p. 2)

A pergunta fundamental que se coloca para a autora é: como é possível definir interdisciplinaridade quando a intenção é formar professores? Fazenda (2001), nos fala de duas ordens distintas, complementares, para a formação interdisciplinar dos professores, isto é, a ordenação científica e a uma ordenação social. A científica nos levaria à construção do que chamaríamos saber interdisciplinar. O arranjo de tais saberes teria como fundamento a essência do conhecimento científico na ação de formação dos educadores. Essa formação abrangeria a estrutura hierárquica das disciplinas, sua preparação e dinâmica, a interação dos elementos que as compõem, seus preceitos conceituais, a transmissão dos saberes nos conjuntos a serem arranjados. Essa proposição conduziria à busca da cientificidade disciplinar e com ela o nascimento de outras motivações epistemológicas, de outras fronteiras existenciais. A autora entende que:

Cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, nos saberes que contemplam nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas ganha status de interdisciplinar no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado. (FAZENDA, 2008, p. 3)

Para Fazenda, ao pensarmos a interdisciplinaridade na Educação, será necessário ir além da prática empírica, mas é imprescindível que se faça uma análise minuciosa dos motivos pelos quais os educadores buscam, histórica e culturalmente, um contexto ou outro de prática educativa. Para pensarmos interdisciplinaridade escolar, acadêmica, curricular, pedagógica ou didática, é necessária uma intensa imersão nos conceitos de currículo, didática e educação.

Ademais, nesta perspectiva, em que o ensino seja meramente reprodutivo não cabe mais na escola contemporânea, tendo em vista a disciplinaridade compartimentar os conteúdos e não possibilitar a interligação destes com as diversas áreas do conhecimento. E, como proposta de reintegrar os conhecimentos separados pela disciplinaridade, nasce a interdisciplinaridade objetivando complementar, interligar os conhecimentos. A interdisciplinaridade se constrói no contexto educacional como premissa que fundamenta o respeito ao modo de ser de cada um, ao caminho que cada um empreende em busca da sua própria autonomia – portanto, segundo Fazenda (2003, p. 71), citada por Pinho, Maria José de, e Ribeiro, J.S.C. “interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre os indivíduos do que entre as disciplinas”.

## Educação Profissional e Tecnológica

A educação profissional insere-se na LDB nº 9394/1996, que define a necessidade de estar articulada ao ensino regular ou às diferentes estratégias de educação continuada. Nesse contexto, há necessidade de formação continuada para os profissionais que atuam dentro do âmbito da educação profissional. Essa formação técnico-profissionalizante é uma questão que vem sendo motivo de discussões, porque busca a capacitação profissional para o mercado de trabalho de um público-alvo bem maior e qualificado, para a geração de emprego e renda, com o intuito do desenvolvimento socioeconômico.

Particularmente no Brasil, a educação profissional se estrutura a partir das necessidades da industrialização crescente, com a criação das escolas de aprendizes e artífices no início do século XX e com a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 1942 e do SENAC em 1946. Estudos apontam ainda que a educação profissional. Desde a década de 1990, passou a ser também de interesse do empresariado brasileiro, tendo em vista a necessidade de qualificação da mão de obra existente.

O ensino profissional no Brasil permanece sob a égide da indefinição, pois, se no início suas proposições baseavam-se na tentativa de equalizar e atender a camada mais empobrecida da população, que recentemente habita as cidades, até hoje permanece as discussões acerca de sua estrutura curricular e pedagógica e, mais ainda, sobre a formação exigida dos professores dessa modalidade de ensino, visto que a simples proposição de atitudes imitativas e, conseqüentemente, repetitivas, coerentes com o modelo fordista de produção, não se apresentam como suficientes diante das modificações tecnológicas e científicas presentes na sociedade.

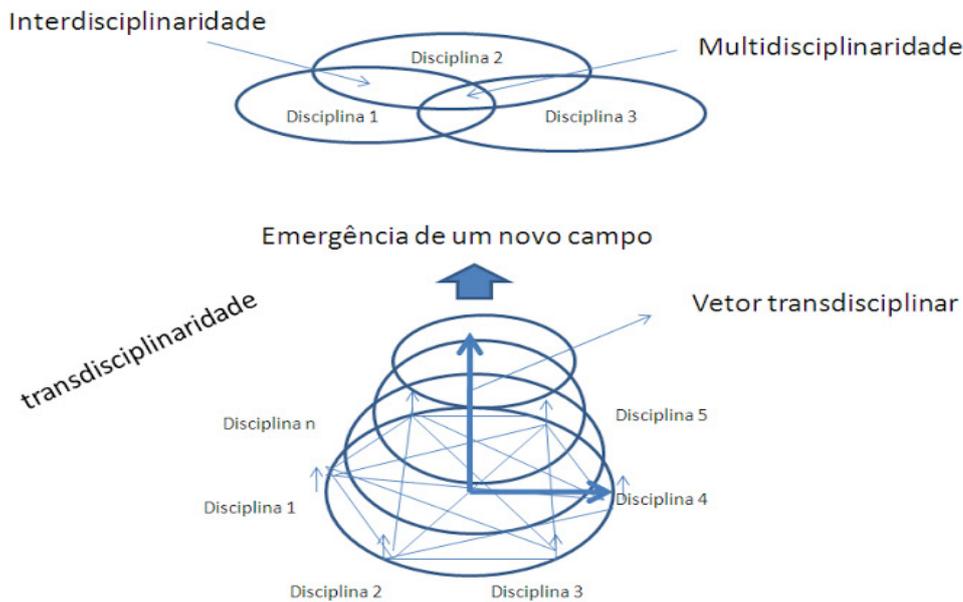
## A Avaliação Interdisciplinar

A avaliação da aprendizagem, portanto, nos permite puxar ou travar um aluno pela ação que foi esquematizada dentro de um alinhamento teórico, assim como o plano político pedagógico que faz parte da orientação da escola pode ajudá-lo a avançar ou retroceder. O educador não deverá estar satisfeito com qualquer resultado de avaliação e ele deverá ser compatível com a teoria e com a prática pedagógica que o professor decida utilizar. Em síntese, analisar a aprendizagem escolar significa estar disponível para acolher os alunos da maneira que cheguem para nós e, a partir daí, será mais fácil trabalhar com ele. O professor, colocando-se na posição de orientador, deve estar ciente de que avaliação não significa aprovação ou reprovação do aluno, mas permanente orientação para o seu aprendizado.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. (LUCKESI, 2000, p. 6)

Para Luckesi a qualidade de vida não pode ser uma teoria e deve estar sempre em nossos planejamentos. Ela é o objetivo maior. Para o autor não existe motivo para tanto esforço por parte dos educadores se suas aulas não estiverem alimentando o aprendizado livre, espontâneo e criativo do aluno. A prática de avaliar a aprendizagem, para traduzir-se como tal, deve ser um caminho para a investigação. Nesse sentido, a avaliação interdisciplinar também deve estar atenta para não se ater a avaliações ultrapassadas e planejar, junto com as outras disciplinas, uma abordagem de alteração e refinamento, visando que a cooperação para a edificação de novos métodos avaliativos traga não só outras maneiras de avaliação, mas possibilidades reais de transformações e crescimento para os alunos.

**Figura 1 – Interação das disciplinas**



Fonte: SENAC (2003, p. 134)

Podemos ver na figura acima como as disciplinas saem de seu isolamento e começam a interagir entre si, transcendendo o ensino disciplinar e chegando à interdisciplinaridade.

## Paradigmas e Mudanças

A evolução histórica mostra que os paradigmas científicos vão se modificando constantemente no universo. Segundo Assmann (1998), não há paradigma permanente, pois eles são historicamente mutáveis, relativos e naturalmente seletivos. A evolução da humanidade é contínua e dinâmica, assim modificam-se os valores, as crenças, os conceitos e as idéias acerca da realidade. Essas mudanças paradigmáticas estão diretamente relacionadas ao olhar e à vivência do observador. Os paradigmas são necessários, pois fornecem um referencial que possibilita a organização da sociedade, em especial da comunidade científica quando propõe continuamente novos modelos para entender a realidade (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 54)

Paradigma refere-se a modelo ou a padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria, implicando uma estrutura que gera novas teorias, segundo o filósofo e historiador da ciência Thomas Kuhn (1994).

Um paradigma é aceito ou não dependendo da concordância ou resistência que ele encontra na comunidade científica e acadêmica. Se houver um processo de transformação, delicado e moroso, a mudança de paradigma pode acontecer em poucas gerações. Se ao contrário, houver resistência a tal processo, o paradigma conservador, a ciência e a educação podem demorar séculos para mudar. A concordância ou oposição a um paradigma reflete de maneira absoluta a abordagem teórica e prática das atividades profissionais nas diversas áreas de conhecimento.

Essa mesma idéia foi reforçada por Cardoso (1995), quando afirma que a crise paradigmática provoca mal-estar na

comunidade científica, mas, por outro lado, faz emergir para alguns cientistas a consciência do momento oportuno para uma profunda renovação de suas concepções. A mudança de paradigma é um processo difícil, lento e a adesão ao novo modelo não pode ser forçada, pois implica na mudança e até na ruptura de idéias, conceitos e antigos valores. Segundo Morin (2000, p. 25), o processo de mudança provoca o colapso de toda uma estrutura de idéias, pois “O paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 54)

Neste contexto, a mudança de um novo paradigma encontra espaço para se instalar no coração da ciência e da educação para oferecer respostas mais relevantes para nosso tempo. A humanidade está enfrentando uma crise, que nos coloca em risco inclusive como espécie. Não será mais plausível que a ciência e a educação sirvam somente a interesses econômicos, pois estamos num raro momento da história em que estas duas áreas do conhecimento podem encontrar juntas um caminho para parar a destruição do planeta, oferecendo visões que permitam estabelecer novas ações. Cientistas e educadores devem estar conscientes de que um novo paradigma científico e educacional precisa restabelecer a humanidade e, por extensão, a natureza, ou seja:

A reunificação da humanidade consigo mesma e com a natureza, depende de uma visão unificadora, em especial, na proposição de processos que incluam a sustentabilidade do planeta. Neste contexto, a Educação precisa recuperar o equilíbrio entre a intuição e a razão, propondo um ensino e aprendizagem que leve à produção de conhecimento autônomo, crítico e reflexivo e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, fraterna e solidária. (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 65)

## O Sistema “S” e o Senac

O SENAC faz parte do chamado Sistema “S”, composto de nove instituições que representam um conjunto de organizações e entidades voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, a partir de 2005 o Sistema “S” começou a ofertar em suas instituições vagas gratuitas.

O Sistema “S” foi criado durante a Era Vargas, quando o país estava passando por uma reestruturação de sua mão de obra produtiva. Tinha o objetivo inicial de ajudar a capacitar a força de trabalho, de modo a melhorar o desempenho econômico do país. Com a promulgação da Constituição Federal em 1988 o Sistema “S” encontra-se embasado na legislação brasileira através do Artigo 149 que diz ser de competência da União a instituição de: “contribuições sociais, de intervenção no domínio econômico e de interesse das categorias profissionais ou econômicas, como instrumento de sua atuação nas respectivas áreas” (BRASIL, 1988). O artigo 240 da Constituição da República reconhece como privadas as entidades de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, referindo-se aqui às entidades do Sistema “S”: “Ficam ressalvadas do disposto no art. 195 as atuais contribuições compulsórias dos empregadores sobre a folha de salários, destinadas às entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical” (BRASIL, 1988).

No início, a instituição era destinada a preparar o comerciário menor de idade, utilizando o sistema de escolas particulares voltadas para o ensino comercial. Na década de 1960, no entanto, deixou de ser uma organização a qual só tinham acesso as pessoas vinculadas ao comércio, pois passou a concentrar seus recursos numa rede de escolas próprias e a enfatizar a profissionalização a curto e médio prazos, independentemente da idade (CALICCHIO et al, 2009). Em 1989, a instituição começou a atuar no ensino superior

através do Centro Universitário SENAC, oferecendo cursos de graduação (bacharelados e de tecnologia) e de pós-graduação (aperfeiçoamento, especialização e mestrado profissional e acadêmico). O SENAC atua hoje em mais de 1.800 municípios pelo Brasil e conta com 17.888 docentes na instituição (Fonte: SENAC).

## Discussão e Resultados

A competência, na perspectiva do Modelo Pedagógico SENAC, é conceituada como: “ação/fazer profissional observável, potencialmente criativa(o), que articula conhecimentos, habilidades, atitudes/valores e permite desenvolvimento contínuo” (SENAC, 2015b, p. 19). A competência, nesse sentido, passa a ser então componente curricular e elemento estruturante nos cursos. Os modelos curriculares estruturados a partir das competências,

[...] constituem-se como proposta que traz uma quebra de paradigma em relação ao ensino tradicional – que é baseado na organização disciplinar dos conteúdos – e uma alternativa para a superação da fragmentação no ensino, muito comum em cursos organizados de forma disciplinar (SENAC, 2015b, p. 19).

Como a realidade e a sociedade estão sempre em transformação, o mundo do trabalho é: [...] compreendido como complexo e em permanente transformação, o trabalhador é visto como cidadão autônomo – em relação às esferas culturais, sociais e econômicas que formam sua identidade – e a competência passa a ser o foco da formação para o trabalho (SENAC, 2015a, p. 11). Ou seja, se antes bastava o indivíduo ter conhecimento de seu ofício, hoje ele tem que estar atualizado com os temas da sociedade, estar inteirado nas notícias mundiais, estar atento aos novos conceitos, assim, ele precisa de uma educação continuada e competente.

No que diz respeito às análises em torno do currículo, pautadas principalmente no estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) do SENAC-TO, que por sua vez ampara-se em documentos legais apresentados em unidades curriculares como: projeto integrador, plano de trabalho docente, a articulação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para sua constituição e efetivação, constata-se que embora a interdisciplinaridade, enquanto inter-relação entre as áreas do conhecimento, seja apresentada como um princípio necessário para a formação profissional, há uma prevalência no âmbito do currículo do curso de uma configuração que preza pela verticalização, sequenciação e justaposição disciplinar.

## Considerações Finais

Diante das considerações expostas, apresentadas como tessitura geral das análises e reflexões tecidas no decorrer deste trabalho, retoma-se o problema central da investigação, o qual seja: “O Projeto Político Pedagógico do SENAC-TO na Educação Profissional apresenta perspectiva da Interdisciplinaridade? Com base na análise dos documentos da Instituição a luz do referencial bibliográfico, arrisca-se em afirmar que o currículo que se efetiva no PPP do SENAC-TO, ainda não é suficiente para se materializar em comportamentos e atitudes dos discentes amparados na perspectiva da interdisciplinaridade.

## Referências

AGÊNCIA Senado. Sistema S. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 21 jan. 2020.

ALVARENGA, Augusta Thereza de; ALVARES, Aparecida Magali de Souza; SOMMERMAN, Américo. Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de idéias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. Saúde soc. vol.14 no.3. São Paulo Sept./Dec. 2005. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902005000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 04 jan. 2020.

ALVARENGA, Augusta Thereza de; PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo; SOMMERMAN, Américo; ALVARES, Aparecida Magali de Souza; FERNANDES, Valdir. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI Jr, A.; NETO, A. J. S. Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação. Barueri-SP, Manole, 2011, páginas 3 a 68

ARTMANN, E. Interdisciplinaridade no enfoque intersubjetivo habermasiano: reflexões sobre planejamento e AIDS. Ciência saúde coletiva. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2001, p. 183- 195. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232001000100015&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232001000100015&lng=en&nrm=isso). Acesso em: 11 nov. 2019.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. B. Tec. SENAC. Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013

BATISTA, Irinéa de Lourdes; SALVI, Rosana Figueiredo. Perspectiva pós-moderna e interdisciplinaridade educativa: pensamento complexo, reconciliação integrativa e aprendizagem significativa. Revista/Meaningful Learning Review. V1(3), pp. 73-84, 2011. Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo\\_ID20/v1\\_n3\\_a2011.pdf](http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID20/v1_n3_a2011.pdf). Acesso em: 02 fev. 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida & OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A Evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. 2007. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007

BEHRENS, Marilda Aparecida, RODRIGUES, Daniela Gureski. Paradigma emergente: um novo desafio. 2015. Disponível em: <http://www.intaead.com.br/webinterativo/didatica/arq/09.A%20pr%E1tica%20pedag%F3gica.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BOUTINET, J. P. Antropologia do projeto. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRASIL. Decreto-Lei N° 8.621 de 10 de janeiro de 1946. Dispões sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm). Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução N° 3 de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

CALICCHIO, Vera; REIS, Alessandra Viana; TEDESCHI, Harriete. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/servico-nacional-de-aprendizagem-comercial-senac>. Acesso em: 27 jan. 2020.

DEMO, Pedro. Metodologia do Conhecimento Científico. São Paulo – SP: Ed. Atlas, 2013

FAZENDA, Ivani. A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa. Coleção Magistério, Formação e Trabalho. Editora Papirus- Campinas- São Paulo. 1994

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. *Ideação: revista do centro de Educação e Letras da UNIOESTE. Campus de Foz de Iguaçu. V 10, nº 1.P 93 a 103. 2008.* Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146>. Acesso em: 19 dez 2019.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade na Formação de Professores – O que pensam alguns de seus pesquisadores? In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Recife-PE, 2006

FERREIRA, Jacques de Lima, CARPIM, Lucymara, BEHRENS Marilda Aparecida. Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminhar na educação profissional. B. Téc. SENAC. R. Educ. Prof. Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/268657896/Do-paradigma-tradicional-ao-paradigma-da-complexidade-um-novo-ca-minhar-na-educa-cao-profissional>. Acesso em: 29 abr. 2020.

GUSDORF, G. Passé, présent, avenir de la recherche interdisciplinaire. *Revue Internationale des Sciences Sociales, Paris, v. 29, n. 4, p. 627-649, out./dez. 1977.*

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.*

LENOIR, Y.; HASNI, A. La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de larazón, de la mano y delcorazón. *Revista Iberoamericana de Educación, n. 35, p. 167-185, mayo/agosto 2004.* Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie35a09.htm>. Acesso em: 18 mar. 2019.

LIBÂNIO, J. Carlos. *Adeus Professor, adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.* Editora Cortez, São Paulo, 2010.

LUCKESI Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade. 15ª Edição.* Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 1994.

MINISTÉRIO da Educação (MEC). Homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo ministro começa a mudar o ensino médio. Publicado em 20 de novembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/71211-homologacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-pelo-ministro-comeca-a-mudar-o-ensino-medio?Itemid=164>. Acesso em: 23 jan. 2020.

MORAES, Maria Cândida. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. Terceiro incluído ISSN 2237-079X NUPEAT–IESA–UFG, v.5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 1-19, Artigo 79 Dossiê ECOTRANS: Ecologia dos saberes e Transdisciplinaridade.

MORAES, Maria Cândida. O Paradigma Emergente. Porto Alegre, s.a. disponível em: [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma\\_emergente.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf). Acesso em: 15 jul. 2020.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente.* Campinas/SP: Papyrus (2003).  
MORIN, E. (2002a). *Ciência com consciência (6a ed.)* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento.* [Adaptado para Kindle e-Reader]. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

MORIN, Edgar. *Da necessidade de um pensamento complexo.* Tradução de Juremir Machado

da Silva. Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura

MORIN, Edgar. Os sete saberes da educação. 2. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: TRIOM, 2003. 151p.

NIETZSCHE, Friedrich. 100 aforismos sobre o amor e a morte. [tradução Paulo César de Souza]. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PINHO, MARIA JOSE DE; RIBEIRO, J. S. C. . Interdisciplinaridade na escola contemporânea: desafios e possibilidades. REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas., v. 10, p. 261-274, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Maria Célia Calmom; BARRA, Sérgio Rodrigues. O Projeto Integrador como ferramenta de construção de habilidades e competências no ensino de Engenharia e Tecnologia. XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Belém, 2012. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/7/artigos/104305.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SENAC a. DN. Competência. Rio de Janeiro, 2015. 28 p. (Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 2).

Recebido em: 28 de setembro de 2020.

Aceito em 07 de maio de 2021.