

# INTERDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: APROXIMAÇÕES E DESAFIOS A ESCOLA EMERGENTE

## INTERDISCIPLINARITY AND CURRICULUM IN THE FULL-TIME SCHOOL: APPROACHES AND CHALLENGES THE EMERGING

Clebson Gomes da Silva **1**  
Rita de Cássia Castro Vidal **2**  
Lilian Gama da Silva Povoas **3**  
Josseane Araújo da Silva Santos **4**

**Resumo:** Este estudo apresenta uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987; YIN, 2001) que tem como objetivo identificar e compreender algumas aproximações possíveis entre o currículo da escola de tempo integral e a perspectiva interdisciplinar. Este estudo levou em consideração as principais inferências pedagógicas e epistemológicas de Morin (2007), Moraes (2008), Fazenda (2006), Japiassu (1976), sobre o assunto, identificando e discutindo-os em vista das suas principais contribuições para pensarmos e discutirmos o currículo escolar considerando-se a pertinência do viés interdisciplinar para o processo de ensino-aprendizagem na escola que temos hoje. A pesquisa identificou que o currículo assentado sob o viés interdisciplinar pode ser capaz de promover um maior grau de interação e envolvimento de toda a comunidade escolar, abrindo caminhos para a construção de saberes e conhecimentos que interliem e ressignifiquem processos e práticas de ensino-aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Interdisciplinaridade. Currículo. Escola de Tempo Integral.

**Abstract:** This study presents a bibliographic research with a qualitative approach (TRIVIÑOS, 1987; YIN, 2001) that aims to identify and understand some possible approaches between the curriculum of the full-time school and the interdisciplinary perspective. This study took into account the main pedagogical and epistemological inferences of Morin (2007), Moraes (2008), Fazenda (2006), Japiassu (1976), on the subject, identifying and discussing them in view of their main contributions to think and we discuss the school curriculum considering the relevance of the interdisciplinary bias for the teaching-learning process in the school that we have today. The research identified that the curriculum based on interdisciplinary bias may be able to promote a greater degree of interaction and involvement of the entire school community, opening paths for the construction of knowledge and knowledge that interconnect and re-signify teaching-learning processes and practices.

**Keywords:** Interdisciplinarity. Curriculum. Integral School Time.

Mestre em Educação pelo PPGE/UFT. Assessor da Educação Básica no CEE/TO – SEDUC/TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1649740451473212>. E-mail: clebson@gmail.com **1**

Mestre em Educação pelo PPGE/UFT. Professora da Educação Básica Smed/Porto Nacional - TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4080151128393834>. E-mail: perola@mail.uft.edu.br **2**

Mestranda em Educação pelo PPGE/UFT. Escola Superior da Magistratura Tocantinense – ESMAT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7129462975108687>. E-mail: liliangama@tjto.jus.br **3**

Mestranda em Educação pelo PPGE/UFT. Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5798607134335577>. E-mail: josseane.santos@mail.uft.edu.br **4**

## Aspectos introdutórios e problema de pesquisa

Sob o aspecto da Educação em Tempo Integral, é importante salientar que, vários pensadores já direcionaram uma preocupação com o sentido da interdisciplinaridade, situada sob perspectiva da educação integral do homem. Com o afincado de contextualizar algumas ideias, podemos citar que, Aristóteles direcionou reflexões pensando na necessidade de uma educação integral como forma de possibilitar as inúmeras competências da aprendizagem do homem, sua ontologia<sup>1</sup> e suas múltiplas habilidades (GADOTTI, 2008).

Marx e Engels (2004), há alguns séculos atrás, já nos apontavam para a necessidade de uma formação escolar que atendesse às necessidades ontológicas de formação do homem, rompendo com o processo de alienação e mera escolarização, tornando-o, portanto, consciente e autônomo. Marx e Engels (idem) inclusive utilizavam o termo *educação omnilateral*, para expressar a necessidade de um conceito de formação mais amplo, com foco na emancipação política dos sujeitos, rompendo, portanto, com o laicismo e, de certo modo, a ignorância.

Fazenda (2004) nos apresenta que, em uma visão tradicional ou positivista da escola, o elevado apreço à razão pelo método dedutivo e indutivo, além da ideia de quantificar em detrimento da ideia de qualificar, reconsiderou historicamente o papel do homem em relação ao seu aprendizado: o de apreender saberes que não dialogam entre si. Para a autora, o currículo escolar tem se limitado a um conjunto de treinos bibliográficos de fórmulas, macetes, regras e teoremas que são utilizados nas avaliações de ranqueamento da escola ou para provas de vestibulares. Na vida cotidiana ele não encontra campo de expressão.

Morin (2011) faz uma crítica à visão positivista do conhecimento no âmbito social e escolar. Critica o que denomina de “inteligência cega” sob o qual os processos de disjunção e a redução dos saberes operam e simplificam as complexidades do saber. Nesta visão, sujeito e objeto são coisas distintas, razão e emoção não se abraçam, e homem e natureza se opõem ontologicamente.

Ao citar o paradoxo de Blaise Pascal<sup>2</sup>, Morin (2003) discute ser impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, e conhecer as partes sem conhecer o todo. Para ele, em uma epistemologia sistêmica oposta à reducionista, o todo é maior que a soma das partes, o que nos implica pensar que tudo pode estar interligado e compõe-se da mesma natureza, sendo necessário conhecê-la como um todo integrado.

Morin (2003, p. 23) propõe ainda que é preciso substituir um pensamento que separa por um pensamento que une, pois, “todo conhecimento se constitui, ao mesmo tempo, de uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos”. Interligar e ressignificar são propostas de Morin para o contexto do conhecimento escolar, em uma crítica às propostas pedagógicas que escalonam, hierarquizam e não ampliam os significados ao sujeito.

Em Morin (1996; 2003) e Moraes (2008), observa-se que a fragmentação do conhecimento ainda pode ser visto como um fenômeno bastante presente e frequente no desenvolver curricular e no desenvolver processos de ensino-aprendizagem, mitigando práticas colaborativas, interligadas e interdisciplinares. Moraes (idem, p. 175), inclusive, sustenta a ideia de que “a construção do conhecimento escolar sempre priorizou relações binárias do tipo certo/errado, premiado/castigado, repetente/promovido, aluno normal/aluno especial, teoria/prática, [...] científico/não científico”, conduzindo a uma formação de sujeitos também fragmentados, que como resultado formativo, estaria igualmente produzindo ignorância, intolerância e a alienação do Ser.

1 De acordo com Moraes (2015a, p. 1, grifo da autora), “a ontologia é a parte da filosofia que trata da natureza do ser, da realidade e da existência dos entes. Ontos, em grego, significa entes; Logos: conhecimento, ciência. Etimologicamente, a palavra ontologia significa a “ciência do ser””.

2 Blaise Pascal (1623-1662) foi um físico, matemático, filósofo e teólogo francês. Autor da famosa frase: “O coração tem razões que a própria razão desconhece”, Pascal elaborou os princípios de sua doutrina filosófica centrada na contraposição dos dois elementos básicos e não excludentes do conhecimento: de um lado, a razão com suas mediações que tendem ao exato, ao lógico e discursivo (espírito geométrico); do outro lado, a emoção ou o coração, que transcende o mundo exterior, é intuitivo, capaz de aprender o inefável, o religioso e o moral (espírito de finura). Ele resumiu sua doutrina filosófica na frase que a humanidade repete há séculos, na qual nomeia os dois elementos do conhecimento - a razão e a emoção. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/blaise\\_pascal/](https://www.ebiografia.com/blaise_pascal/). Acesso em: 4 ago. 2020.

Estas inferências epistemológicas poderiam suscitar a seguinte reflexão: com que elementos pedagógicos podemos pensar o desenvolvimento e a construção do conhecimento na escola de tempo integral, promovendo práticas de ensino-aprendizagem com maiores possibilidades de diálogo e de interligação entre si, ressignificando os papéis destes conhecimentos e dos saberes escolares, para uma formação com perspectiva integral? Conjecturamos que seria necessário, em princípio, aproximar as pessoas, os saberes e os conhecimentos produzidos.

Pela interdisciplinaridade, Japiassu (1975), nos apresenta uma possibilidade de reflexão ou um caminho possível para pensarmos esta construção do conhecimento. Para o autor, pela interdisciplinaridade poderíamos introduzir caminhos pedagógicos em que, o seu grau de trocas de experiências, saberes e conhecimentos, poderiam promover a aproximação das contradições e das conexões afins, permitindo a construção de um processo de ensino-aprendizagem em que o conhecimento estaria a serviço da (e para a) vida em sociedade. Para o autor, a interdisciplinaridade seria necessária para se construir uma sociedade melhor.

Fazenda (2006, p. 49) destaca que fala-se em “interdisciplinaridade como uma nova pedagogia capaz de identificar o vivido e o estudado; capaz de construir conhecimento a partir da relação de múltiplas e variadas experiências”. Ou seja, trata-se de tentar ressignificar os saberes escolares e associá-los ao que vivemos ao nosso redor.

Inferimos que o currículo, observado e desenvolvido a partir de uma epistemologia interdisciplinar na escola, pode permitir a mobilização e o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem, que permita com que a educação integral (a partir da escola de tempo integral) possa produzir no ser, um sentido novo aos conhecimentos construídos e adquiridos da escola: holístico, interdiálogo, intersubjetividade, abertura e valorização para com o outro saber e o saber do outro, e a percepção do conhecimento e do universo, como um todo integrado, múltiplo e inteiramente interconectado<sup>3</sup>.

Pela dimensão interdisciplinar, em Fazenda (2003; 2006), observamos um apelo metodológico e epistemológico no sentido de auxiliar a escola a repensar seu currículo em tempo integral e, portanto, seu processo de ensino-aprendizagem a partir da interdisciplinaridade. A autora argumenta que a força potencial do trabalho interdisciplinar, está na “intensidade da troca entre especialistas e a interação das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa” (FAZENDA, 2006, p. 48). Pela interdisciplinaridade, a escola pode buscar elementos que limitem ou mesmo eliminem a segregação do conhecimento e produzam uma ruptura paradigmática ao processo educacional que seja capaz de “interagir conhecimentos” (idem, p. 49).

Destarte o presente estudo buscou discutir as seguintes questões: quais são as principais aproximações epistemológicas possíveis entre o currículo da Escola de Tempo Integral e a perspectiva interdisciplinar? Quais são as principais inferências resultantes desta aproximação para pensarmos a escola, o currículo e seu processo de ensino-aprendizagem? E ainda, como a interdisciplinaridade pode nos auxiliar a pensar a construção de um currículo *integral* pensando nos desafios da escola de hoje em dia?

Daí que resultou no seguinte *objetivo geral* de discussão: identificar e compreender as possíveis aproximações epistemológicas entre o currículo da Escola de Tempo Integral e a

3 É importante destacar que a dimensão de interdisciplinaridade, discutida neste texto, não se sobrepõe às discussões da transdisciplinaridade. Estes, são conceitos distintos e que, na perspectiva do pensamento da complexidade para a educação, a interdisciplinaridade deve ser superada pela trans conforme discutem os autores Morin (1996, 1999, 2000a, 2001, 2003), Moraes (2008; 2015), Behrens (2005), Nicolescu (1999; 2000), dentre outros. No entanto, a interdisciplinaridade é tomada aqui como referência por considerar-se, que ao longo das pesquisas e observações in loco, na escola campo, as dimensões da interdisciplinaridade tinham maior campo de abertura e de pesquisa, em detrimento da trans, sendo, portanto, mais tangíveis sua discussão, muito embora possa haver indícios de aspectos de transdisciplinaridade nesta escola, porém, em níveis de realidade bastante sutis, o que poderia “forçar” a pesquisa a promover um fenômeno desconectado da realidade. Daí que optou-se pelo foco na interdisciplinaridade.

perspectiva interdisciplinar.

Este se desdobra nos seguintes objetivos específicos: 1. Identificar as principais aproximações epistemológicas entre o currículo da Escola de Tempo Integral e a perspectiva interdisciplinar; 2. Compreender e as principais inferências resultantes da aproximação entre currículo e interdisciplinaridade, para pensarmos a escola, o currículo e seus processos de ensino-aprendizagem; e 3. Discutir a interdisciplinaridade e suas possíveis contribuições para se pensar a construção de um currículo de tempo integral situando os desafios da escola de hoje em dia.

## O paradigma educacional emergente

Sob a perspectiva de que há um novo paradigma para a educação, na contemporaneidade, como discute Moraes (2003), diligencia-se à escola de tempo integral, um novo olhar e a renovação de seu perfil formador. Um olhar que pode encontrar na perspectiva interdisciplinar, um suporte epistemológico interessante, postos os novos desafios e ímpetos da *integralidade da formação*, uma vez propor rediscutir a sistematização das *partes* do conhecimento, separadas por determinadas visões de currículo, que mitigam visualizar e compreender o *todo*, da questão do conhecimento, como nos apresenta Morin (2000b). E como podemos compreender isto?

Este novo paradigma em educação surge como que em resposta ao que Behrens e Torres (2016, p. 15), discutem enquanto “paradigma newtoniano-cartesiano” identificando assim o “ensino tradicional” a partir de uma visão fragmentada dos processos e sem intercomunicação entre si. De acordo as autoras, este paradigma “ainda dominante, em quase todas as áreas do conhecimento, tem como eixo central a cientificidade e a matematização dos fenômenos em geral” (Idem, ibidem). A ciência e a produção do conhecimento, mesmo com os inúmeros avanços tecnológicos e científicos, ainda possuem “[...] forte característica positivista, o paradigma conservador acentuou a visão do universo e seus fenômenos de maneira racional e objetiva” (idem, ibidem).

Diversas pesquisas, sobretudo, as pesquisas situadas sob o viés do Pensamento da Complexidade (MORIN, 2000, 2001, 2007; MORAES, 2008, NICOLESCU, 1999, dentre outros), denunciam que a estruturação dos currículos escolares em ‘grades modulares’ ainda guarda inúmeros elementos de métodos positivistas<sup>4</sup> e cartesianistas de ensino, em que a ciência sistematiza seus saberes, de modo a garantir maior aproximação da “verdade” como objeto principal do conhecimento, porém, sem levar em conta, as *complexidades* da formação humana, as possibilidades de se perceber a interconexão dos saberes, do conhecimento e de toda matéria à nossa volta.

Assim, o conhecimento escolar, disposto sob a forma de um currículo, que pode guardar em seu escopo, um nível elevado de disciplinarização e fragmentação, pode eliminar as possibilidades de intuição e de compreensão significativa da aprendizagem do todo, implicando, portanto, na necessidade de uma revisão de outras perspectivas buscando repensar estas dimensões.

Moraes (1997) ao discutir o que se denomina de “paradigma educacional emergente” nos apresenta que, o longo período de racionalização do conhecimento, vinculado ao paradigma cartesiano newtoniano, produziu na escola como um todo, um elevado culto à razão maniqueísta e dedutiva, previsível e ordenada, insensível e determinista. Nas palavras da autora a influência desse tipo de racionalidade, trouxe consequências graves ao sistema educacional e “sérias implicações para o futuro da humanidade” (ibidem, p. 50). De acordo a autora,

Em vez de produzir as transformações necessárias para o desenvolvimento harmonioso do ser humano, a educação atual continua gerando padrões de comportamento preestabelecidos, com base em um sistema de referência que

4 Supomos que, na era atual, manter na escola um elevado culto a razão, determinista e quantificável nos moldes do positivismo Comteano, pode agregar problemas de natureza ontológica, como da suplantação do “conteúdo disciplinar” sobre a essência do ser, da razão irredutível sobre a emoção e, da fragmentação do conhecimento em detrimento à totalidade do saber.

nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a ter certeza das coisas (MORAES, 1997, p. 50).

A proposta de superação dessa dicotomia sistemática que leva em consideração o relativismo do homem em relação à natureza, do sujeito em relação ao objeto, das partes em relação ao todo, bem como sua mútua cooperação e interligação, estão entre os principais elementos que compõem “um novo paradigma científico” (MORAES, 1997; 2008), que numa perspectiva escolar tem na fragmentação do conhecimento uma de suas principais aporias e fonte de discussão e análise (MORIN, 2000a, 2001, 2003, 2007; MORAES, 1997, 2008; Nicolescu, 1999).

Este paradigma emerge também a partir de desafios anteriormente não vividos pela educação como das questões ligadas à tecnologia, do advento da internet, produzindo um elevado nível de interconexão em escala global, dos sistemas e redes de conhecimento e informação cada vez mais ligados e interdependentes, entre outros. Levantamos que estes fatores suscitam da escola uma revisão de suas práticas curriculares e pedagógicas, como forma de acompanhar, nos sujeitos, uma formação escolar que agregue estes conhecimentos com significados e sentidos para a vida.

Moraes (1997) discute que, o currículo na forma como está elaborado e constituído, continua a reproduzir, na escola, uma formação para a fragmentação do conhecimento, dificultando nos sujeitos a visualização da interconexão entre as coisas: como entre os conhecimentos escolares e da vida em sociedade. O conhecimento disciplinar, não encontra fecundidade, se não tiver espaço no mundo real circunscrito na vivência em sociedade e no meio ambiente em que vivemos. Para a autora (idem, 1997, p. 50), este ‘modelo’ de escola,

[...] continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo da cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a interação, a continuidade e a síntese.

A discussão desta percepção escolar enquanto campo de fragmentação de conhecimentos, encontra nas dimensões epistemológicas da interdisciplinaridade, caminhos e possibilidades para estabelecer reflexões interessantes sobre o currículo e as propostas de prática pedagógica no interior de nossas escolas. Pela perspectiva *interdisciplinar*, o currículo pode agregar diferentes visões, numa escala multidimensional e permitindo a integração entre as disciplinas em todas as suas etapas. Mas é preciso identificar como seria possível estabelecer correlações interdisciplinares no escopo das propostas curriculares, perfazendo um caminho de integração entre os saberes.

### **Currículo e interdisciplinaridade na escola de tempo integral**

Morin (2011) nos apresenta que a compartimentarização dos saberes, nutre-se de uma polivalência sistêmica, uma vez que, constituem-se como cerne das propostas curriculares em educação, na atualidade. Para o autor, este mecanismo tem promovido uma “inteligência cega” (MORIN, 2011, p. 9), pois se circunscribe na aquisição de “[...] conhecimentos inauditos sobre o mundo físico, biológico, psicológico, sociológico” (idem, *ibidem*).

Os indícios de que o paradigma newtoniano-cartesiano ainda esteja bastante presente nas propostas curriculares são diversos e vão desde as bases teóricas às observações práticas do “fazer pedagógico” observado a partir das ações e processos de ensino-aprendizagem no interior das escolas. E considerando-se que a educação e, conseqüentemente, o currículo, sofrem “[...] influências teóricas que [...] se fazem hegemônicas em um dado momento” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17), é possível constatar que, de forma geral que,

A grande maioria dos currículos ainda continua sendo um artefato educacional dos mais autoritários, excludentes e prepotentes na mão de educadores positivistas e políticos oportunistas, descomprometidos com a realidade social e com o trabalho que desenvolvem (MORAES, 2010, p. 2).

Tendo o currículo, neste sentido, se alicerçado sob o viés da rigidez, da autoridade e da segregação, na atualidade já não se consegue alcançar suas finalidades pedagógicas mínimas. Esta constatação, de acordo a autora, se dá, exatamente por que o currículo em execução vai de encontro com as necessidades formativas atuais dos sujeitos e, portanto, não atendem as demandas “que requerem sujeitos ativos, conscientes, críticos, criativos, amorosos, generosos, responsáveis, comprometidos socialmente e, cada vez, mais reflexivos e atuantes no cenário educacional” (MORAES, 2010, p. 2). Sousa (2017, p. 80), vai ao encontro das discussões de Moraes (2010) e reitera que estas características de currículo:

[...] são incompatíveis com o cenário atual, pois as configurações de um currículo disciplinarista, que tem sua influência e validade epistemológica, precisam ser ampliadas, reorganizadas, flexibilizadas pela visão de integração e abertura, frente às exigências educacionais da sociedade contemporânea, a qual se situa cada vez mais complexa e eivada por incertezas e adversidades, e que, por isso, requer um olhar global sobre os aspectos sociais e educacionais.

Ou seja, esse currículo de “lógica piramidal”, “compartimentada”, “hierárquica”, que tem fundamento nas abordagens positivistas, acentuadas pela visão disciplinarista do século XIX, contrapõem-se às reais necessidades formativas do contexto atual, pousando irreverência e obsolescência às práticas pedagógicas da escola, que a deixam de tornarem-se atraentes e convidativas ao acolhimento à aprendizagem, exatamente por reproduzir um saber isolado e que não *liga e não une*. Esse modelo cartesiano de se pensar o currículo “ignora as relações entre as partes, apresenta-se defasado, carecendo de uma reorganização sistemática” (SOUSA, 2017, p. 81), posto que é perceptível, nesta lógica curricular, um “[...]descompasso entre discurso, prática e demandas no âmbito da formação humana e profissional” (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 3, apud, SOUSA, 2017, p. 81).

É preciso, pois, reconsiderar a posição das disciplinas do currículo, a partir dos contextos em que se apresentam. O que Morin (2005), nos apresenta são possibilidades para repensarmos como efetuamos o currículo nos dias atuais, uma vez que um saber isolado, que não se aplica a uma dada realidade prática – *práxis*, torna-se, portanto, um saber sem efeito real. E esta realidade, apresentada por Morin (idem), ainda caminha “com forte influência na organização das instituições formativas” (SOUSA, 2017, p. 81).

Ora, se o currículo não dialoga com a realidade e, portanto, separa os conhecimentos, por disciplinas totalmente insuladas, proporcionalmente produzirá saberes fragmentados, reducionistas e simplificados. Daí que, nas palavras de Morin (2011, p. 24), há uma predominância de verdadeiras “cegueiras paradigmáticas”. E estes aspectos são características fortes de uma “[...] estrutura curricular marcadamente fragmentada, com prevalência à proposição unidisciplinar, de grade curricular, que segmenta de forma temporal a aprendizagem por meio de disciplinas isoladas, sobrepostas e incomunicáveis no contexto do processo de formação” (SOUSA, 2017, p. 81). Para as perspectivas da complexidade, em Moraes (2012, p. 2), no entanto:

É preciso aumentar o número de vozes que questionem as interpretações por demais reducionistas que distancia o currículo de sua função principal, que o afasta dos aspectos relacionados às configurações sociais da educação e das

relações de poder delas decorrentes. Isto pressupõe, sem dúvida, uma discussão mais aprofundada dos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que prevalecem na ciência, a partir das novas descobertas científicas e das novas realidades ecológicas, humanas, políticas e sócio-culturais.

E como seria possível tornar um currículo, interdisciplinar? Fazenda (2006) defende que, para que a escola se torne interdisciplinar, é preciso que haja uma intenção ainda na propositura de seu currículo, de uma abertura ao diálogo. Para a autora, não se faz interdisciplinaridade na escola, nem enquanto caminho nem enquanto finalidade, se na proposta curricular, não houver espaço e tempo para o compartilhamento de saberes, numa cadeia sistêmica e integrada entre os seus personagens em suas diversas especialidades.

A partir da compreensão de que a interdisciplinaridade é feita primeiramente entre pessoas e não entre disciplinas, a autora (idem, 2006, p. 72) nos propõe em princípio que:

[...] um projeto interdisciplinar pressupõe a presença de projetos pessoais de vida; e que o processo de desvelamento de um projeto pessoal de vida é lento, exige uma espera adequada. [...] encontramos pontos comuns nos itinerários (pessoais) de vida, que de certa forma também estão presentes no inconsciente coletivo do grupo.

A autora nos chama atenção para a necessidade da promoção de projetos de vida, antes dos projetos disciplinares e conteudistas. Para a autora, “a respeito desse fundamento [...] têm revelado que o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento, respeitando-se as especificidades das disciplinas”, em detrimento as práticas de ensino-aprendizagem ainda fragmentadas e, portanto, fragilizadas dentro dos espaços escolares que não dialogam e não se comunicam entre si.

Projetos de vida colocam pessoas em seus afetos (ou desafetos), em paredões de diálogo como numa ação dialógica ou comunicativa, em detrimento a uma ação estratégica ou instrumental, como nos diria Habermas (1984; 1987a). O apelo pelo diálogo e pela linguagem que comunica é apontado por Fazenda (2006, p. 38-39) como um dos maiores obstáculos ao sentido do interdisciplinar:

Se a palavra tem sentido, se falar é falar a alguém, é comunicar, se a palavra que não tem sentido se esvazia, um programa de ensino linear que configure disciplinas isoladas, incomunicáveis, não tem sentido, é vazio. [...] a educação só tem sentido na “mutualidade”, numa relação educador-educando em que haja reciprocidade, amizade e respeito mútuo. Numa educação antidualogizante, há a frustração, o bitolamento, a imbecilização.

Ora, infere-se que, estabelecer um planejamento de um determinado projeto de ensino-aprendizagem, que ousa tornar-se interdisciplinar, precisa assumir inicialmente o diálogo como parceria precípua e primaz para subsidiar sua condução. Nas palavras da autora este processo, não é tarefa fácil, por adentrar em categorias, que até então supomos serem negligenciadas quando se discute escola, trabalho docente, práticas de ensino-aprendizagem, currículos e interdisciplinaridade: “reciprocidade, amizade e respeito mútuo” (idem, ibidem). A autora ainda destaca que “hoje mais do que nunca, reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto [...]” (idem, p. 50).

Inferimos com base nisto que, tentar democratizar ou tornar democráticos os projetos e processos de ensino-aprendizagem, partem, sobretudo, da premissa da importância do diálogo, no sentido em que nos apresenta Fazenda (2006). A abertura ao diálogo fatura a democratização das ações propostas ao ensino e a aprendizagem, uma vez que, a abertura do sujeito ao diálogo o leva consequentemente a reconhecer os limites de seu saber, que nas palavras de Fazenda (2006, p. 43), lhe permitira “acolher as contribuições das outras disciplinas” democratizando assim o saber, o ensino, as aprendizagens e as relações.

Isto, por corolário também implicaria inferir que para a construção, execução e avaliação de um determinado processo de ensino-aprendizagem, seria necessário reconhecer a pertinência das relações interpessoais, as inferências subjetivas de respeito mútuo e de solidariedade, como mecanismo inerentes a este processo. De certo que adentrar nestas questões, talvez fossem necessários estudos dissertativos mais aprofundados, mas que nos limitaremos propor a seguinte reflexão: será que nossos ambientes escolares estão munidos de tempo curricular, de espaço pedagógico e de abertura ontológica para o despertar da reciprocidade, da amizade e do respeito mútuo em função do processo de ensino-aprendizagem?

O apelo de Fazenda (1998; 2006; 2008), Japiassu (1976), Rocha (2003), dentre outros autores, é o da necessidade de ações com fundamento epistemológico interdisciplinar na escola, como caminho essencial para que a interdisciplinaridade passe de um “modismo de nome” para “uma intenção e realidade” dentro da escola (FAZENDA, 2006, p. 72). Para tanto, faz-se necessário algumas considerações conceituais de cada autor para discutirmos a problemática da interdisciplinares na escola.

Japiassu (1976, p. 74, grifo do autor) nos apresenta que a interdisciplinaridade se caracteriza “pela *intensidade de trocas* entre os especialistas e pelo *grau de integração real* das disciplinas, no interior de um projeto científico de pesquisa”. Ou seja, a intensidade de trocas e o elevado grau de integração, para o autor, correspondem ao principal aspecto que diferencia a interdisciplinaridade das demais intenções de interdiálogo<sup>5</sup>, como a multi, a pluri e a transdisciplinaridade.

Em Japiassu (1976) poderíamos propor uma distinção entre *multi* e *pluridisciplinar* de um lado, e o *interdisciplinar* de outro. Para ele “tanto o multi quanto o pluridisciplinar realizam apenas um *agrupamento*, intencional ou não, de certos “módulos disciplinares”, sem relação entre as disciplinas [...]” (idem, p. 73, grifo do autor). Porém, destaca que a principal diferença seria que na multi não se identifica uma relação entre as disciplinas, já a pluri propõe algumas relações.

A interdisciplinaridade, no entanto, propõe um alto grau de trocas e de integração e se coloca como “campo unitário do conhecimento” (JAPIASSU, 1976, p. 74). Porém, não deve ser confundido com “pela simples adição de todas as especialidades nem tampouco por uma síntese de ordem filosófica dos saberes especializados” (idem, *ibidem*).

Japiassu (1976, p. 72) nos propõe que a “disciplina tem o mesmo sentido de ciência”. A disciplina segrega e fragmenta para “facilitar” a compreensão do conhecimento e compreendê-lo ao máximo, daí que há certa importância. Ela (a disciplina) é sistematizada, altamente organizada e fechada, e promove ao máximo a delimitação de seus objetos, sendo que as interconexões são realizadas pelo sujeito passivo deste processo, não pelos agentes promovedores de cada disciplina. Mas, para o autor, esta deve ser superada pela interdisciplinaridade.

Fazenda (2008, p. 23) ao citar Freitag (1995), no entanto, nos alerta que:

A circundisciplinaridade não exclui a necessidade de uma formação disciplinar, indispensável no processo de teorização das práticas [...], o desenvolvimento de um corpo sintético de conhecimentos debruçando-se sobre um sistema teórico, visando uma síntese explicativa, preditiva e compreensiva.

5 Japiassu (1976, p. 70), apresenta a multi, a pluri, a inter e a trans como sendo “princípios de organização ou estruturação dos conhecimentos” e que se constituem como “conceitos vizinhos” (idem, p. 72).



Ou seja, a disciplina é, ao mesmo tempo, necessária, quanto dispensável, por constituir-se parte também importante no processo de transição para se alcançar a interdisciplinaridade. Ela (a disciplina somente), elabora mecanismos para facilitar seu acesso, compreensão e aquisição, ainda que reservada ao seu campo do saber. Para a autora, a disciplinaridade é parte intrínseca do processo de produção do conhecimento no Brasil, bem como de toda base pedagógica dos nossos sistemas de ensino. No entanto, a base disciplinar, nega as complexidades da formação humana, negligenciada pela mera transmissão de conhecimento, conforme destaca:

Trata-se, assim, o ato educativo escolar numa dimensão complexa e interligada de diferentes componentes e de diferentes regulamentações. Sua transmissão apenas parte de um conteúdo disciplinar predeterminado, porém amplia-se numa dimensão planetária de mundo onde os estudos encontram-se sempre numa dimensão de esboços inacabados de um *design* de projeto que se altera em seu desenvolvimento (FAZENDA, 2008, p. 23)

Deste modo, a disciplina está circunscrita igualmente no campo da estruturação do conhecimento e não deve ser simplesmente negada, mas deve ser explorada, aprimorada, de modo que esta exploração “faça surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos” (JAPIASSU, 1976, p. 72).

O resultado da execução das disciplinas, a disciplinaridade, portanto, poderia ser caracterizada como organização do conhecimento que compreende a delimitação de objetos de estudo, tendo em vista suas particularidades e especificidades, produzindo uma compartimentarização que não opera a interligação entre as diferentes áreas (JAPIASSU, 1974).

O currículo em tempo integral pode assumir e direcionar diferentes características, significados e delimitações dentro de um determinado contexto escolar. É a partir dele que a escola define sua identidade, sua formação, seu espaço, suas objetividades e subjetividades, seu perfil e seu papel conforme discutiremos nas seções a seguir.

É importante destacar que, a escola de tempo integral se diferencia dos demais projetos em educação, sobretudo, por conta de seu currículo, uma vez mais amplo, misto, vasto e que, agrega outras modalidades de disciplinas e cursos. Em tese, este currículo para o tempo integral, estabelece tempos e espaços, delibera caminhos formativos com a extensão da carga horária e permite ao sujeito, ampliar sua percepção de mundo. Menezes (2015, p. 38), neste sentido, nos destaca que:

A instituição da Escola de Educação Integral em Tempo Integral atribui ênfase aos princípios enunciados na sua proposta curricular de modelos diferenciados [...]: a) currículo como eixo integrador; b) ampliação e otimização de oportunidades de aprendizagem [...]. Nesse cenário, deparou-se com novos desafios no campo educacional, ao pensar-se em uma Educação Integral no sentido de alcançar uma educação mais ampla, mais completa.

Deste modo, um currículo integrado entre si (interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar ou ainda transdisciplinar) e com os determinantes externos da comunidade escolar (a sociedade local, regional e mundial), é capaz de produzir, de fato, educação integral. Ou seja, se o currículo postula ser integral e a escola prescinde uma formação integral, seu produto não deveria se distanciar desta intenção. Nas palavras de Menezes (idem, ibidem) “a essência da Educação Integral em Tempo Integral está pautada em um conceito que agrega, de modo articulado, os termos: escola, Educação Integral e Tempo Integral”. Mas, é possível existir um currículo integral complexo e, portanto, uma formação educacional integral?, Talvez nossas propostas curriculares não objetivem estas dimensões, nem tenham este potencial, porém,

examina-se, por exemplo, sob o viés da complexidade, que esta postura, pode nos abrir caminhos para se pensar uma formação mais ampla, ou que, seja uma tarefa extremamente necessária para as propostas de ensino integral do século XXI, uma vez que:

[...] a Escola de Educação Integral em Tempo Integral no seu *complexus* (tecer juntos) visa a ampliar oportunidades de aprendizagem, respeitando as diversidades locais e regionais, com um currículo que contempla atividades diversificadas e desenvolvidas na perspectiva da formação integral do ser humano (MENEZES, 2015, p. 38).

Estas dimensões, no entanto, devem ser observadas com certas moderações, pois só podem ser alcançadas as dimensões formativas numa perspectiva integral, se interligados todas as dimensões do currículo aplicado ao tempo integral, de forma sistêmica e, portanto, interdisciplinar, uma vez que, aumentar os campos de conhecimento, a jornada de tempo e as atividades pedagógicas, como prevê o currículo da escola de tempo integral, não necessariamente garantem alcançar as dimensões formativas na perspectiva de sua integralidade, uma vez que ainda de acordo Menezes (idem, ibidem):

[...] na abordagem da Escola de Educação Integral em Tempo Integral, a educação é mais do que apenas um imperativo de trabalhar e conversar juntos; ela também é entendida e aceita entre os educadores pela premissa subjacente da aprendizagem organizacional de que pessoas podem conjugar aspirações de trabalhos transdisciplinares no desenvolvimento de novos saberes. A partir deste contexto formado, delineou-se um desafio prático à Escola de Educação Integral em Tempo Integral: o desafio de colocar-se diante de ferramentas pedagógicas mediante uma análise hermenêutico-dialética à educação, investigando a instituição com base sobre a qual se interpreta de forma crítica.

Neste sentido, a escola de tempo integral, pode ser capaz de construir caminhos pedagógicos fortemente interligados, tomando exatamente a seu favor um currículo em tempo integral reposicionado, em tempos e espaços pedagógicos alternativos, no sentido de que, neste tipo de escola, se ampliam as potencialidades da formação humana.

### **Principais achados da pesquisa**

O estudo proposto identificou, a partir das bibliografias investigadas, que o currículo escolar na escola de tempo integral, ainda possui diversos elementos de natureza somente disciplinar e sem muitas aberturas para o diálogo na construção do conhecimento sob uma aproximação interdisciplinar.

Embora a epistemologia da interdisciplinaridade, se apresente como uma possibilidade que permite intensa articulação curricular, em prol de um processo de ensino-aprendizagem, que interligue saberes ou que permita maiores conexões entre pessoas e áreas de conhecimento, identificou-se que talvez haja pouca abertura nas propostas curriculares para a escola de tempo integral, para o estabelecimento de metodologias que envolvam estes mecanismos na comunidade escolar e na construção de novos conhecimentos.

Sob a perspectiva de que vivenciamos um paradigma emergente em educação, faz-se necessário que sejam revistos algumas percepções do paradigma tradicional ainda bastante vigente, sob a forma de repensarmos novas estratégias para o processo de ensino-aprendizagem da atualidade, bem como para tornar o conhecimento e os saberes escolares, com pertinência para a vivência nesta sociedade do século 21. Falamos das possibilidades de se interdisciplina-

rizar o currículo, enquanto caminho inicial, para que se permita a aplicabilidade dos conhecimentos construídos na escola.

Percebemos que, pelo currículo em tempo integral, seria possível moldarmos e remodelarmos os papéis de uma escola viva, que se aplica aos problemas atuais, através do trabalho e do empenho pedagógico de professores e professoras que, ao elevarem seus níveis de interação e colaboração, ampliam as possibilidades de compreendermos as abrangências dos saberes, numa perspectiva integral. Todavia, o currículo escolar de tempo integral ainda se apresenta de forma hierarquizada, cartesiana e sem muitas aberturas interdisciplinares.

A pesquisa percebeu que as dimensões epistemológicas da interdisciplinaridade podem se apresentar como possibilidade para a integração dos conhecimentos, como mecanismo de integração pedagógica e como caminho à uma aprendizagem em que os saberes estejam aproximados e que permitam interconexões com outros saberes.

A partir dos autores investigados, observamos que há uma relação intrínseca entre interdisciplinaridade, currículo em tempo integral e o processo de ensino-aprendizagem. Eles podem representar, enquanto proposta epistemológica, um *tripé* de extensas conexões que pode oportunizar a execução de práticas pedagógicas movidas pelo processo de ensino-aprendizagem no percurso do tempo integral, que contribuem com a formação pensada como fundamento integral.

Ainda, identificamos que a interdisciplinaridade encontra grande espaço de atuação em um ambiente onde o diálogo tem liberdade para se desenvolver e se movimentar. A interdisciplinaridade se aplica melhor quando há um ambiente de protocooperação e de diálogo. Um ambiente amigável pode ser considerado um combustível essencial para um princípio de execução interdisciplinar.

Supomos que hoje em dia talvez seja bastante difícil pensarmos em termos como *amizade*, *companheirismo* e *colaboração* em nossos espaços escolares. Aliás, não somente na escola, mas na sociedade como um todo, na universidade e entre as pessoas. Mas, pela interdisciplinaridade, estes termos podem ganhar maiores incentivos, para então contribuir com práticas de ensino-aprendizagem que igualmente envolvam sujeitos munidos com estes sentimentos. Este ganho pode contribuir para que as relações de ensino-aprendizagem se construam de forma a não deixar de fora nenhum conhecimento e nenhum dos sujeitos envolvido neste processo.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEBA: Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22. n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/753/526>. Acesso em: 20 mai. 2017.

FAZENDA, Ivani C. *Interdisciplinaridade: qual o sentido*. São Paulo: Loyola, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Inovações educacionais: educação integral, integrada, integradora e em tempo integral**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.2. p.1-23, ago. 2011. Disponível: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 jan. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Edição eletrônica-E-Book. Campinas, SP: Navegando, 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/>

ano /mes/ensino.pdf. Acesso em: 30 out 2018.

MENEZES, Nilton César Rodrigues. **Escola de educação integral: uma análise etnográfica crítica da educação sobre a práxis pedagógica compartilhada entre Coordenador pedagógico e corpo docente À luz do pensamento complexo.** Universidade do Oeste de Santa Catarina, Colóquio Internacional de Educação, 2014.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação.** São Paulo, SP: Antakarama/WHH, 2008.

\_\_\_\_\_. **O paradigma educacional emergente.** Campinas/SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade.** 2.ed. Portugal: Europa-América, 1996.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência.** 2ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

SOUSA, Juliane Gomes de. **Formação de professores: um olhar inter-transdisciplinar no curso de pedagogia.** 2017. 200f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) [Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins. Palmas-TO, 2017.

TORRES, Patrícia L.; BEHRENS, Marilda A. Complexidade, Transdisciplinaridade e Produção de Conhecimento. In: TORRES, Patrícia L. **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento.** Curitiba: SENAR - PR., 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em: 14 de agosto de 2020.

Aceito em: 28 de outubro de 2020.