



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA -
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO
DA ESCOLA BÁSICA

CLAUDIO NARCÉLIO RODRIGUES DE ARAÚJO

**A TECITURA DO CURRÍCULO INTEGRADO COM AS METODOLOGIAS ATIVAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

BELÉM - PA
2024

CLAUDIO NARCÉLIO RODRIGUES DE ARAÚJO

**A TECITURA DO CURRÍCULO INTEGRADO COM AS METODOLOGIAS ATIVAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Antônio Raiol dos Santos

BELÉM - PA
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)**

N222t Narcélio Rodrigues de Araújo, Cláudio.
A tecitura do currículo integrado com as metodologias ativas
na educação básica / Cláudio Narcélio Rodrigues de Araújo. —
2024.
170 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica,
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da
Escola Básica, Belém, 2024.

1. Educação básica. 2. Conhecimento. 3. Currículo
integrado. 4. Metodologias ativas . I. Título.

CDD 375

CLÁUDIO NARCÉLIO RODRIGUES DE ARAÚJO

**A TECITURA DO CURRÍCULO INTEGRADO COM AS METODOLOGIAS ATIVAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica.

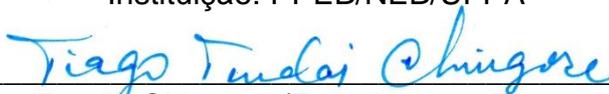
Orientador: Prof. Dr. Marcio Antônio Raiol dos Santos

Data da defesa: 29 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos (Orientador)
Instituição: PPEB/NEB/UFPA



Prof. Dr. Tiago Tendai Chingore (Examinadora Externa à Instituição)
Instituição: Universidade Licungo/Moçambique - Avaliador Externo



Prof. Dr. Rafael Rodrigues Lima (Examinadora Interna da Instituição)
PPGO/UFPA - Avaliador Interno

BELÉM - PA
2024

Dedico a Deus, à minha família, amigos e aos meus aprendentes.

AGRADECIMENTOS

Com imensa gratidão e o coração transbordante de alegria, inicio meus agradecimentos. Durante esta jornada, a reflexão sobre a gratidão me leva às lágrimas, pois recordo cada passo do processo. Logo, um sentimento agridoce e delicioso, semelhante ao sabor do 'bacuri¹, embala meu coração, me fazendo reconhecer que não pude percorrer este caminho sozinho, lembrando-me das palavras de João Cabral de Melo Neto: "um galo sozinho não tece uma manhã". Essa certeza de que sozinho não teria chegado tão longe me faz, primeiramente, dirigir meu olhar para Deus. Acredito que a fé é um elemento essencial na vida de qualquer pessoa. Ela nos impulsiona a sermos melhores, ao acreditarmos em algo ou alguém, independentemente do objeto de nossa fé. Pois, com fé conseguimos superar nossos maiores desafios. Portanto, expresso minha gratidão a Deus, em quem deposito minha fé.

Por meio dessa fé, vejo minha jornada nesta terra como um jardim, que Deus me concede o privilégio de regar e cuidar. Nesse jardim, consigo apreciar a beleza da vida, de conseguir superar cada luta, de suplantar minhas próprias dificuldades e assim avançar nesse mundo de incertezas, no qual carrego a única certeza que, diante da dinamicidade da vida, a maior alegria do ser humano consiste em conseguir (des)construir a todo momento, sem perder de vista que "abrir-se para a vida é abrir-se também para as nossas vidas" (Morin, 2003, p. 36). E essa abertura para a vida me possibilitou encontrar uma fonte inesgotável de aprendizado e crescimento, permitindo-me ainda abrir-me também para mim mesmo, me dando a possibilidade de ser verdadeiramente quem sou, com todas as minhas falhas, virtudes e possibilidades de (des)construção.

E, ao caminhar por esse jardim, consigo apreciar a beleza das rosas que estão na minha vida. Assim como diria Gertrude Stein², "uma rosa é uma rosa", e cada rosa é uma pessoa que carinhosamente permitiu-se fazer parte do meu jardim, assim como eu permaneço no jardim delas, tornando-se uma troca constante de caridade, cuidado e reciprocidade. Assim, cada rosa contribui para a beleza e a diversidade da minha vida, me dando a oportunidade de reconhecer a importância de cultivar os laços de

¹ Fruta típica da região Amazônica.

² Escritora, poetisa e ativista do movimento feminista, publicou o poema no livro "Geography and play" de livre acesso pelo "Projeto Gutenberg", disponível em: www.gutenberg.org/license. Acessado em 08/06/2023.

amor e apoio, fazendo com que um sentimento de agradecimento se materialize.

E como uma forma de materializar meu amor em palavras a todas as rosas do meu jardim, agradeço à minha esposa, Samara Rodrigues, por tudo o que representa em minha vida, por ser compreensiva e enxugar minhas lágrimas nos meus momentos de desespero ou em que me senti incapaz na frente do computador. Agradeço, por estar sempre ao meu lado, apoiando-me incondicionalmente e incentivando-me a alcançar meus objetivos. Sei que renunciemos a tantos momentos que esperávamos, para que eu pudesse focar em vencer as disciplinas do curso. Sua compreensão e apoio são inestimáveis, e não tenho palavras para expressar o quanto sua presença foi fundamental neste processo.

Agradeço à minha mãe, Sônia Rodrigues, minha eterna rosa, por ser tão amorosa e sempre acreditar na minha capacidade de seguir em frente. Jamais esqueça que cada sacrifício que você fez por mim, cada sorriso que compartilhamos e cada abraço aquecem meu coração. Ao meu irmão, Rodrigo Rodrigues, mesmo distantes e maltratados pela saudade, você me faz acreditar que minhas lutas e conquistas são momentos de fortalecimento. Aos meus “fibrinhos³” Davi Rodrigues e Maria Rodrigues, que sempre me alegravam, cantando e me dando muita força para continuar. Assim também, como não posso deixar de mencionar, Shirley Barroso, que me acolheu tão generosamente no seio da sua família, quero que saiba que você não apenas me recebeu de braços abertos, mas também é uma inspiração.

Ao meu orientador, ao qual tenho tanto carinho e admiração, Prof. Dr. Marcio Raiol, que durante todo o processo me instigou a ser melhor do que eu mesmo acreditava ser. Gratidão por segurar firme em minhas mãos e não desistir de mim, me fazendo compreender que se perder no caminho é uma parte importante da jornada, pois, às vezes, é nos perdendo que nos encontramos, descobrimos novas possibilidades que talvez nunca teríamos considerado de outra forma. Por isso, me orientava que quando me sentisse perdido, deveria me perder em movimento.

Caminhando nesse jardim, também não posso deixar de agradecer aos meus verdadeiros amigos, por me presentear com momentos de felicidade. Dessa forma, agradeço à minha amiga-irmã Luana Carla e toda sua família, que me ouvia nas horas de desespero, sempre me dando um choque de realidade e me fazendo acreditar em mim mesmo. À minha grande amiga Flavia Helena, sempre me apoiando e me

³ Neologismo carinhoso que criei para associar as palavras filhos e sobrinhos.

escutando, às vezes é só o que precisamos: ser escutados. Aos meus amigos Matheus e Heloisa, por me tirarem da rotina de estudo e me proporcionar momentos mágicos de muita alegria. Sei que existem outros amigos igualmente especiais, e que, ao mencionar alguns e não todos, corremos o risco de cometer uma injustiça. Peço que entendam que a dificuldade de mencionar alguns e não outros se dá devido ao espaço. Mas é importante que saibam o quanto são valorizados, incluindo aqueles que não foram mencionados neste momento de agradecimento.

Estendo meus agradecimentos às diretoras e professores das escolas que faço parte ou fiz parte durante minha jornada como professor e gestor na educação básica. De tal forma agradeço a todas as mãos docentes do PPEB, que me encorajaram a buscar conhecimento. Aos meus companheiros do grupo de estudo GPRAPE, em especial minha parceira de jornada Amanda Coelho. Assim, também, não posso deixar de fazer um agradecimento todo especial a Fabiane Sena, por tantas trocas durante esse percurso no mestrado.

Portanto, assim como Gertrude Stein afirmou que "uma rosa é uma rosa", eu afirmo que todas essas pessoas são únicas e um presente valioso, que transformam minha vida em um jardim especial, seguro e amoroso.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Publicado no livro A educação pela pedra (1966).

In: MELO NETO, João Cabral de. Obra completa: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 345. (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira)

RESUMO

Esta dissertação versa sobre a interface analítica da tecitura do currículo integrado com as metodologias ativas na escola de educação básica. Para isso, foi lançado mão a crítica à fragmentação do conhecimento e ao paradigma Newtoniano-Cartesiano, caracterizado pelas fronteiras simbólicas disciplinares rígidas e lineares estruturadas na educação básica. Considerando os aspectos mencionados, advém o problema de pesquisa que parte da seguinte pergunta: a articulação do currículo integrado com as metodologias ativas pode contrapor-se à fragmentação do conhecimento na educação básica? O caminho metodológico percorrido é de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativa fenomenológica. Como coleta de dados utilizou-se a revisão da literatura integrativa e a técnica de análise de dados foi a partir da hermenêutica fenomenológica em Paul Ricoeur. A base teórica de sustentação privilegiou os estudos de Lopes e Macedo, Santomé, Edgar Morin e José Moran, subsidiando as discussões que emergiram acerca das reflexões sobre currículo, conhecimento e metodologias ativas. Diante da análise, foi constatado que o campo teórico configura o currículo integrado articulado as metodologias ativas como uma proposta que possui o potencial, na escola de educação básica, de promover a construção do conhecimento, garantindo ao aprendiz o seu protagonismo crítico e autônomo, a fim de prepará-lo para enfrentar os desafios reais da sociedade e de seu processo de escolarização.

Palavras-chave: Educação Básica, Conhecimento, Currículo Integrado, Metodologias Ativas.

ABSTRACT

This dissertation deals with the analytical interface of the integration of the curriculum with active methodologies in basic education schools. To this end, criticism was made of the fragmentation of knowledge and the Newtonian-Cartesian paradigm, characterized by rigid and linear disciplinary symbolic boundaries structured in basic education. Considering the aspects mentioned, the research problem arises which starts from the following question: can the articulation of the integrated curriculum with active methodologies counteract the fragmentation of knowledge in basic education? The methodological path followed is bibliographic in nature, with a qualitative phenomenological approach. As data collection, an integrative literature review was used and the data analysis technique was based on phenomenological hermeneutics in Paul Ricoeur. The theoretical basis of support privileged the studies of Lopes and Macedo, Santomé, Edgar Morin and José Moran, supporting the discussions that emerged regarding reflections on curriculum, knowledge and active methodologies. In view of the analysis, it was found that the theoretical field configures the integrated curriculum, articulating active methodologies as a proposal that has the potential, in basic education schools, to promote the construction of knowledge, guaranteeing the learner his critical and autonomous protagonism, the in order to prepare you to face the real challenges of society and your schooling process.

Keywords: Basic Education, Knowledge, Integrated Curriculum, Active Methodologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01: Etapas da revisão de literatura integrativa.....	22
Imagem 02: Arquitetura textual em Paul Ricoeur.....	24
Imagem 03: Círculo hermenêutico da pesquisa.....	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

CL – *Cooperative Learning*

CM - Cultura maker

FC - *Flipped classroom*

PBL - *Problem-based Learning*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PBL - *Project Based Learning*

PPEB – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica

RPGs - *Role-playing game*

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS	20
3 – A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, ESCOLA E CURRÍCULO	28
3.1 – Tecitura dos Fios da Educação Básica	28
3.2 – Tecitura dos Fios da Escola	35
3.3 – Tecitura dos Fios do Currículo	46
3.3.1 Os Movimentos de Entrelaçamento das Teorias que Constituem o Currículo	46
4 – TECITURA DOS FIOS DO CONHECIMENTO	60
4.1 – As Tramas do Conhecimento	60
4.2 – Tecitura dos Fios da Fragmentação do Conhecimento	65
4.2.1 – A Gênese da Fragmentação do Conhecimento	66
4.2.2 – Explorando as Facetas da Fragmentação do Conhecimento na Escola de Educação Básica	74
4.2.3 – A Epistemologia da Disciplinarização	81
5 – TECITURA DOS FIOS DO CURRÍCULO INTEGRADO	91
5.1 – A Epistemologia do Currículo Integrado	91
5.2 – Os Desdobramentos do Currículo Integrado - Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade	96
6 – TECITURA DOS FIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS	105
5.1 – A Conceituação das Metodologias Ativas	105
7 – RESULTADO E DISCUSSÃO	111
7.1 – Tecendo o Currículo Integrado Articulado com as Metodologias Ativas	111
7.2 – Na Trincheira da Estruturação do Currículo Integrado Articulado às Metodologias Ativas	113
7.3 – Tendências Emergentes na Educação Básica: a Análise Teórica das Práticas com Currículo Integrado Articulado às Metodologias Ativas	134
8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	157

1 INTRODUÇÃO

“O pensamento simplificador desintegra” (Morin, 2015, p. 06). Essa afirmação de Edgar Morin nos conduz a pensarmos que, no contexto da educação básica, a fragmentação do conhecimento é naturalizada a partir das fronteiras levantadas pelas disciplinas escolares. Embora, para Santomé (1998), a educação tenha sido estruturada em uma tradição com forte peso da disciplinarização, ainda assim, conforme Morin (2015), o ato de simplificar o conhecimento consiste em mutilar a realidade e os fenômenos. Isso nos faz entender que a organização em disciplinas é uma maneira de fragmentar o conhecimento ou limitar as concepções do aprendente.

Dessa forma, para Morin (2015, p.12) “o pensamento simplificador é incapaz de conhecer a conjunção do uno e do múltiplo”, ou seja, essa fragmentação do conhecimento negligencia a complexidade⁴ dos saberes. Em contraste, emerge o currículo integrado como uma abordagem curricular que alvitra ir para além desse pensamento simplificador do conhecimento, amparado a partir de interações e conexões “multi/inter/transdisciplinares⁵”. Para Santomé (1998, p. 125), “as propostas integradoras favorecem o desenvolvimento de processo como o conhecimento dos problemas mais graves da atualidade”, o que nos faz entender que o currículo integrado pode atender a um propósito de estruturar a promoção da integração de diferentes áreas de conhecimento, permitindo aos aprendentes uma compreensão aprofundada e ampla dos campos dos saberes, evitando assim, a mutilação do conhecimento.

Nesta perspectiva, o aprendente precisa se tornar capaz “de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes” (Freire, 1996, p. 40), ampliando as conexões e dialogando com os diferentes campos do saber, para que compreenda melhor as realidades complexas e interdisciplinares com as quais poderá se deparar em seu convívio social, já que as políticas

⁴ É de grande valia destacar que a complexidade que essa dissertação irá abarcar está amparada no conceito definido por Morin (2005), que a define como um tecido inseparável à associação do paradoxo do uno e múltiplo, portanto, a “complexidade surge... onde o pensamento simplificador falha (MORIN, 2005, p. 06)”

⁵ A denominação de currículo integrado vem resolver o debate na hora de optar por uma denominação (Santomé, 1998). Dessa forma, entendemos currículo integrado como um conceito guarda-chuva, que irá abarcar atitudes multidisciplinares, interdisciplinares e a transdisciplinares, além dos conceitos que emergem em torno de um conhecimento integrado.

curriculares⁶ educacionais no Brasil anseiam preparar os aprendentes para o futuro. Contudo, “nesta sociedade da informação em que vivemos, as maiores dificuldades não estão relacionadas com a obtenção de informação, mas em saber integrá-las e analisá-las criticamente” (Santomé, 1998, p. 124).

Para viabilizar essa integração, “se faz mister a escolha de uma diretriz metodológica para sua execução” (Fazenda, 2006, p. 44), as metodologias ativas, por trazerem em seu âmago o protagonismo, autonomia, além de promover habilidades essenciais para a vida, como pensamento crítico, comunicação eficaz, colaboração e autodireção, que são fundamentais para a escola de educação básica contemporânea. Conforme Bacich e Moran (2018), o fato de as metodologias serem ativas consiste em trazer o aprendente para o centro do aprendizado. Dessa forma, as metodologias ativas podem trazer essa essência para o currículo integrado, que é o encorajamento, a tomada de decisão, a centralidade ao assumir responsabilidades, dando oportunidade ao aprendente de se tornar autônomo, ativo e protagonista no processo de construção do conhecimento.

À face do exposto, se caracteriza a relevância desse estudo para a sociedade: uma discussão no campo da educação básica, não apenas como diligência acadêmica ou científica, mas um diálogo que evidencia uma questão real que é a fragmentação do conteúdo disseminado em muitas escolas brasileiras e envolvendo o cotidiano de vários aprendentes, limitados ao caráter despedaçado do conhecimento. Por isso, essa reflexão teórica acerca da tecitura do currículo integrado com as metodologias ativas revela sua importância, pois proporciona aos profissionais da educação básica uma perspectiva crítica acerca da fragmentação do conhecimento, uma ampliação da compreensão sobre a epistemologia e fundamentação metodológica dessa abordagem educacional, que visa possibilitar ao aprendente o protagonismo da construção do seu conhecimento.

⁶ Nesse estudo iremos trabalhar com o entendimento de política curricular privilegiando a perspectiva de Lopes e Macedo (2021), que se afastam de um olhar para as políticas curriculares de única interpretação ou significado definitivo para a educação, em vez disso, destacam a importância de reconhecer as dimensões conflituosas e indeterminadas nessas políticas curriculares, que são influenciadas por contingências sociais, culturais e históricas. Isso nos faz compreender que somente assim será possível descentralizar o poder das classes privilegiadas e reconhecer a voz dos diferentes atores sociais, como professores, aprendentes, pais e comunidades locais. Destacam o fato de não existir uma única maneira correta de conceber o currículo ou de implementar políticas curriculares, mas é fundamental considerar a diversidade de perspectivas e interesses presentes em diferentes contextos sociais.

Deste modo, por se tratar de uma discussão teórica, nosso primeiro movimento se consistiu em realizar o levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior, a partir dos descritores “Metodologias Ativas” AND “Currículo Integrado”; no qual obtivemos um resultado de 04 publicações, sendo apenas 01 tese de doutorado na área da saúde, e 03 dissertações de mestrado, porém os estudos encontrados não apresentavam discussão sobre o currículo integrado e a utilização das metodologias ativas. Então, delimitamos novamente as palavras chaves, utilizando: “currículo integrado” AND “educação básica”, obtendo um resultado de 49 publicações, sendo 44 dissertações de mestrado e 05 teses de doutorado, porém as pesquisas encontradas não apresentavam uma discussão sobre a construção de um currículo integrado na educação básica. É válido destacar que esse ponto inicial teve como foco estabelecer a identidade dessa dissertação e verificar se o nosso objeto de estudo seria inédito, descartando a possibilidade de encontrar um trabalho semelhante ao que estamos nos propondo a realizar. Portanto, ao constatar os traços de ineditismo dessa dissertação, se revela a sua relevância acadêmica, oferecendo ao campo um novo olhar e reflexões sobre a epistemologia do currículo integrado, sua construção, implementação na Educação Básica e o potencial da utilização das metodologias ativas, para que possamos analisar a articulação desses elementos e suas contribuições para a educação, além de oferecer uma visão crítica sobre as práticas educacionais convencionais.

Logo, o estudo possui uma relevância pessoal que nos proporcionou uma perspectiva mediante toda essa discussão teórica, sintetizando e analisando o campo da teoria e ainda nos fazendo refletir acerca da dinâmica das nossas vivências no chão da escola de educação básica. Afinal, analisar a epistemologia do currículo integrado e a conceituação teórica das metodologias ativas nos forneceu construtos para avaliarmos e aprimorarmos a nossa própria prática pedagógica.

A partir de então, elegemos a temática do nosso estudo, que é a necessária articulação do currículo integrado com as metodologias ativas, pois entendemos que, no século XXI, a escolarização não pode se limitar à transmissão de conhecimento, como uma maneira bancária, que consiste em depositar nos aprendentes uma sobrecarga de conteúdos escolares que apenas instrumentaliza os saberes. É, pois, imperativo romper com abordagens curriculares que fragmentam o conhecimento.

Reunindo esses elementos e fazendo a tecitura da temática, definimos como

objeto de estudo as discussões teóricas para uma interface analítica do campo do currículo na educação, tendo como foco central analisar a possível articulação entre o currículo integrado com as metodologias ativas, como enfrentamento à fragmentação do conhecimento na educação básica.

Argumentamos que a escola de educação básica deve oportunizar conhecimentos para o desenvolvimento escolar, pessoal e social, por isso, precisa constituir um paradigma que tenha como proposta a construção de um currículo para o enfrentamento da fragmentação do conhecimento, sistematizando o entrelaçamento e a complementariedade mútua das diferentes áreas de aprendizagem e experiência, a fim de contribuir de maneira significativa para o conhecimento escolar integral do aprendente. Segundo Santomé (1998), o currículo integrado favorece o desenvolvimento de processos de conhecimento e é capaz de atender às necessidades da escola, estabelecendo uma contextualização com os problemas graves da atualidade.

Nesse aspecto, embora a escola de educação básica não tenha a função salvífica, ela, “deve servir como base para a aquisição/construção das condições básicas de vida, para o exercício da crítica, da criatividade e da liberdade de ideias e para o reconhecimento da diversidade e dos direitos” (Santos; Lima; Vale, 2020, pág. 04) humanos e sociais, devendo ser uma ação existencial constitutiva da liberdade, da relação do ser humano com o mundo a sua volta.

Dessa forma, o estudo vislumbra reunir elementos teóricos para responder ao seguinte problema de pesquisa: **A articulação do currículo integrado com as metodologias ativas pode contrapor-se à fragmentação do conhecimento na educação básica?** Para dar conta de responder a esta indagação, o problema se desdobra nas seguintes questões norteadoras:

- A fragmentação do conhecimento pode ser superada, para que possamos atravessar novas formas de construção do conhecimento na educação básica?
- O currículo integrado corrobora efetivamente como possibilidade de enfrentamento a fragmentação do conhecimento na educação básica?
- O rompimento com a fragmentação do conhecimento pode ser conseguido com a ação das metodologias ativas?

A fim de responder às questões, definimos como objetivo geral: Analisar e discutir a articulação do currículo integrado com as metodologias ativas como enfrentamento a fragmentação do conhecimento na educação básica. E como

objetivos específicos, elencamos:

- Discutir e investigar teoricamente a perspectiva da interconexão entre educação básica, escola e currículo como pilares de acesso ao conhecimento;
- Problematizar a epistemologia da fragmentação do conhecimento, discutindo as formas de superá-la, para que possamos atravessar novas formas construção do conhecimento na educação básica;
- Refletir e compreender sobre a epistemologia do currículo integrado e seus desdobramentos, visando o enfrentamento da fragmentação do conhecimento;
- Identificar e discutir a conceituação teórica das metodologias ativas como enfrentamento ao conhecimento fragmentado no contexto da Educação Básica.

No que diz respeito à metodologia, esse estudo é de natureza bibliográfica (Marconi, Lakatos, 2003; Lima, Miotto, 2007), do tipo de abordagem qualitativa fenomenológica (Triviños, 1987). Como técnica de coleta de dados, utilizamos a revisão de literatura integrativa (Botelho, Cunha e Macedo, 2011; Ercole, Melo e Alcoforado, 2014), que serviu como fundamento, nos proporcionando uma visão abrangente e nos permitindo explorar as nuances e significados do fenômeno investigado, subjacentes ao seu universo conceitual teórico em diferentes contextos. Como técnica de análise de dados, adotamos a hermenêutica fenomenológica (Paul Ricoeur, 1976, 1978, 1994), que nos permitiu uma incursão analítica nas camadas mais profundas dos discursos científicos estruturados na bibliografia. Portanto, a compreensão da perspectiva fenomenológica qualitativa, conjugada com a hermenêutica, contribuiu para o entendimento do fenômeno dessa dissertação, alicerçando-a em uma compreensão cuidadosa e interpretativa do objeto desse estudo.

Portanto, essa dissertação está estruturada da seguinte forma: a partir da introdução, iremos apresentar o percurso metodológico e sua estruturação. Na seção “a epistemologia da educação básica, escola e currículo”, fizemos uma tecitura do cruzamento do que consideramos os primeiros fios, analisando a conexão existente entre educação básica, escola e currículo, tecendo a base epistemológica e compreendendo esses elementos como estruturas fundamentais para o processo de construção de conhecimento.

Deste modo, somos conduzidos a refletir sobre o conhecimento, realizando uma análise profunda da maneira como, na escola de educação básica, ele foi se fragmentado ao longo do tempo. Assim surgiu a seção “As tramas do conhecimento”,

que consiste em uma reflexão acerca dos fios que dão subsídios para compreendermos o conhecimento, a gênese da sua fragmentação, as facetas que alimentam essa fragmentação, até chegarmos ao ponto de repensar os territórios simbólicos instituídos pelas fronteiras disciplinares e inclusive a buscar formas de reintegrar o conhecimento de maneira mais ampla e interconectada.

Portanto, essa teia de fios nos conduziu a construir a seção “Tecitura dos fios do currículo integrado”, que consistiu em desvelar todas as camadas do currículo integrado, refletindo acerca da sua epistemologia e analisando sobre os seus desdobramentos na escola de educação básica. Logo, se fez necessária a escrita da seção “Tecitura dos fios das metodologias ativas”, que foi uma análise da conceituação teórico metodológica de quais e como utilizar as metodologias ativas na escola de educação básica.

Ao desenrolar esse emaranhado de fios, que se caracterizam como conceitos e elementos, analisamos separadamente cada um, para que pudéssemos compreender suas características e impactos para o contexto educacional básico ao longo de cada seção. Esse movimento consistiu em uma estratégia para prepararmos o terreno para a última seção, na qual finalmente realizamos a “Tecitura da articulação do currículo integrado com as metodologias ativas”. Nessa seção reunimos insights e conclusões obtidas ao longo da pesquisa, identificando as possibilidades, desafios e potencialidades dessa articulação no chão da escola de educação básica. Portanto, na última seção estenderemos o tecido, que consiste nas considerações finais dessa dissertação.

2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para Edgar Morin (2007, p. 81), “o conhecimento é uma tradução seguida de reconstrução”. Sendo entendido como um espelho ou o reflexo da realidade, a construção do conhecimento é o mais importante elemento da elaboração de uma pesquisa científica, afinal, “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando...” (Freire, 1997, p. 79). Ademais, essa ideia de fazer o caminho caminhando refletiu a construção científica desta dissertação, que percorreu o terreno teórico e, a cada passo, aprendemos refazendo e retocando nosso entendimento para capturar as riquezas fenomenológicas do caminho.

À medida em que percorremos o terreno teórico, esse estudo se caracteriza como do tipo bibliográfico, que oportunizou a análise, reflexão e discussão do campo científico, da temática elegida, para este estudo. Conforme Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica proporciona a análise de uma temática a partir de uma nova perspectiva ou sob outro ângulo de observação, rompendo com a ideia de repetição, mas alcançando resultados surpreendentes ou alcançando compreensões diferentes, originais ou criativas. Corroborando com Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica desempenha um papel fundamental para a construção e avanço dos saberes científicos.

Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e de natureza fenomenológico, segundo Triviños (1987, p. 129):

A pesquisa qualitativa fenomenológica não tem hipóteses que verificar empiricamente, como ocorria no positivismo. Isto significava a presença de uma teoria, toda uma concepção delimitada a priori. Os significados, a interpretação, surgem da percepção do fenômeno visto num contexto.

Desse modo, ao conduzirmos essa dissertação a partir da abordagem qualitativa fenomenológica, seguimos por trilhas que se formaram à medida em que percorremos o terreno teórico. Logo, buscamos as singularidades do fenômeno que assumiu o lugar de objeto desse estudo, que é o currículo integrado articulado às metodologias ativas. Desse modo, a princípio, antes da revisão de literatura, suspendemos nossas suposições e preconceitos, empregando nossa concentração na aproximação da literatura, a fim de investigar e analisar os argumentos, pontos de vista e as abordagens de cada autor, de maneira detalhada e minuciosa. Deixamos nos guiar pelas perspectivas e estruturas de pensamento subjacentes a cada trabalho

coletado, pois entendemos que o campo teórico nos entregou pensamentos únicos e que a união de todos esses pensamentos constitui a singularidade desta pesquisa, que tem seu interesse unicamente na análise da discussão teórica sobre o currículo integrado e das metodologias ativas na educação básica.

Essa abordagem qualitativa fenomenológica nos permitiu compreender a epistemologia curricular de forma interpretativa, exploratória e contextualizada. Dessa forma, assumimos uma “tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 205). Pois é característico da abordagem qualitativa ter “por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo” (Triviños, 1987, p. 120), respondendo questionamentos, analisando, refletindo, compreendendo e descrevendo.

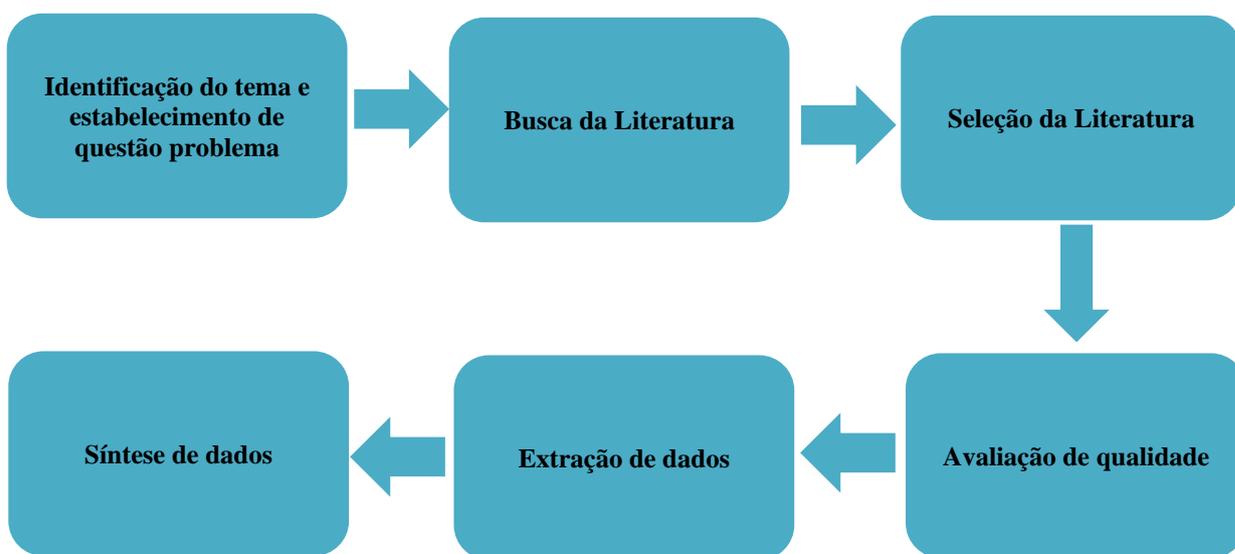
Desta forma, com o intuito de contemplar nosso objeto de estudo, realizamos como técnica de coleta de dados a revisão de literatura integrativa que, de acordo com Botelho, Cunha e Macedo (2011), permite a aproximação do problema de pesquisa que estamos analisando, a partir de um panorama sobre toda a discussão científica, de maneira que nos possibilitou conhecer e compreender o desdobramento da evolução contextual e temporal dessa dissertação, no campo do currículo.

Muito embora a utilização da revisão de literatura integrativa seja comum na área da saúde, esse tipo de estudo se amplia para outras áreas e começa a ser utilizado em vários campos, inclusive na educação, pois, segundo Ercole, Melo e Alcoforado (2014), a diversidade que surge na composição da revisão integrativa proporciona ao pesquisador um resultado amplo e profundo de conceitos, teorias ou problemas. Devido a revisão integrativa ser uma abordagem metodológica ampla, comparado a outras revisões de literatura, permite a inclusão de vários tipos de estudos para se obter uma compreensão completa do fenômeno estudado (Souza, Silva e Carvalho, 2010).

É válido destacar que a revisão integrativa é uma técnica que pode ser utilizada para pesquisar sobre diferentes finalidades. É denominada com o termo “integrativa” por fornecer informações amplas sobre um campo de estudo, integra opiniões, conceitos, revisões de teorias, análises metodológicas, ideias provenientes das pesquisas (Botelho, Cunha e Macedo, 2011; Ercole, Melo e Alcoforado, 2014). Toda essa integração de materiais científicos como artigos, livros, teses e dissertações nos permitiram um olhar amplo e profundo do campo do currículo, nos possibilitando burilar nosso objeto de estudo.

A revisão de literatura integrativa é realizada a partir de estruturas previamente definidas (Souza, Silva e Carvalho, 2010; Botelho, Cunha e Macedo, 2011; Ercole, Melo e Alcoforado, 2014). Deste modo, para a realização dessa dissertação adotamos seis etapas de desenvolvimento da revisão de literatura integrativa: I) Identificação do tema - “Articulação do currículo integrado às metodologias ativas” e estabelecimento de questão problema; II) Realizamos a busca da literatura científica em periódicos nacionais como ScIELO, Periódicos da Capes, Google Acadêmico, Lilacs; III) A seleção da literatura consistiu em utilizar livros, artigos científicos, Dissertações e Teses; IV) A avaliação de qualidade correspondeu em avaliar a qualidade da literatura selecionada, verificando a confiabilidade, metodologia e outros fatores de relevância para construção dessa dissertação; V) Para a realização da etapa de extração de dados utilizamos uma planilha de fichamento com o título, ano, autores, questão de pesquisa/objetivos, método, participantes, resultados, sugestão de estudos. VI) Nesta etapa buscamos identificar as áreas de consenso, dissenso e lacunas na literatura selecionada, para podermos dar início à análise dos dados. A imagem 01 ilustra didaticamente esses passos percorridos para a construção da revisão de literatura integrativa.

Imagem 01: Etapas da revisão de literatura integrativa



Elaborado pelo autor (2024)

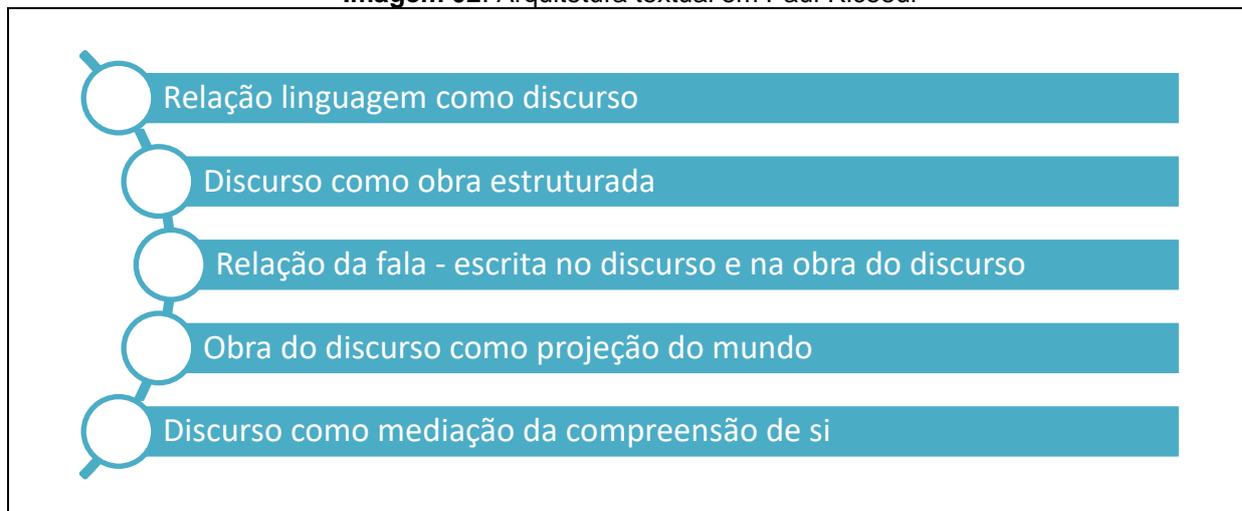
É válido ressaltar que, com base na imagem 01, para realizarmos cada etapa da revisão de literatura integrativa, que é uma forma estrutural de coleta de dados, buscamos integrar e sintetizar diferentes concepções científicas relevantes sobre um

determinado tema. Para isso, utilizamos como estratégia metodológica, para a construção desta dissertação, a busca dos elementos centrais e conceituais sobre o "Currículo Integrado e as Metodologias Ativas", conforme a imagem 03, que versa sobre a análise hermenêutica dos dados. Dessa forma, estruturamos cada seção com fundamentação nos elementos centrais, posteriormente apresentados nas sessões de discussão coletiva.

Para a realização da análise de dados, apoiamo-nos na hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur (1976, p. 37), “na medida em que a hermenêutica é a interpretação orientada para textos”. E como esta dissertação tem seu interesse voltado para se debruçar na análise teórica, investigada a partir da literatura, visando interpretar o significado e a relevância do conteúdo textual das fontes pesquisadas, da intenção por trás dos materiais publicados, a partir do diálogo teórico entre os pesquisadores e as fontes pesquisadas, garantindo a objetividade e a consistência na compreensão dos dados, colocando-se numa “disciplina que se propõe compreender um texto, de o compreender a partir da sua intenção, sobre o fundamento daquilo que ele quer dizer” (Ricoeur, 1978, p. 5). Ou seja, a hermenêutica circunda a compreensão cuidadosa das palavras, da estrutura do texto e do contexto.

A ideia de compreensão conforme o rigor hermenêutico é uma forma de entrelaçamento entre o texto e o leitor, agente e intérprete, podendo ser considerado uma união espiritual (Bauman, 2022). Neste sentido, a hermenêutica é uma interpretação que tem como objetivo compreender o significado dos textos e das expressões humanas em sua totalidade, levando em conta seus contextos históricos, culturais e sociais. É válido destacar que nos deixamos guiar pela hermenêutica fenomenológica, que consiste em uma visão epistemológica de mundo, permitindo-nos olhar para o fenômeno dessa dissertação.

A hermenêutica fenomenológica nos guiou por um caminho da interpretação, que permitiu compreender que os textos são discursos e que, a partir da sua leitura, seria possível analisar os problemas embutidos dentro de cada material científico, a partir de aparato epistemológico, fazendo uma análise ampliada, verificando em cada obra seus consensos e dissensos. A singularidade consiste justamente na busca pelos contrapontos, muito embora, para utilizar a hermenêutica fenomenológica como técnica de análise de dados, não encontramos uma estrutura com passos lineares e pré-determinados. Ricoeur (1994), no entanto, nos direciona para termos os seguintes cuidados, durante a leitura de cada texto, devido à sua arquitetura textual:

Imagem 02: Arquitetura textual em Paul Ricoeur

Elaborado pelo autor (2024), com base em Ricoeur (1994).

Essa arquitetura textual não são regras, mas cuidados essenciais para a leitura de uma obra científica. No primeiro cuidado, o texto deve ser compreendido como um discurso; no segundo, o “discurso como obra estruturada”, indica que um texto não são só palavras, mas as ideias se estruturam na literatura; já o terceiro cuidado, “Relação da fala – escrita”, nos conduz a entendermos que antes de um texto ser produzido ele era um pensamento, uma fala, que foi incorporada de forma estrutural no formato de um texto, que vem a expressar todos os sentimentos e contextos em que o autor estava inserido na altura da construção daquela obra; o quarto, a “obra do discurso como projeção do mundo”, representa que um texto reflete a forma como o autor interpreta e vê o mundo a sua volta, durante o ato de seleção do emprego das palavras o autor escreve conceitos para irradiar sua visão da realidade; o quinto, o “discurso como mediação da compreensão de si” destaca que a hermenêutica também é uma construção de si mesma, pois, durante a exploração das camadas de significados do texto, os pesquisadores compreendem de forma profunda a si mesmos, além do texto autor e todo o fluxo de ideais embutidas no discurso dos textos.

Dessa forma, “somos assim conduzidos para uma espécie de relação circular que não é um círculo vicioso” (Ricoeur, 1978, p. 222), na realidade “é um círculo bem vivo da expressão e do ser exprimido” (Ricoeur, 1978, p. 260). O autor atribui ao círculo hermenêutico a ideia de vivacidade, devido ser um processo de compreensão de um texto, que muitas vezes inicia-se baseado em uma conceituação prévia, de

experiências e conhecimentos, mas, durante esse processo, o pesquisador começa a comparar contextos ampliados desse texto, para que seja possível, diante de uma “disciplina que se propõe compreender um texto, de o compreender a partir da sua intenção, sobre o fundamento daquilo que ele quer dizer” (Ricoeur, 1978, p. 5).

Conforme Bauman (2022, p. 20), o conceito de círculo hermenêutico significa que sua compreensão está relacionada a andar em círculos, em um processo de recapitulação e reavaliação constantes, mesmo que seletivas, sempre seguindo uma perspectiva volumosa, ao invés de uma compreensão de progresso linear na direção de um conhecimento. O autor ainda acrescenta que o sujeito, ao se apropriar da hermenêutica, torna-se um hermeneuta, que faz a intermediação cultural entre eras, nações, desatando nós feitos, revelando conteúdo oculto, totalidades perdidas no particular, que, ao utilizar o célebre círculo hermenêutico, apresenta a própria lógica da compreensão como ela é na sua essência.

Ricoeur (1987) atribui um significado aceitável ao conceito do famoso círculo hermenêutico, em que a conjectura e a validação estão relacionadas circularmente, enquanto abordagem subjetiva e objetiva. Essa forma em que o hermeneuta interage com o discurso contido no texto é uma característica da hermenêutica, que valoriza continuamente a busca por compreensão profunda do texto. Inclusive, para compreender o texto, segundo Ricoeur (1978, p. 379), “é preciso crer naquilo que o texto me anuncia; mas aquilo que o texto me anuncia não é dado em nenhum outro sítio senão no texto. É por isso que é preciso compreender o texto para crer.”

Ricoeur (1978) nos conduz a pensarmos que o círculo hermenêutico é um movimento dinâmico que não se resume apenas à análise do texto, mas que estabelece uma relação entre o texto e o leitor, destacando a necessidade da reflexão, diálogo e abertura para alcançar uma compreensão aprofundada dos significados do discurso contido no texto. Ao utilizarmos a hermenêutica como técnica de análise de dados, seguimos os passos da revisão de literatura integrativa, como demonstramos na imagem 01.

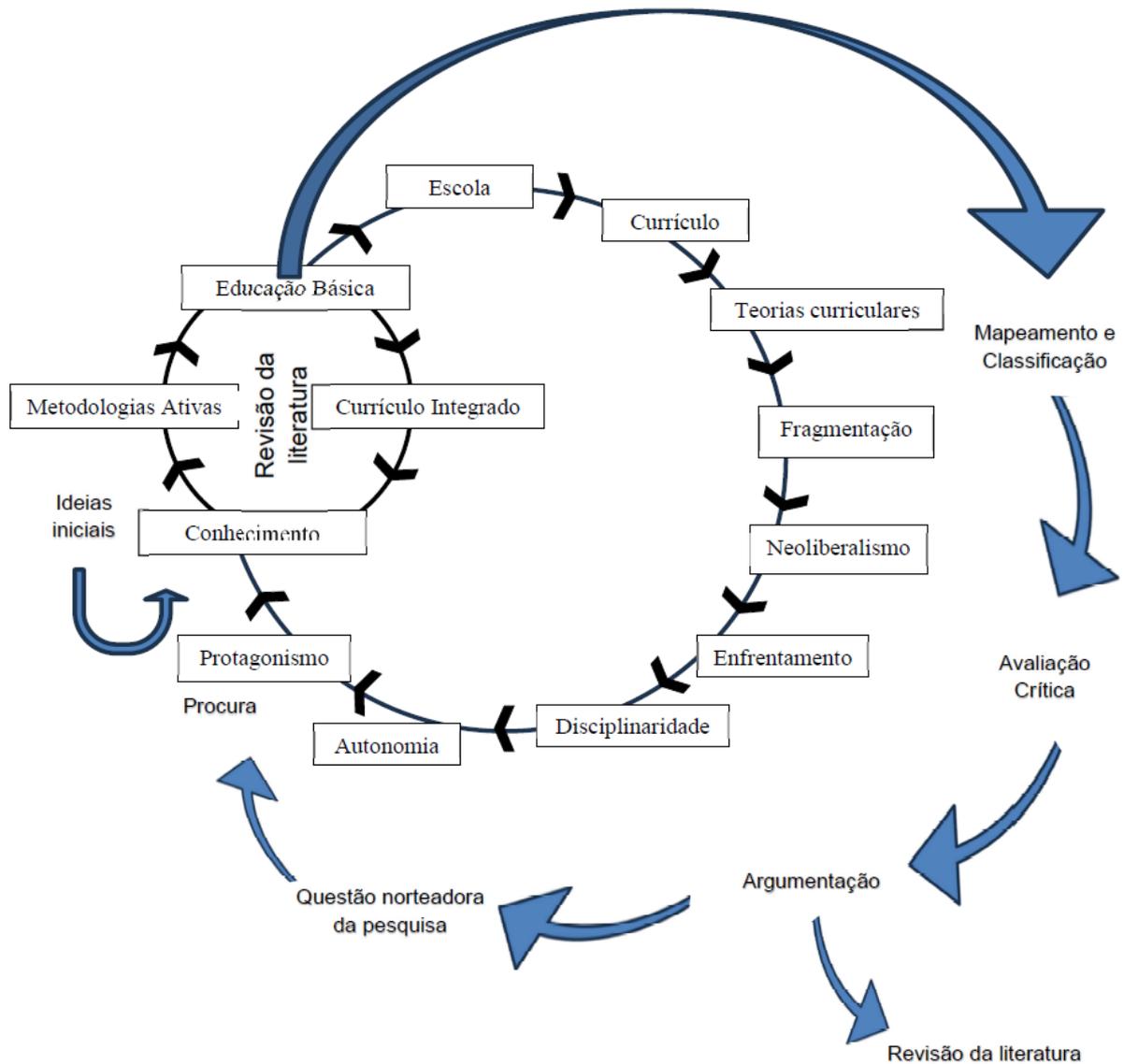
Conforme Boell e Cecez-Kecmanovic (2014), a revisão de literatura começa a partir da definição da temática, que se reverbera em uma questão de pergunta, logo após, com o intuito de aprender mais, os pesquisadores entram em uma espécie de círculo hermenêutico, que se consistiu em dois círculos hermenêuticos: o primeiro foi o de busca e aquisição do material constituído a partir dos elementos centrais da temática desse estudo, enquanto o segundo, e mais amplo, foi constituído a partir dos

elementos que encontramos nos materiais coletados pela revisão de literatura. Os autores ainda apresentam que a leitura é uma atividade chave que liga o círculo de aquisição ao círculo de análise e interpretação e que, para a construção do círculo mais amplo, existem atividades que precisam ser realizadas como:

- 1) Leitura analítica, que orientou os pesquisadores a alcançarem uma compreensão ampliada da temática e proporcionou construtos para a identificação de conclusões dos autores, das teorias e até interpretações que não estavam explicitamente declaradas. Durante esta etapa, o nosso objetivo consistiu em interpretar e compreender a discussão teórica, iniciando com alguma pré-compreensão, mesmo que tendenciosas, que por sua vez nos permitiu dar sentido e desafiar nossa compreensão.
- 2) O mapeamento e classificação “foi um esforço intelectual significativo” (Boell; Cecez-Kecmanovic, 2014, p. 266). Durante esta atividade realizamos análises, classificação de ideais e descobertas relevantes no corpo da literatura selecionada.
- 3) Na avaliação crítica verificamos quais os tipos de conhecimento foram produzidos nos materiais selecionados e quais os limites e fraquezas desse conhecimento. “Em outras palavras, não apenas revela, mas também, e mais importante, desafia o horizonte de possíveis significados e compreensão do problema e do corpo de conhecimento estabelecido” (Boell; Cecez-Kecmanovic, 2014, p. 267).
- 4) A argumentação consiste na justificativa dos elementos encontrados e em um direcionamento para futuras pesquisas e até constituição de novos círculos hermenêuticos.
- 5) Questão norteadora é o que nos permitiu a exploração dos elementos centrais e os elementos que foram se constituindo durante a análise.
- 6) Procura é a primeira e a última etapa do círculo hermenêutico. Nessa etapa, procuramos na literatura pelos elementos centrais, identificamos os

elementos que encontramos e durante o desenvolvimento da pesquisa somos levados a leituras adicionais.

Imagem 03: Círculo hermenêutico da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) inspirado em Boell e Cecez-Kecmanovic (2014)

3 – A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, ESCOLA E CURRÍCULO

Para a construção de um estudo científico, assim como na costura de um tecido, é necessário partir da tecitura do cruzamento do primeiro fio, que permitirá a estruturação coerente dos diferentes elementos. No caso desta dissertação, compreendemos que a educação básica, a escola e o currículo são elementos essenciais para a construção do conhecimento. Deste modo, como ponto de partida, nesta seção fizemos uma discussão a respeito da educação básica, da escola e do currículo situando o conhecimento.

3.1 – Tecitura dos Fios da Educação Básica

É de grande relevância entender que a educação básica, a escola e o currículo são como pilares de acesso ao conhecimento. Tecer esse diálogo é essencial para compreensão deste estudo. Desse modo, é fundamental situarmos que, conforme Cury (2002), os avanços na educação básica foram frutos da condução de lutas que buscavam uma sociedade democrática, com igualdade de condições sociais e oportunidades. Essas lutas, oriundas dos movimentos sociais, que questionavam o sistema, em defesa

[...] de seus direitos à terra, teto, renda, a identidades positivas e culturais atrelaram o direito à educação e o direito à vida às lutas pela garantia dos direitos humanos. tempos que apontavam para a garantia do direito à educação no avanço da garantia dos direitos humanos mais básicos. (Arroyo, 2015, p. 18).

As lutas pela garantia dos direitos foram essenciais e imprescindíveis para confrontarem um cenário de desequilíbrio na balança da justiça social e má administração pública brasileira, a fim da equiparação dos direitos à educação, uma educação que antes restringia o acesso ao conhecimento e “carregava as marcas das resistências afirmativas das vítimas da segregação social” (Arroyo, 2015, p. 18). Deste modo, foram a partir das lutas por políticas públicas que tivessem como escopo a garantia da cidadania e dos direitos fundamentais que o conhecimento passou a ser acessível a todos os cidadãos brasileiros, por meio da educação básica. Nesta perspectiva, convém:

Rememorar dois importantes marcos da luta pela democracia brasileira. O

primeiro é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. O segundo é a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A constituição de 1988 fecha o círculo em relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 30... Portanto, esses dois documentos sintetizam o espírito democrático que as lideranças acadêmicas têm defendido há décadas no Brasil. (Amorim, 2017, p. 204-205).

O Manifesto dos Pioneiros⁷ possuía como princípios a orientação da organização do sistema educacional e, para Saviani (2014), previam a função essencialmente pública da educação, escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Nesse tocante, a educação, no Manifesto dos Pioneiros de 1932, estava sendo preparada para uma reforma que almejava uma educação nova para todos, pois os intelectuais, integrantes do manifesto, como:

Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Lemmer, Cecília Meireles, entre outros signatários do Manifesto, foram intelectuais preocupados com as mudanças sociais e a necessidade de construção de um novo país, com homens e mulheres de mentalidade moderna, o que exigia a superação de muitos preconceitos e uma nova forma de educação, com qualidade social ainda não experimentada no Brasil que substituísse de fato, os movimentos podem ser considerados um marco simbólico, foi o início de uma idealização de utopia na educação básica, que exerceu fortes influências na constituição de 1934, a ministrada exclusivamente às elites. A educação precisava ser democrática, para ser para todos; popular, para interessar a maioria; e de qualidade, para contribuir com o desenvolvimento da jovem República. (Brasil, 2014, p. 5-6)

Conforme Saviani (2014), daí nascem os princípios da unidade, a autonomia e a descentralização, a partir de um sistema orgânico⁸, sob a responsabilidade da União na capital, dos estados nos respectivos territórios e atribuindo ao MEC a função de vigiar a garantia e execução das instâncias, princípios e orientações da constituição, leis ordinárias, ainda destacando como ponto fundamental a formação elevada ao nível superior dos professores e remuneração satisfatória, além de estabelecer a dignidade e prestígios aos professores.

Diante das propostas visionários do documento do movimento dos pioneiros, “é fácil observar quanto o pensamento dos Pioneiros e as bandeiras defendidas nos

⁷ Compreendemos o manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 como um movimento informal, constituído a partir da elaboração de um documento visionário, gerador da proposta nacional de educação, sem diretrizes legislativas, considerado renovador à época, que encetou embates idealizadores a fim de preparar o cenário educacional para as transformações impelidas para uma educação renovadora, com propostas e princípios concretos para serem incorporados na educação.

⁸ Foi a partir do manifesto que se originou a ideia das etapas orgânicas na educação básica na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.

fóruns foram incorporados à nossa legislação” (Almeida Júnior *et al.*; 2014, p. 117), exercendo impactos diretamente nas políticas curriculares nacionais, contribuindo para a reestruturação da educação e influenciando na organização do conhecimento, visto que, no texto do manifesto, já eram demarcados elementos estruturantes para a educação básica, como:

[...] à formação da personalidade integral do aluno⁹ e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas (Azevedo, 2010, p. 54).

Diante do seu texto original, constatamos que o Manifesto dos Pioneiros, defesa da Escola Nova, apresentou um ideal, que já propunha a valorização do conhecimento ativo e integral do aprendente. Esses princípios apresentados pelo manifesto abraçam abordagens contemporâneas como a perspectiva do currículo integrado e das metodologias ativas¹⁰. Além disso, o manifesto já buscava o rompimento com a visão limitada do conhecimento, ao propor que a “escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos, desprezou a própria formação do espírito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida” (Azevedo, 2010, p. 55). Isso nos fez observar que os escolanovistas defendiam a essência de uma educação que seja para além do acúmulo de conhecimento, mas que esteja concentrada em uma formação integral do aprendente.

É válido trazer à baila que o manifesto dos pioneiros da escola nova se apresenta “claramente como um documento de política educacional” (Saviani, 2014, p. 32), por indicar a educação como mecanismo de transformação social e uma forma de modernização para o Brasil. Muito embora tendo saído em defesa da escola pública, diante dos efeitos Europeus, germinou e impulsionou a escola privada (Saviani, 2014). Sendo assim, se enraizou em ideais liberais, representando o liberalismo na educação do país, relacionadas ao taylorismo, com destaque ao modelo empresarial da produtividade e racionalização (Santos, Prestes e Vale; 2006). Nessa perspectiva, deixam de atender aos interesses das classes desprivilegiadas

⁹ O termo aluno aparecerá no texto, muito embora não consideramos a palavra adequada, devido representar o conceito da tábula rasa e a ideia de sujeito sem luz. Porém, utilizaremos nas citações ou se o contexto for adequado.

¹⁰ Os conceitos de currículo integrado e metodologias ativas serão discutidos nas próximas seções.

em prol de uma educação sob fortes influências empresariais.

É oportuno lembrar que o golpe da Ditadura Militar, em 1964, modelou e sufocou o currículo do sistema educacional brasileiro, implantando o ensino tecnicista. Conforme Leme e Brabo (2019), o poder político militar e civil (grandes empresários) moldaram a educação brasileira, baseada na Teoria do Capital Humano¹¹, instalando o 2º grau profissionalizante compulsório, ligado diretamente ao mercado de trabalho, definindo uma educação elitista, em que a escola pública formava mão de obra, enquanto a privada formava intelectuais, com o intuito de atender as necessidades comerciais, podendo-se afirmar a ocorrência da implantação de um currículo mínimo pretensioso para alienação dos aprendentes, para assim ser garantido o *status quo*.

Segundo Dias e Looks (2022), a Ditadura Civil-Militar-Empresarial foi um retrocesso democrático para a sociedade brasileira, período demarcado pela Guerra Fria, no qual o poder político se subordinava ao capitalismo e aos Estados Unidos, espelhando as políticas da educação básica, momento em que o currículo refletia os princípios norte-americanos de controle-social e eficiência, principalmente nos materiais didáticos. Para Leme e Brabo (2019), com a intenção de manter a disciplina na educação, os materiais didáticos eram censurados, pois não poderiam expressar nenhum tipo de pensamento crítico sobre o sistema instaurado na época. Dessa forma, eram formulados para fabricar um comportamento neutro e secundário nos aprendentes e na sociedade, exaltando a ideologia¹² do sistema adotado.

Por isso, naquele período, o currículo foi um aparelho de manipulação ideológica de poder da Ditadura Civil-Militar, e foram implantadas disciplinas de Educação Moral e Cívica, em substituição às disciplinas como filosofia e sociologia, pois não era intenção do sistema político militar preparar a sociedade para criticar, pensar, raciocinar e desejar participar ativamente dos processos políticos. Assim como com a implantação dos Estudos Sociais, a História e a Geografia foram condensadas, tornando-as inexpressivas no currículo escolar (Dias e Looks, 2022).

¹¹ Leme e Brabo (2019) definem que a teoria do Capital Humano consiste no treinamento e instrumentalização do sujeito para o mercado de trabalho. Essa característica ainda é mantida na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.

¹² Elegemos a visão de Lopes e Macedo (2011), que trata o termo “ideologia” em um sentido amplo, no qual possui uma variação a depender do contexto em que é utilizado. Dessa forma, trataremos desse conceito a partir de uma perspectiva ampliada, podendo ser entendida como um conjunto de ideias, valores, crenças e concepções que influenciam a maneira como percebemos o mundo, interpretamos a realidade e agimos dentro dela.

Dessa maneira, conseguimos rastrear uma educação básica que moldava um conhecimento fragmentado, durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil, que se utilizou da barbárie, violência e alienação para impor a ordem, reprimindo a emancipação humana, em detrimento da sociedade mercantil. Aqui no Brasil, assim como na Espanha, sob a lógica de Santomé (1998), a ditadura militar instaurou um aparelho legislativo, que dominou e impossibilitou a inovação cultural, diante de uma mensagem explícita e implícita que acentuava uma concepção de nacionalismo, da direita política. Independente do país, toda a forma de exercício de poder que engessa ou impõe, asfixiando o movimento da diferença, coloca sob evidência as desigualdades sociais.

Assim, a educação a todos, sem restrições de classe, gênero ou outra forma, é uma conquista fruto de muitas rupturas e tensionamentos, em que, segundo Saviani (2014), os ideólogos da Escola Nova são parcialmente vitoriosos, diante do reconhecimento da educação como direito de todos. Portanto, é válido destacar que os ideais do movimento dos pioneiros, não de forma explícita, renasceram na Constituição Federal de 1988 (Bordignon *et al.*, 2014). Sendo assim, a carta Magna de 88, para Castro (2014), mesmo mediante à sua incompletude nos processos de avanços civilizatórios, representa um conjunto de políticas sociais que estabelece direitos básicos, dado que é o documento jurídico mais importante da nação e anuncia especificamente um plano de proteção ao direito público subjetivo à educação, assegurando os direitos sociais, políticos e outros direitos básicos para sociedade brasileira, consolidando, reconstruindo a cidadania e democracia no Brasil.

Ao que concerne aos direitos à educação, conforme Cury (2008, p. 297), a partir da CF/88 a educação escolar é positivada e declarada como um direito público subjetivo a todos. Convém mencionar a CF/88 como fundante nas modificações políticas curriculares educacionais, partindo dela as novas diretrizes, legislações e documentos, com o intuito de ordenar e regulamentar o sistema educacional no país.

A Lei de Diretrizes e Base da educação 9394/96, por sua vez, vem complementar a Constituição Federal, com o intuito de definir as diretrizes e normas que reconfiguram uma nova realidade e organizam a educação no Brasil. Sendo assim, nasce o termo Educação Básica, um conceito que vem ser a garantia como um direito público subjetivo e gratuito dos 4 anos aos 17 anos de idade, organizado em etapas e fases que são orgânicas e obrigatórias, o que substância sua oferta como um dever do estado. A primeira etapa da Educação Básica é a Educação Infantil, que

compreende a fase de creche (0 a 3 anos de idade) e pré-escola (4 e 5 anos de idade). A etapa do Ensino Fundamental se inicia aos 6 anos de idade, compreende os Anos Iniciais (1º ao 5º ano/9) e os Anos Finais (6º ao 9º ano/9). O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica.

É válido ressaltar, conforme Araújo (2011), que o estado possui a responsabilidade de assumir uma função ativa na formulação e efetivação das políticas públicas, assim como a obrigatoriedade do oferecimento de igualdade de condições de ensino para todos. No entanto, desde a Constituição de 1988 até a efetivação da última versão da LDB, em 1996, mesmo apesar dos avanços na Educação Básica, ainda nos deparamos com dificuldades enfrentadas diariamente no chão das escolas espalhadas por todo o Brasil. Esses obstáculos na oferta da Educação Básica, conforme Freire (2001, p .23), nos distanciam de

[...] uma certa educação cujo objetivo é a qualidade... uma certa qualidade com que sonhamos, um certo objetivo. Mas, exatamente porque não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feito, uma qualidade da qual se diga: esta é a qualidade, temos de nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidade estamos falando.

Para Cury (2010), o conceito de qualidade carece de uniformidade, pois o termo é polissêmico, cheio de complexidades, corroborando com Dourado (2009), uma vez que a qualidade é um fenômeno com dificuldades e diferenças no que concerne a definição de um padrão de qualidade. É, pois, um conceito histórico, que se altera no tempo e espaço, vinculando-se às exigências sociais, mas, no tocante às melhorias da educação, é necessário visar a qualidade socialmente referenciada nas escolas brasileiras.

É fundamental demarcar que não iremos prescindir no conceito da qualidade, mas precisamos pensar em uma qualidade para a oferta da educação, e, a partir do que pensamos como qualidade, a interconexão da educação básica, da escola e do currículo começam a ser questionados. Inclusive, diante desse questionamento, começamos a refletir que o currículo na escola de educação básica possui um papel de grande relevância, pois ele opera na organização e definição de como e quais conhecimentos os aprendentes terão acesso durante o processo de ensino aprendizagem.

É justamente nesse papel-chave de selecionar os conhecimentos, que o currículo toma para si, que a busca incessante pela qualidade na educação básica

nos leva a questionar o currículo, nos fazendo observar um sistema de educação básica nitidamente disciplinar, em que

[...] os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. (Morin, 2003, p. 15)

Essa fragmentação do conhecimento, que Edgar Morin (2003) considera como ignorância e cegueira, consiste em limitar a possibilidade de compreender as interações entre diferentes aspectos da realidade e dos conhecimentos integrados essenciais aos aprendentes na educação básica. Sendo assim, surge a necessidade de repensar o currículo na escola de educação básica, visando buscar formas de enfrentamento da fragmentação e oportunizar aos aprendentes um conhecimento integral, que não limite a visão da realidade, mas os prepare para os desafios da sociedade contemporânea.

Ao passo que entendemos que a busca de um conhecimento integral seja uma das nuances da qualidade na educação básica, vale ressaltar que, segundo Cury (2002), a ação responsável do estado, que se configura como um país federativo, é fundamental para oferta da educação básica de qualidade. É, pois, inegável o papel fulcral do Estado, não só na garantia de uma educação que ofereça um conhecimento integral, mas, conforme Dourado (2009), é um exercício governamental a ampliação, definição e garantia de padrões de qualidade na educação, visando a igualdade de condições e permanência na escola, definindo e efetivando diretrizes nacionais, implementando programas suplementares conforme a especificidade de cada estado e município, como livro didático, merenda escolar, saúde do escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, segurança nas escolas. A ação efetiva do estado é insubstituível para criar e ofertar uma educação básica com equidade e igualdade.

Diante desse panorama, observa-se que as demandas que exigem a ação cooperativa e colaborativa entre os entes federados, no sentido dos cumprimentos das metas educacionais e na busca da oferta da educação básica, nos dão a possibilidade de observar que esse regime colaborativo previsto na CF/88, que compreende as esferas federal, estadual e municipal, estão em posição contrárias ao convencional e suas responsabilidades não possuem lucidez. Desse modo, “apesar dos inúmeros avanços já conquistados, os obstáculos continuam” (Almeida Júnior *et*

al., 2014. p.113).

Considera-se necessário que as políticas públicas tratem a educação como prioridade, assegurando aumento de recursos financeiros destinados às necessidades escolares; um regime de colaboração efetivo e articulado entre o poder público e programas que subsidiam a tão sonhada utopia de uma educação escolar de qualidade; programas de formação de professores e melhorias significativas no plano de carreira pública voltada ao magistério; uma gestão democrática no chão das escolas de educação básica. Assim, é essencial analisar o processo de construção de uma escola de qualidade, que tenha como essência a concepção de homem e de sociedade que se deseja construir (Dourado, 2009).

Desse modo, é possível compreender que, ao perseguir a busca do conhecimento, no contexto da educação básica, é necessário entender que existem fatores fundamentais para analisar as diferentes óticas, entre elas, a escola, elemento que será discutido na próxima subseção.

3.2 – Tecitura dos Fios da Escola

As questões que envolvem a construção de uma escola de educação básica, sem perder de vista o conhecimento, são marcadas por tensões de utilidade para a sociedade e o campo acadêmico. Embora seja possível discutir a educação básica, a escola, o currículo e o conhecimento de forma pontual, eles estão intrinsecamente interligados e seus fios se cruzam em diversos aspectos, pois a escola de educação básica também é o espaço da legitimação do conhecimento.

Diante desse aspecto, é possível rastrear que desde o surgimento da escola, em diferentes épocas e culturas da evolução histórica da educação, o conhecimento sempre foi sua matéria-prima. Conforme Manacorda (1992), a escola no antigo Egito se definiu como um lugar destinado à transmissão cultural livresca e codificada; na Grécia com a invenção do alfabeto, da música, até da dialética, surge uma escola antecessora direta da nossa escola de hoje; já em Roma, a escola é influenciada pela Grécia e se tornou um negócio de estado.

Porém, foi no século XVI que nasceu a escola moderna, que apresenta como principal característica o modelo de ensino simultâneo, em que o professor sozinho precisa dar conta de repassar os conteúdos e ensinar a toda uma turma de vários alunos ao mesmo tempo (Luckesi, 2002). E desde a sua criação, na modernidade, esse modelo de educação herdado dos europeus, na colonização do Brasil, ainda está

em voga no Brasil.

Deste modo, é fácil observar que, mesmo mediante a sua evolução ao longo dos anos, a intencionalidade da escola é desempenhar um papel importante na formação de uma base sólida de conhecimentos, embora seja válido ressaltar que, para Berticelli (2017), a escola, para assumir a estrutura contemporânea de ambiente privilegiado de aquisição de conhecimento, foi fruto de uma durável trajetória de um processo da Idade Antiga, à Idade Média e à Idade Moderna.

Diante dessa transição histórica no campo temporal, deparamo-nos com os embates da “modernidade e pós-modernidade”¹³. Inclusive, Rodrigues e Sousa (2021) atribuem que as instabilidades da educação contemporânea estão vinculadas às discussões entre modernidade e pós-modernidade. Esse tensionamento, modernidade/pós-modernidade, afeta diretamente a escola, tornando-a um laboratório para alojar propostas, metodologias, atitudes, análises e questionamentos a posturas do passado, numa busca de alcançar uma novidade pedagógica balizada de conceitos teóricos, que muitas vezes nos proporcionam a esperança de uma educação básica significativa, ao tempo que se tornam contraditórias diante da realidade da sociedade.

No curso desse processo, quando pensamos na realidade da sociedade, dois movimentos estão conjugados. Por um lado, que de praxe logo nos vem à cabeça, é sobre uma combinação de problemas estruturais que permeiam o contexto do país, inclusive para Almeida Júnior *et al.* (2014), a realidade da sociedade brasileira, é marcada pela histórica desigualdade social e econômica que potencializa diversos tensionamentos em diferentes áreas. Ao que concerne à escola de educação básica,

¹³ O conceito de modernidade e pós-modernidade pode nublar a visão, quando estamos caminhando pelas concepções teóricas no campo da educação, pois, no chão das escolas, já observamos que é muito comum ouvirmos esses conceitos serem empregados de forma aleatória, sem uma reflexão epistemológica do seu significado. Por isso, ao buscarmos uma base epistemológica, ancoramos nosso entendimento em Bauman (2010), que define a distinção entre modernidade e pós-modernidade como sendo um conceito que não é linear ou rígido, mas podemos considerar que diante da visão da modernidade enxergamos a realidade como uma totalidade ordenada, na qual o conhecimento adequado pode levar ao controle da natureza e da sociedade, com base na compreensão das probabilidades, enquanto diante da visão da pós-modernidade existem inúmeras maneiras de criar ordem, cada uma validada por práticas específicas, e que não existe uma medida externa de validade; em vez disso, a validação depende da comunidade de significados e das tradições que a sustentam. Essa ideia no fez chegar à reflexão que, independentemente do campo temporal, da modernidade/pós-modernidade, poderemos localizar elementos da modernidade e pós-modernidade entrelaçados, muito embora “a distinção entre elas ainda é útil” (Ibiden, 2010, p. 10). Isso nos faz entender que esses conceitos podem iludir ou embaralhar a concepção dos desavisados que caminham pelo campo do currículo na escola de educação básica. Contudo, nossa intenção é apenas situar no debate a escola e o conhecimento, dentro das tensões que permeiam a conceituação de modernidade e pós-modernidade, pois não temos a intenção de aprofundar ou esgotar as suas discussões epistemológicas.

emergem situações especialmente visíveis, de uma ampla disparidade política e social, em virtude da ausência dos padrões de qualidade, a programas desagregados, ineficácia de órgãos gestores, insuficiência de recursos, um histórico distanciamento e falta de integração dos entes federados com a União, e dela com a oferta da educação básica.

Paralelamente a isso, compreendemos o que consiste acerca das fragilidades que o neoliberalismo instaura na escola de educação básica, ao patentear um currículo subserviente às ambições do mercado capitalista. A escola não é uma entidade isolada, ela é uma parte que se constitui fundamental para uma sociedade, que no atual cenário está fundamentada nos interesses de produção neoliberalistas. Conforme Saviani (2008, p. 25), “a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade”, por isso a escola de educação básica influencia e reflete os conflitos de interesse da sociedade pós-moderna, muito embora concordemos com Berticelli (2017, p. 23): “não há, nem se pretende estabelecer uma fronteira, uma demarcação entre modernidade e pós-modernidade. Contudo, a pós-modernidade está aí, ou seja, é uma condição de viver, diferente.” Porém, essa forma de viver diferente, desencadeia grandes implicações, pelo fato de que

Aqueles que insistem em 'educar para a modernidade' devem atentar urgentemente para a realidade educacional norte americana. Protótipo do neoliberalismo que tanto seduz os países de economia pobre, o Estado: Americano resolveu o problema da educação pública e gratuita, mas distanciou-se como nunca da finalidade emancipatória da educação... Ou seja, na supremacia do mercado da livre iniciativa a escola tem cuidado do futuro das novas gerações, mas esse cuidado não transcende os limites do jogo do mercado. (Silva, 1992, p. 66).

Chama atenção como essa intensificação que o jogo do mercado neoliberal nas escolas de educação básica, muitas vezes, tem neutralizado o currículo que tenha como foco um conhecimento integral e emancipatório do sujeito, traçando uma rota mercantilizada da educação, promovendo a competição ao invés da colaboração, padronizando e estipulando formas censitárias para medir o conhecimento por meio de avaliações e testes nacionais, que exigem dos aprendentes uma formação enviesada para o aprendizado de um grande volume de conteúdos escolares, como podemos observar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “que vem nos levando, desgraçadamente... à passividade, ao conhecimento memorizado... nos deixando em posição de inautêntica sabedoria” (Freire, 1959, p. 95-96).

Aqui adentramos num aspecto relevante: o fato de que o neoliberalismo pode

nos colocar em posição inautêntica da sabedoria, devido ao fato de seu discurso defender uma abordagem instrumental e superficial no elo do conhecimento e currículo na escola de educação básica. Isso nos faz refletir e concordar com Silva e Costa (2018), ao afirmarem que atualmente a escola está submetida ao domínio do sistema econômico, atuando apenas com a intenção de reproduzir sujeitos com mentes lucrativas e profissionalismo para o mercado de trabalho, contrapondo-se à formação de sujeitos críticos, transformadores e emancipados.

Para Santomé (2003), a concepção de mercado implica mudanças na organização escolar, nos conteúdos culturais do currículo e até na relação educador e aprendiz. Ademais, para Silva (1992) a escola sobre os moldes do neoliberalismo na pós-modernidade, mesmo equipada com todas as tecnologias e opções, torna-se despossuída de uma base essencial para a educação básica que é a emancipação. Já para Freire (1994, p. 49), “o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação”.

É válido prescindirmos que o contexto pós-moderno está acorrentado e imbuído pelos ideais neoliberais, oferecendo ao currículo da escola de educação básica uma testilha com os incitamentos preponderantes à percepção refinada da emancipação. Para Adorno (2000, p. 143), “De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade”. Deste modo, para atender a essa chamada, entendemos que o currículo na escola de educação básica deve ser pensado para projetar a escola como um ambiente que alimente a consciência crítica entre os aprendentes, conduzindo-os não somente para o questionamento do *status quo*, mas para agir em prol da diversidade, da inclusão e conforme seus valores e convicções, que são essenciais para a sua própria emancipação.

Sendo assim, ao operarmos com a emancipação do sujeito na educação básica, seja por meio da conscientização, do diálogo e educação crítica enfatizada por Freire (1996), ou na reflexão filosófica e crítica cultural de Adorno (2000), é fundamental que a escola seja um ambiente que tenha como principal preocupação, além de favorecer o conhecimento, preceder também na formação subjetiva e emancipada do sujeito, buscando a luta/superação da opressão, por meio de mecanismos que possam favorecer o protagonismo do aprendiz, para que possa entender e questionar o que for necessário para as suas próprias constituições subjetivas. Neste sentido, conforme Canário (2006, p. 12),

Pede-se à educação, entendida em um sentido amplo como um processo de conhecer e intervir no mundo, uma contribuição decisiva para que possamos encontrar uma saída para as questões de civilização que nos atingem. A resposta a este tipo de desafio implica em concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória.

Justamente diante dessa função crítica e emancipatória é que a escola precisa operar, com um currículo e com metodologias que possam ir além de um ensino sobre moldes de treinamento técnico para realização de provas ou discípula fiel das orientações da BNCC. Muito embora a base seja um documento orientador do currículo, é facilmente observado que ela busca a homogeneização, ao tempo que estabelece a hegemonização do currículo, características que não coadunam com a emancipação do sujeito. A homogeneização é uma tendência de padronização ou uniformização do currículo, enquanto a hegemonia é o domínio e controle, conceitos que se abrigam na

[...] ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. (Freire, 1996, p. 11-12)

Consequentemente, as implicações de uma ideologia fatalista e imobilizante, que ecoam no discurso neoliberal na escola, podem esculpir o currículo de tal maneira que exerça influências aos propósitos da educação emancipatória. Diante dessa lógica, defendemos que a educação não pode ser uma adaptação passiva às injustiças ou apenas uma preparação para o mercado, ela é maior que isso e deve buscar preparar o sujeito para participar ativamente e criticamente no seu meio social, questionando as desigualdades sociais e buscando mudanças em suas comunidades. Uma vez que o currículo da escola básica deve ir muito além do “treino técnico” e “adaptação para sobrevivência”, é essencial ampliar os horizontes da escola, possibilitando que o aprendiz possa seguir o caminho rumo ao conhecimento integral, pensamento crítico e cidadania ativa.

Por esse motivo, é ideal abriremos as portas das nossas escolas e construirmos o currículo da educação básica conforme o patrono da educação, Paulo Freire (1996),

que nos direciona para uma educação como prática da liberdade, contra-hegemônica, emancipatória, sem vínculos com o tradicionalismo bancário de conteúdos escolares.

Muito embora, desde os PCNs, documentos históricos que se referem à política curricular dos anos 1996, é válido ressaltarmos o pensamento de Lopes e Macedo (2011), em referência a Moreira, que já indicava, desde a elaboração dos PCNs, um movimento autoritário e verticalizado, centrado em uma mentalidade relacionada aos fins lucrativos, de mercantilização, neoliberal, o que, anos mais tarde, não foi diferente com a BNCC aprovada em 2017, reflexo de movimentos neoliberais na política curricular.

É válido destacar que não se pode jamais esquecer que o conhecimento corporificado no currículo e desenvolvido na escola é um reflexo “dos interesses particulares das classes e grupos dominantes” (Silva, 2021, p. 46). Por isso, na escola ainda é possível conservar essa estrutura que, de acordo com Canário (2006), opera a partir da naturalização da organização da base escolar, uniformizada em tempos de hora aula, salas de aula, agrupamento em turmas, a disciplinarização, atendendo arbitrariamente a uma lógica de repetição de informação, acumulação de conhecimento, na qual o currículo assume a função de ser o menu que servirá as doses sequenciais, ainda sobre os princípios de atender a escolas idênticas, estáveis e uniformes. Isso nos faz chegar à reflexão de que uma escola idêntica e estável consiste em uma padronização das avaliações, dos métodos de ensino e até do currículo, tornando mais fácil atender às demandas de necessidade do mercado, criando uma formação com habilidades compatíveis as necessidades neoliberalistas.

Seguindo essa linha de pensamento, essa ideia de uma escola idêntica e estável, diante de perspectiva do sistema dominante, efetivamente dissemina e perpetua os valores e ideologias do neoliberalismo. A uniformidade nas escolas, o currículo homogêneo e a estabilidade servem aos interesses do sistema capitalista. Por isso, é fundamental frisarmos que “o currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista” (Silva, 2021, p. 147), pois, a partir do currículo, espera-se controlar e estruturar todas as demandas sociais, culturais e econômicas. Logo, o currículo se torna um campo de interesse para a manutenção das estruturas de poder e de desigualdade social na escola de educação básica.

Isso retrata que o currículo da escola básica não é apenas um texto, listando os tópicos a serem seguidos ou conjunto de conteúdo a ser desenvolvido durante o ano letivo. Não! Ele carrega ideologias e valores que estruturam/organizam a forma

como os aprendentes compreendem e apreendem a sua movimentação na sociedade, sendo também um facilitador para difusão de visão de mundos.

Por este motivo, é fato que as políticas curriculares, quando alinhadas aos interesses mercadológicos, causam impactos na escola de educação básica. No entanto, as políticas curriculares, na ânsia de alcançar a excelência na educação básica, estão injetando na escola políticas que promovem a padronização, ênfase na competição entre as escolas de educação básica, a supervalorização das métricas quantitativas com produção de resultados mensuráveis.

Conforme Santomé (2003), a excelência é uma palavra-chave que possui a capacidade de mobilização social, dos governos e instituições, tanto conservadores quanto neoliberais, que não se refere aos serviços e condições escolares para aprendentes e professores, tampouco recursos que possam ser destinados a promover estratégias de ensino aprendizagem, adequação dos conteúdos do currículo da escola básica e dos recursos pedagógicos, ao conhecimento do aprendente e às condições culturais e materiais, ao contrário, a excelência se ancora nos modelos gerenciais fordistas e pós-fordistas, valorizando os resultados mensuráveis de trabalho e produção. Porém, ao invés de a administração pública centrar suas forças nesse conceito de excelência falido, deveria se atentar a fato que, no contexto contemporâneo, a escola e as engrenagens dos mecanismos pedagógicos apresentam dilemas e conflitos que causam impactos no processo de construção e desenvolvimento escolar, por meio da oferta da educação básica, embora:

Sabemos também que não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora. Problemas há na escola que não são dela, mas que estão nela e problemas há que são dela e obviamente podem também estar nela (Cury, 2002, p. 169)

Isso nos faz observar que é fundamental ter um ponto de vista sensato e balanceado da escola, até porque, mediante as suas limitações, os dilemas coletivos da sociedade não poderão ser solucionados. No entanto, no chão das escolas, em que os profissionais da educação precisam administrar uma enxurrada de problemas que prejudicam a construção do conhecimento, por meio da educação básica, gera-se uma espécie de crise na escola, que interliga uma rede de situações de cunho político, social e pedagógico. É cabido ressaltar, que

A crise da Educação tem sido inerente à vida nacional porque não atingimos

ainda patamares mínimos de uma justiça social compatível com a riqueza produzida pelo país e usufruída por uma minoria. Não é, evidentemente, “privilégio” da Educação; todos os setores sociais vivem sucessivas e contínuas crises. A crise educacional tem raízes estruturais históricas e se manifesta de formas diversas em conjunturas específicas como: [...] A crise é a mesma e não é uma crise qualquer. (Cortella, 2014, p. 16).

Esses fatores que cooperam para a crise da educação básica, conforme Zabala (2014, p. 29), são “uma série de condicionantes que impedem, dificultam ou delimitam o desenvolvimento ideal”. Essa série de condicionamentos que tensionam a escola de educação básica têm ligação direta com fatores endógenos e exógenos.

Embora saibamos que, nos tempos atuais, existe uma diversidade de fatores que contribuem para esses tensionamentos na escola de educação básica, podemos mencionar, como parte dos condicionantes endógenos que se configuram nas escolas, os seguintes: a inexistência ou inassiduidade de formação docente, supressão nos investimentos financeiros na infraestrutura e recursos, em muitos casos os espaços físicos das escolas estão em situações precárias, além da ausência de recursos pedagógicos e tecnológicos, salas de aula sem estrutura confortável e com limite excessivo de aprendentes.

Além desses condicionantes, podemos elencar como parte dos vários fatores exógenos a escola, a padronização e homogeneidade nas políticas de avaliação do sistema educacional, as desigualdades socioeconômicas, a ausência da família na escola, a criminalidade e violência, a limitação em atividades extracurriculares. É fato que existem outras ocorrências que não foram citadas, mas que constituem o que entendemos como crise na escola de educação básica.

Esses fatores endógenos ou exógenos da escola indiscutivelmente prejudicam o processo de construção do conhecimento, por isso, muitas escolas, com o intuito de alcançar resultados, empregam seus esforços para reverter essas situações que afetam diretamente a construção do conhecimento, a partir de “intervenções curriculares inadequadas” (Santomé, 2011, p. 230), devido não terem sido projetadas para a diversidade.

Essas intervenções curriculares inadequadas que as escolas utilizam, com o intuito de promover o conhecimento integral, são esforços em constituir um currículo, que embora seja projetado para a construção de um sistema educacional justo, comprometido em combater a discriminação, acaba funcionando como um Cavalo de Troia que manipula o conhecimento para a imposição dos anseios sociais e políticos

(Santomé, 2013). Essa manipulação do conhecimento nas escolas de educação básica, moldada diante da lógica neoliberal, mercantiliza o conhecimento, como se fosse possível colocá-lo posto em uma prateleira para ser acessado, uma visão que se torna uma barreira para a construção da criticidade e do pluralismo dentro das escolas.

À medida em que essa mercantilização ganha força, se instaura um cenário crítico dentro das escolas, devido à circulação dos discursos nos quais “os estudantes e suas famílias são apresentados como clientes, e assim, professores e professoras em produtores, e os currículos em produtos ou bens de consumo” (Santomé, 2003, p. 221). Essa ideia causa estranheza para as vozes que argumentam em favor de uma educação humanizada, porque a escola de educação básica é um organismo vivo, por isso essa lógica neoliberal causa um impacto na vitalidade escolar, comprometendo a natureza social e humana que deve ser valorizada pelo currículo da escola de educação básica.

Embora, conforme Santomé (2003), o neoliberalismo, a partir de suas teorias econômicas do capitalismo, está impregnado nos termos utilizados na educação. Isso porque o neoliberalismo “promete a possibilidade de autonomia e liberdade, tais sentidos são limitados a determinadas ordens, que minam, entre outros bens públicos, benefícios sociais” (Macedo e Silva, 2022, p. 6). Diante da falsa ilusão de autonomia e liberdade, o neoliberalismo esconde suas reais intenções na escola, o que causa impactos estarrecedores à construção do conhecimento na educação básica. Contudo, diante de uma realidade em que

[...] as pessoas que defendem o mercado estão convencidas de que a livre escolha dos estabelecimentos escolares provocará uma melhoria da educação em geral. Como as famílias escolheriam apenas instituições que ministrassem uma educação de qualidade, isto obrigaria todas as escolas a se esforçarem em seu trabalho para atrair os estudantes. (Santomé, 2003, p.107)

Diante desse cenário, as metodologias ativas ganham espaço nos holofotes, como forma de tornar a escola mais dinâmica, atrativa e possibilitar o protagonismo ao aprendente. Nestas “condições do neoliberalismo contemporâneo, vemos enunciar-se uma opção pelo uso de metodologias ativas, sintonizadas com as demandas de formação humana” (Silva, 2018, p. 561). Contudo, mesmo as metodologias ativas ganhando força pela lógica neoliberal, não consideramos algo ruim pensar em métodos de ensino que possam privilegiar o protagonismo e

autonomia do aprendente. Pelo contrário, é fundamental pensar nas metodologias ativas, não a partir da lógica neoliberal, mas como uma forma de oferecer ao aprendente melhores possibilidades de construir seu conhecimento, a partir de uma escola que tenha como perspectiva a busca de uma ação efetiva e propícia à diversidade.

A escola pode propor propostas metodológicas para a valorização do cenário democrático, enlaçado com os princípios legislativos constitucionais, que preveja o pluralismo de concepções, a promoção efetiva do direito à educação a partir do acesso e permanência, independente da orientação sexual, do gênero ou etnia, oportunizando o conhecimento, de maneira a alinhar um currículo que possa integrar os conteúdos e, ao mesmo tempo, potencializar a promoção do direito social do aprendente, a fim de respeitar a diversidade dos sujeitos.

Embora as limitações da escola não mudam o cenário social e educacional do país, é necessário que tanto o currículo como as metodologias utilizadas sejam pensadas de maneira responsável, com a intenção de vencer as crises que emergem na educação e articular objetivos que estejam elaborados para um conhecimento além dos conteúdos escolares. Neste sentido, “espera-se dessa escola comum, expressão estrutural da educação básica, a transmissão de conhecimentos necessários para a vida, a ereção de novos hábitos e novos padrões pelos quais se haveria de instituir, de modo organizado e sistemático” (Cury, 2008, p. 298). Considera-se que a escola é um lugar de referência para educar e não só para ensinar conteúdos, tendo a potencial função de ampliar a cidadania e a valorização do ser humano, efetivando o direito de todos (Santos, Lima e Vale, 2020).

Para isso, é fundamental que, a partir do acesso à escola, o aprendente tenha acesso a um conhecimento que possa integrar os saberes¹⁴. É necessário ir além dos conteúdos que são previstos pela BNCC: a escola de educação básica precisa estruturar um currículo que aborde questões sociais, que causam fortes influências nas formas de movimentação da sociedade, conduzindo o aprendente a se posicionar de forma crítica, reflexiva, buscando oferecer uma formação que preconize a humanidade, a ética e cidadania do sujeito.

A escola de educação básica precisa de um currículo que não pode se restringir ou silenciar a realidade do aprendente. É fundamental que o currículo possa promover

¹⁴ Iremos aprofundar a discussão sobre o conhecimento integrado em outra seção.

ao aprendente “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 1996, p. 35), até porque não existe uma forma de deixar as escolas e o currículo da educação básica isentos dos problemas exógenos a eles e que transitam na sociedade, provocando impactos significativos ao contexto escolar.

Uma escola que se constitui, mas que, durante a evolução dos tempos, naturaliza a fragmentação dos saberes, ao simplificar e reduzir o conhecimento a conteúdos enredados pelas disciplinas e que não dialogam com a realidade da sociedade, é uma forma de instrumentalizar o conhecimento. A escola de educação básica e o currículo possuem a função de construção, reconstrução, reflexiva e crítica, não apenas nos aspectos pedagógicos, mas, como uma forma de educação para o enfrentamento de “exclusão de dominação” (Santomé, 2013, p. 228). Em um mundo que facilmente nos deparamos com preconceito e violência, as escolas possuem:

O encargo social de educar, eles podem e devem desempenhar um papel muito mais ativo como espaço de resistência e denúncia dos discursos e das práticas que continuam a legitimar a marginalização no mundo de hoje, em particular dentro de seus muros. [...] o fato de não proporcionar o acesso dos alunos a determinadas informações que podem se tornar “dolorosas” dificulta o desenvolvimento de capacidades e procedimentos que lhes permitiriam compreender sua realidade e o que é mais importante, saber enfrentá-la. (Santomé, 2013, p. 227)

Dentro dos muros da escola é necessário um currículo que integre os conhecimentos e seja articulado para a compreensão da realidade que está à sua volta, para que consiga lidar com esses problemas sociais de forma construtiva, deslocando a educação do campo do conteúdo e despertando os aprendentes para fazerem “análises das injustiças às quais são sujeitas, tanto a eles como suas famílias, na sua vida cotidiana” (Santomé, 2013, p. 227).

Diante dessas análises, em que a escola se constitui como espaço do conhecimento, existe uma problemática que se refere “a constituição de campos disciplinares isolados, fragmentados, ignorando o conjunto de que faz parte e a perda de significação. Com isso, a própria sociedade reproduz essa fragmentação...” (Libâneo, 2005, p. 22). Diante de um movimento de fragmentação do conhecimento que observamos que é naturalizado na escola, é essencial nos debruçarmos sobre uma discussão acerca do currículo, sem perder de vista o conhecimento.

3.3 – Tecitura dos Fios do Currículo

O Currículo possui um legado demarcado por muitas discussões científicas, diferentes concepções e perspectivas entrelaçadas ao longo da história na educação. Conforme Lopes e Macedo (2011), não é possível responder o que é currículo, as novas definições que vão emergindo não são apenas uma descrição dele, é um argumento com uma proporção ampliada, no qual a definição se insere. Silva (2022) corrobora com essa ideia — ele acredita que a definição não é interessante para revelar o que é o currículo. Deste modo, conceituar as vozes desses diversos discursos, complexos e multifacetados sobre as concepções curriculares, no âmbito da escola básica, é uma incumbência árdua.

Contudo, partimos da busca dos primeiros fios que teceram o currículo ao longo da evolução da educação básica, recorrendo ao sentido etimológico da palavra: de acordo com Goodson (2002), a sua origem é no latim, “*Scurrere*”, que significa correr, curso, como uma pista para carro de corrida. Diante desse entendimento, gostamos da ideia de associar metaforicamente o currículo ao rio, pois, nesse contexto, o fluxo das águas de um rio não é estático, o seu movimento percorre um caminho até desaguar no oceano. Ou seja, é como uma forma de organização do conhecimento que seguirá um caminho contínuo, que (re)direciona a escola, não sendo nada estático, mas possuindo essa característica de movimento, andanças, mudanças e evoluções constantes, sendo fundamental a intenção e ação dos enredados no processo educativo.

Destacamos, ainda, que o currículo é um elemento fundamental da educação formal e historicamente vem recebendo influências e acompanhando as mudanças ocorridas no espaço de convivência social. Dessa forma, descortinemos a partir de uma síntese as perspectivas multifacetadas do currículo, ao longo da sua evolução durante os anos, pois acreditamos não haver como analisar o currículo no presente, sem retomar a sua historicidade.

Então, os próximos parágrafos assumirão uma ideia de um quadro sinóptico, para entendermos o trânsito das concepções das teorias do campo do currículo e para poder “tentar saber o que é a educação, torna-se necessário olhar para a teoria como interlocução na qual se baseia a criatividade humana” (Pacheco, 2009, p. 388).

3.3.1 Os Movimentos de Entrelaçamento das Teorias que Constituem o Currículo

Os pontos abordados na subseção anterior, a etimologia do currículo, que o

relaciona a uma pista de corrida, conduz-nos ao entendimento de que o currículo na educação básica alude à ideia do caminho que o sujeito percorre para a construção do conhecimento e produção de significação do mundo. E, neste percurso, as teorias do currículo vêm subsidiar e fornecer uma estrutura analítica e conceitual para compreender o currículo da educação básica. Para Silva (2021), as teorias do currículo são classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas. Cada uma dessas abordagens teóricas proporciona uma compreensão epistemológica diferente em relação ao currículo na educação básica e os processos de construção do conhecimento. Neste texto, iremos discutir cada uma dessas teorias para compreendermos essa relação com o Currículo Integrado e a fragmentação do conhecimento.

Segundo Goodson (2002), no século XVI e XVII é possível constatar que o currículo estava associado aos padrões de organização, controle social, conseguindo determinar o que seria ministrado na sala de aula e inclusive podendo diferenciar. É válido destacar que a primeira menção ao termo currículo, nos estudos históricos, datou de 1633, nos registros da Universidade de Glasgow, referindo-se ao que os aprendentes iriam seguir durante o curso inteiro, já encaixando a ideia de organização das experiências escolares dos sujeitos agrupados. Nesta lógica, avançando para segunda metade do século XIX, a concepção de currículo está centrada em torno das disciplinas, cada uma com seus conjuntos de conteúdo a serem ensinados (Lopes e Macedo, 2011). Observa-se que durante esse período a ênfase estava na transmissão de informações e o currículo possui uma concepção tradicional. Silva (2022) relaciona a teoria tradicional do currículo aos conceitos centrais categorizados em ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização do planejamento, eficiência e os objetivos — elementos que constituem a teoria curricular tradicional.

Dialogando com a teoria curricular tradicional, em 1918 Bobbit propunha um modelo de escola conservadora, associando a educação à indústria, desenvolvendo uma forma de currículo mecânico. Conforme Soares e Costa (2021), Bobbit tinha uma visão totalmente industrial do sistema educacional, para ele o currículo, além de ter o sentido de controle, estava relacionado à produção, evidenciado pelos planejamentos pedagógicos e a avaliação dos processos educacionais, tendo como princípio a eficiência, o treinamento de habilidades e sem preocupação com o ensino. Para Silva (2022), a perspectiva de Bobbit era a organização, por isso ele entendia que a educação deveria funcionar como uma usina de fabricação, de modelagem, uma ideia

conservadora, em que os sistemas educacionais deveriam funcionar conforme os princípios da administração de Taylor. A lógica de Bobbit emitia uma perspectiva tradicional de currículo.

A teoria do currículo tradicional é uma das mais antigas, influentes e criticadas perspectivas no campo do currículo escolar. Contudo, não pode ser considerada obsoleta. Ainda em pleno século XXI é possível identificá-la em diversas escolas brasileiras, que possuem suas práticas pedagógicas baseadas na ideia de que o conhecimento é um conjunto de fatos, conceitos e objetivos que devem ser transmitidos pelos educadores aos aprendentes de forma sistemática e linear.

Caminhando para a década de 1920, com o movimento escolanovista no Brasil, as abordagens desenvolvidas por John Dewey, nome mais conhecido do progressivismo, que tinha como proposta um currículo centrado na resolução de problemas sociais, foram trazidas ao país por educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, conhecidos como escolanovistas (Lopes e Macedo, 2011). Essa concepção de currículo, com a proposta de uma abordagem mais holística e integrada, considerava a relação entre os diferentes elementos do currículo, as necessidades e interesses dos sujeitos. Essa perspectiva entende a aprendizagem como um processo contínuo e, como principal foco as experiências do aprendente, o desenvolvimento de suas habilidades e competências para agir na sociedade de forma democrática e cooperativa.

Os discursos de John Dewey contra os princípios de Taylor foram o berço da interdisciplinaridade, conforme Santomé (1998, p. 10):

[...] o movimento pedagógico a favor da globalização e da interdisciplinaridade nasceu das reivindicações progressistas de grupos ideológicos e políticos que lutavam por uma maior democratização da sociedade [...] exigindo uma reconsideração completa, tanto da função como da prática de educação (grifos nossos).

Nesta perspectiva, observamos que as contribuições de Dewey para a interdisciplinaridade na educação foram revolucionárias para a época, diante de uma visão de educação contextualizada e integradora que influenciou os currículos escolares e as abordagens pedagógicas em todo o mundo. Para Dewey (1979, p. 11), “a educação tradicional empregasse como matéria de estudo fatos e ideias tão ligadas ao passado que pouco poderiam contribuir para ajudar a compreender os problemas do presente e do futuro”. Ele nos lembra da importância de conectar os conhecimentos

e experiências dos aprendentes com a realidade, promovendo um conhecimento capaz de preparar para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Conforme Silva (2022), Dewey tinha uma visão mais humana, para ele a educação não era uma preparação para vida adulta, mas sua preocupação era a construção da democracia, e as escolas deveriam considerar as experiências das crianças e jovens. Enquanto o movimento denominado de eficientismo, de Bobbit, defendia um currículo que tinha a função de preparar o aprendente para vida adulta, rivalizava com o movimento do progressismo, que partia da ideia de um controle social menos coercitivo (Lopes e Macedo, 2011). Com o crescimento das cidades e a expansão da escolarização, surgiram novas abordagens de currículo, que buscavam responder às demandas da sociedade industrial em processo de formação. Para Costa e Soares (2021), John Dewey, numa lógica humanista, defende a liberdade crítica, a democracia e as necessidades que emergem das crianças. Surgem então no Brasil os princípios da escola nova, no arcabouço da teoria curricular tradicional, criticando o modelo de educação tecnicista.

Então, em 1920, com o movimento da Escola Nova, pensadores da educação começam a engajar as forças e dar início aos estudos curriculares no Brasil (Lopes e Macedo, 2011). Para Nogueira (1986), a Escola Nova no Brasil foi um conjunto de princípios, com a ideia do aluno no centro, visando rever e reexaminar os problemas tradicionais de ensino, se contrapondo à ideia de que o professor é o grande executor da transformação do marginalizado, da miséria e do analfabetismo, rompendo com a ideia de homem concluído. Os escolanovistas, inspirados nas ideias de John Dewey, buscavam superar o modelo tradicional de ensino, valorizando a autonomia e a criatividade, propondo uma educação centrada no aprendente, para formar indivíduos críticos e autônomos, capazes de lidar com as demandas de uma sociedade em constante transformação. Para isso, a escola deveria ser um ambiente aberto, flexível e participativo, no qual os aprendentes aprendessem a partir de suas próprias experiências e interesses.

Porém o movimento escola nova aprimorou a qualidade educacional das elites, devido os altos custos das escolas organizadas e equipadas, com educadores com formação adequada, resultando um afrouxamento do âmbito político da educação popular, além de agravar a ideia de marginalidade devido não atender às classes populares mais baixas (Nogueira, 1986). É importante ressaltar que a escola nova não superou as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira, mesmo

defendendo uma educação mais igualitária, ela reproduzia as hierarquias sociais, ao privilegiar determinadas formas de conhecimento e de cultura em detrimento de outras.

Apesar dessas limitações, a escola nova teve um papel importante na promoção de uma educação mais crítica e reflexiva, que buscava superar o modelo tradicional de ensino baseado na transmissão de conhecimentos. Seus ideais influenciaram a criação de diversas instituições educacionais, que buscavam uma educação mais aberta e participativa, e continuam a inspirar muitas práticas educativas atualmente.

Em 1931, a primeira reforma educacional no Brasil se estabelece, a conhecida Reforma Francisco Campos, buscando estabelecer as bases para a organização da educação, em um período de ideais de um governo autoritário. Nessa reforma já se observa um currículo disciplinar, com uma divisão e organização por conteúdos em diferentes áreas de conhecimento. No artigo 3º da LDB de 1931 o currículo é organizado em 5 séries, fundamentadas nas disciplinas Português, Francês, História da Civilização, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Desenho, Música (canto orfeônico), Inglês (a partir da 2ª série). A partir da 3ª série já seria incluso Física, Química, História Natural, enquanto nas 4ª e 5ª séries entraria o Latim e o como facultativo o Alemão. O curso complementar compreendeu as seguintes disciplinas: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica e Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho (Brasil, 1931, artigo 4º). É válido destacar que as regiões do Brasil não tiveram a implementação da LDB de 1931 de maneira uniforme e imediata.

Avançando para a década de 1950, o campo do currículo, tem como auge a preocupação centralmente com a eficiência (Lopes e Macedo, 2011). Nesse período o currículo é um reflexo do contexto político em diferentes países, no entanto, foi caracterizado pela abordagem tradicional e academicista, com foco na transmissão do conhecimento, assim como a falta de acesso à educação para grande parte da população era um problema que precisa ser vencido.

Caminhando para a década de 1960, “foi uma década de grandes agitações e transformações” (Silva, 2021, p. 29). Os acontecimentos históricos, culturais, sociais, econômicos e políticos foram determinantes para manifestações que divergiam das concepções ao modelo de educação oriundas do currículo tradicional, um panorama

oportuno para o surgimento das teorias críticas do currículo, que tinha como principal perspectiva uma ampliação da educação, partindo da premissa de que as teorias não são neutras, mas se organizam e se sustentam em um contexto em que as relações de poder são fatos concretos (Santos, Lopes e Costa, 2017).

Os movimentos sociais dos anos 1960 impulsionaram as teorias críticas do currículo (Silva, 2022). O surgimento de abordagens novas, no campo do currículo, teve como principais influenciadores das concepções das teorias críticas os movimentos sociais, que enfatizavam a importância da educação para a promoção da justiça, da igualdade e transformação social. Nessa abordagem, o currículo é visto como um instrumento político, que pode perpetuar ou desafiar as desigualdades sociais existentes. Silva (2022) define como teorias críticas do currículo as categorias que enfatizam ideologia, reprodução social e cultural, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.

Em meados dos anos de 1968 começa a se definir, por Philip Jackson, um conceito curricular, o que Silva (2022), na sua obra Documentos de identidade, vem questionar: — Quem escondeu o currículo oculto? Segundo Lopes e Macedo (2011), Apple define um conceito de currículo oculto, que responderá às relações de poder que transitam no campo do currículo: como é pensado, organizado, diante do pensamento de “o quê?” e “como ensinar?”.

Para Silva (2022), o currículo oculto se constitui a partir dos movimentos e aspectos da escola, que, mesmo não estando no currículo oficial nitidamente, podem ser percebidos com facilidade e auxiliam o desenvolvimento do conhecimento nas escolas de educação básica. Conforme Lopes e Macedo (2011, pág. 32), “há um currículo oculto a todo currículo organizado”. É de grande valia conceituar o currículo¹⁵ oculto, pois ele se refere às lições e valores transmitidos aos aprendentes de forma não intencional, através da cultura e do ambiente escolar.

Com relação ao currículo oculto, embora não esteja explicitamente incluído no currículo formal, esses valores e normas podem influenciar significativamente como os aprendentes pensam e se comportam. Assim como inclui a cultura da escola, as normas e expectativas não escritas que governam o comportamento dos aprendentes, professores e funcionários se referem às interações sociais entre eles, a forma das

¹⁵ Para Lopes e Macedo (2011, pág. 37), para descrever o currículo é preciso falar do formal, do oculto e do vivido.

influências exercidas pela cultura e pelos valores da sociedade no qual a escola está inserida.

Na década de 1970, para Lopes e Macedo (2011), uma das críticas mais categóricas à escola e ao currículo foram as teorias marxistas, que vão explicitar preocupações fortemente direcionadas ao currículo. A sua elaboração passa a ser pensada, e o currículo não é apenas uma formação do sujeito, mas o próprio conhecimento. Para Pacheco (2009, p. 392),

A mudança paradigmática da década de 1970, em que se faz a passagem de uma abordagem tecnológica e burocrática para uma abordagem humanista, é um passo significativo para que os teóricos do currículo, reunidos na abrangente designação de teorias críticas, passem a analisar e compreender a educação à luz de outros critérios conceituais.

Segundo Silva (2022, p. 29), “as teorias críticas efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”, período marcado por transformações políticas, sociais e culturais em todo o mundo. A teoria crítica, para Barbosa e Bueno (2019, p. 5), “denuncia a escola enquanto instituição reprodutora das estruturas sociais injustas e desiguais, de modo que o currículo é compreendido como veículo de disseminação da ideologia dominante”. As propostas curriculares críticas vieram em favor de uma educação pensada de forma a promover a justiça social e a equidade, ao invés de reproduzir as desigualdades e as hierarquias existentes. Nessa abordagem, o currículo não é neutro e imparcial, mas sim um campo de luta política, no qual diferentes grupos sociais disputam o controle e a definição do que é considerado conhecimento válido e relevante. Os teóricos críticos romperam com o modelo teórico curricular tradicional de ensino baseado na transmissão de conhecimentos prontos e acabados.

Ainda na década de setenta, Michel Young iniciou, conforme Moreira (1990), a Nova Sociologia da Educação (NSE), corrente sociológica voltada primordialmente para as discussões do currículo. Young (2011) analisou como essas desigualdades são reproduzidas e perpetuadas, argumentando que o currículo e as práticas escolares são ajustados pelas demandas sociais existentes, o que reflete e reforça as hierarquias de classe, raça e gênero. Tomando como análise o conceito de “*powerful knowledge*” que significa conhecimento poderoso, para Young o

Conhecimento poderoso não é apenas distribuído de forma desigual, mas aqueles que tendem a obtê-lo são geralmente aqueles já privilegiados – “no poder” nesse sentido. Isso levou, por sua vez, a uma confusão de os dois

sentidos do poder, uma confusão que não é apenas um erro de categoria, mas também uma que teve consequências trágicas. (Young & Muller, 2013, p. 231) traduzido pelo autor.

Argumenta-se que existem formas de conhecimento marginalizadas ou ignoradas, enquanto o conhecimento poderoso, muitas vezes, é restrito aos grupos sociais dominantes, conferindo vantagens e poder para os sujeitos que têm acesso. Neste sentido, para Young (2011, p. 620), “as sociedades capitalistas, em graus diferentes, sempre produzirão desigualdades em educação, saúde, moradia ou qualquer serviço público”. Nesta perspectiva, a educação não é um processo neutro de aquisição ao conhecimento, mas também é um espaço no qual as desigualdades sociais são reproduzidas e legitimadas. Enquanto isso,

[...] não podemos deixar de sublinhar a importância de um poderoso conhecimento especializado nos seus diversos como a melhor, e mais justa, base para a tomada de decisões curriculares. Nada mais parece estar em oferta. (Young & Muller, 2013, p. 247) traduzido pelo autor.

Nesta perspectiva, o conhecimento poderoso não é inerente aos aprendentes, mas é adquirido por meio da interação com educadores especializados. Na perspectiva de Young (2011, p. 620-621),

As escolas de elite são bem-sucedidas por duas razões. Primeiro, pela capacidade que seus preços elevados lhes conferem para serem tanto social como intelectualmente seletivas. E, em segundo, porque elas têm recursos para recrutar os melhores entre os professores especializados nas disciplinas. A falta de professores bem qualificados é um dos maiores motivos pelos quais, em termos relativos, as escolas do governo não são tão bem-sucedidas. O enfraquecimento da base de disciplinas do currículo tornará mais difícil para os estudantes distinguirem entre “objetos de pensamento”, ou conceitos que constituem um currículo, e suas experiências.

Young (2011) reafirma que as desigualdades sociais e culturais presentes na sociedade criam disparidades no acesso ao conhecimento poderoso, e o professor assume uma função essencial, em detrimento da sua expertise na sua área de ensino. É válido destacar que Young (2011) dá grande destaque à disciplinarização como uma forma de organização do conhecimento, pois são “formas de organização social que reúnem especialistas em disciplinas e lhes dão suas identidades (Young, 2011, p. 616). Porém, ele também “argumenta a favor de um currículo escolar interdisciplinar ou temático” (Young, 2011, p. 621). Vamos aprofundar essa temática na próxima seção. Essa contradição, deve ser levada em consideração, pois atualmente o Brasil

é um país marcado por contradições. Reconhecer as contradições é buscar abordagens flexíveis e equilibradas que levem em consideração as circunstâncias específicas de cada sujeito e auxiliem na constituição de um conhecimento significativo. Em contraste ao currículo integrado, a disciplinarização levanta fronteiras que são capazes de fragmentar o conhecimento, deixando cada professor dentro do seu limite de área de atuação. Porém iremos discutir essa dicotomia entre currículo integrado e disciplinarização na próxima seção.

No Brasil, a partir da pedagogia de Paulo Freire e das pedagogias histórico-crítica e crítico-social, de Saviani e Libâneo, as teorias críticas ganham força ao buscar a integração de elementos culturais e sociais nos discursos curriculares, que passam a propor uma formação cidadã crítica, compreendendo as questões curriculares como artefatos sociais que emitem relação de poder diante da seleção e organização dos saberes, que refletem as intencionalidades sociais, econômicas e políticas que até então a teoria tradicional desconsiderava (Rocha *et al.*, 2015).

Paulo Freire não foi um autor que escreveu sobre currículo, mas a sua concepção sobre educação bancária se contrapõe ao currículo que possui como proposta o modelo de educação bancária, que trata o conhecimento como algo a ser depositado nos aprendentes. Freire (1994) defende uma abordagem de educação problematizadora, que questiona criticamente o processo de construção do conhecimento, dando ênfase ao diálogo, ao estabelecimento de uma relação horizontal na sala de aula entre educador-aprendente, prevalecendo o respeito mútuo,

[...] desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem (Freire, 1994, p. 44).

A educação bancária é baseada em uma visão curricular tradicional, em que o conhecimento é transmitido como algo fixo e concebido de maneira hierárquica. Já o pensamento de Freire propõe uma abordagem crítica e transformadora, pois a “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação (Freire, 1994, p. 58-59).

Paulo Freire buscou referenciar uma educação emancipatória, crítica e propícia à transformação social. O currículo, nessa perspectiva, tem um papel central na conscientização, reflexão e a participação ativa do aprendente no seu processo de

educação. Para Freire (1994), as estruturas de poder, as desigualdades sociais e as ideologias presentes no currículo escolar deveriam ser reestruturadas, na

[...] pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação... Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista... A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade... Se, porém, a prática desta educação implica no poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução? Esta é, sem dúvida, uma indagação da mais alta importância, A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 1994, p. 26-27)

Restaurar a intersubjetividade, como Freire (1994) coloca, é superar a relação opressora presente na educação bancária, em que o conhecimento absoluto era centrado no educador, enquanto o aprendente era mero receptor passivo. Neste sentido, a concepção de uma educação como prática de libertação e transformação social é uma promoção da conscientização crítica sobre as desigualdades sociais e estruturas de poder existentes. O diálogo, proposto por Freire (1994), está em contraste com a teoria tradicional, que desenha o currículo como uma lista fixa de conteúdo a ser transmitido ao aprendente passivo. Entende-se como currículo, na perspectiva Freiriana, uma construção de conhecimento que seja relevante para a vida do aprendente, enraizado no seu contexto social, suas experiências, que estimule a reflexão crítica sobre a realidade, questionando as estruturas de opressão, baseando a construção do conhecimento na leitura crítica do mundo, na problematização da realidade e na busca pela transformação social.

Neste sentido, as teorias críticas demarcam um currículo que estabeleça o conhecimento contextualizado, apontando a necessidade de a escola formar sujeitos emancipados e críticos, elegendo Saviani como um dos principais autores, que pensa na perspectiva da realidade escolar e social como algo histórico, dialético e transformador (Santos, Lopes e Costa, 2017).

Até meados da década de 1980, o modelo curricular de Tyler predomina em todas as propostas curriculares no Brasil, devido à racionalidade baseada na definição de metas/objetivos e da forma de execução (Lopes e Macedo, 2011). A partir desse período, o processo de redemocratização do Brasil gera novas perspectivas ao

currículo, adotando críticas acentuadas ao modelo educacional vigente (Rocha *et al.*, 2015). Outra tendência que surge neste período foi a intensificação do destaque das metodologias ativas, categoria que será discutida na próxima sessão.

Já a década de 1990 foi de importantes mudanças no cenário político, econômico e social em todo o mundo. Conforme Barbosa e Bueno (2019, p. 2), “no Brasil, a partir da década de 1990, o pensamento ‘pós-moderno’ ou ‘pós-crítico’ ganha a cena e passa a ser base teórica que fundamenta o debate educacional”. Contudo, para Lopes (2013, p. 7), “Ainda que as chamadas teorias pós-críticas no campo curricular já circulem em língua portuguesa desde os anos 1990, apenas em meados dos anos 2000 elas se tornaram francamente dominantes”. Independentemente do período em que as teorias pós-críticas ganham força nos estudos que versam sobre as teorias curriculares, é necessário compreender que as teorias do currículo pós-críticas surgiram como uma resposta e uma extensão das teorias do currículo críticas. No currículo,

[...] a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. (Lopes, 2013, p. 9)

Enquanto as teorias do currículo críticas analisam as estruturas das desigualdades sociais e de poder contidas no currículo, as teorias do currículo pós-críticas vão além e questionam as próprias bases epistemológicas do currículo, destacam a importância de uma abordagem mais aberta e pluralista, que reconheça a diversidade de conhecimentos, culturas e perspectivas presentes na sociedade. Conforme Silva (2022), as categorias que sustentam as teorias pós-críticas são: identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo. Essas categorias enfatizam a necessidade de valorizar as vozes marginalizadas e subalternizadas, assim como desestabilizar as formas de conhecimento dominantes.

Para Barbosa e Bueno (2019, p. 5), a perspectiva pós-crítica se insira num quadro de distintas vertentes, o que dificulta traçar uma definição precisa. Neste sentido, quanto às teorias pós-críticas, “trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno” (Lopes, 2013, p. 10). Segundo Paraíso (2004), as investigações pós-críticas

são permeáveis e se constituem por linhas variadas, que também vem a compor linhas, emprestando e criando outras. Neste sentido, esse conjunto de teorias

[...] inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas. Quando digo que se trata de uma expressão vaga e imprecisa não quero dar a impressão de que esta é uma expressão errada ou equivocada. Na contemporaneidade, ser vago e impreciso tem utilidade. Talvez uma das principais marcas dos próprios estudos pós-críticos seja a de admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade. A clareza, tal como a certeza, pode ser mistificadora, pode remeter ao essencialismo na significação. (Lopes, 2013, p. 10)

As teorias do currículo pós-críticas ampliam as reflexões e discussões sobre o currículo. Elas possuem a intenção de imprimir um currículo inclusivo, plural e transformador, representando um convite para reinventá-lo e repensá-lo constantemente, a fim de torná-lo contextualmente situado, relevante e equitativo. Além disso, as teorias do currículo pós-críticas enfatizam a necessidade de um diálogo com as novas demandas, as diferentes formas de conhecimento emergentes e as mudanças sociais.

É válido destacar que, no Brasil, essas mudanças sociais tiveram impactos significativos nas concepções curriculares da educação básica. Um dos fatos de grande relevância para a educação básica, que trouxe avanços e grandes contribuições para o campo do currículo, foi a promulgação, em 1996, da 3ª versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu novas diretrizes para a educação básica no país. A LDB definiu os objetivos da educação, estabelecendo a obrigatoriedade e universalidade da educação básica no país, além de princípios que incluíam o desenvolvimento integral do aprendiz, a formação para a cidadania e a preparação para o trabalho.

Na LDB, é enfatizada a necessidade de uma educação mais reflexiva e crítica, potencializando a formação de cidadãos capazes de participar ativamente na sociedade. Além disso, a lei defendeu a autonomia das escolas na elaboração de seus currículos, incentivando a diversificação, a flexibilização do ensino e ainda previu uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse período, houve uma crescente preocupação em tornar o currículo mais relevante para a realidade dos aprendizes e para as demandas da sociedade em geral.

Em 2017, com a aprovação da BNCC, o campo do currículo recebe fortes influências, de acordo com Dourado (2019, p. 292): “enquanto Política de Governo ela

é normativa e implica um esforço das Redes de Ensino, no âmbito público ou privado, de repensar suas Propostas Pedagógicas”. Existem preocupações levantadas em relação à implementação e os impactos que a BNCC vem causar no campo do currículo, devido “constituir-se como instrumento ‘de cima pra baixo e de fora para dentro (Ibidem, p. 292). Nesta perspectiva, iremos abarcar essa discussão na próxima seção.

A propósito, ao longo dos anos, o currículo passou por diversas transformações, influenciadas por mudanças sociais, políticas e culturais. Conforme Lopes (2013, p. 9):

Nessa perspectiva, por vezes estabelece-se uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas. Em cursos de graduação, é muito comum construirmos esse gradualismo linear para a história do currículo, mesmo quando afirmamos opor-nos a ele.

Por maior que tenha sido o esforço em afirmar uma linearidade cronológica entre situações históricas e o movimento das teorias do currículo, existem as peculiaridades próprias de cada período, que, diante dos esquecimentos durante o movimento de escrita, não deixam de ser importantes. Mas é válido ressaltar que, por mais sinóptica que essa seção se desenhou, o importante é observar o movimento sinuoso das teorias curriculares, que foram se trançando, se costurando, até se formar o que hoje consiste nessa teia que constitui o campo do currículo. E é para isso que gostaríamos de chamar atenção, para esse movimento das teorias curriculares que imprimem ao campo do currículo um conceito em constante evolução, que refletem as concepções e valores da sociedade em que está inserido. Ao longo do tempo, diferentes abordagens de currículo surgiram e foram criticadas, e novas abordagens estão sendo desenvolvidas para responder aos desafios do mundo contemporâneo. Neste sentido,

Ao apostarmos no gradualismo, julgamo-nos participando de uma etapa social que obrigatoriamente vai evoluir para um momento mais avançado em relação à etapa que vivemos, assumimos que estamos num movimento progressivo com um cerne racional capaz de conferir uma certeza tranquilizadora para as nossas metas. É algo que parece garantir um fundamento às nossas opções políticas (Lopes, 2013, p. 10).

Essas opções políticas que Lopes (2013) aponta são devido ao fato de o currículo não ser neutro, mas sim um reflexo das escolhas políticas e ideológicas das

demandas sociais. Nesta perspectiva, é preciso se pensar em um currículo que possa oportunizar um conhecimento integral, inclusivo e que seja relevante para preparar os aprendentes para enfrentar os desafios do século XXI. Diante disso, é necessário partir do princípio da conceituação do conhecimento, Lopes e Macedo (2011) destacam o debate do conhecimento como o maior elemento ao longo da história do currículo. Acompanhando essa lógica e diante das discussões de conhecimento e currículo, argumentamos que o currículo e conhecimento estão atados como uma tapeçaria costuradas com diferentes fios.

Para Silva (2022, p. 14), “a questão central de qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. A partir disso, passamos a refletir que as diferentes teorias do currículo possuem em comum, como eixo estruturante, o conhecimento que o aprendente deverá desenvolver durante a educação básica. Em face a essas considerações, na próxima seção iremos nos desbravar sobre os fios que tecem o conhecimento.

4 – TECITURA DOS FIOS DO CONHECIMENTO

Nesta seção iremos discutir sobre as tramas da epistemologia do conhecimento, com o intuito de desvendarmos os fios que o tecerem durante o transcurso das civilizações até o movimento que se realiza na escola de educação básica na contemporaneidade. Contudo, ao longo da história, observamos que o conhecimento foi gradualmente fragmentado, com isso exploraremos os eventos históricos e as mudanças paradigmáticas que moldaram e contribuíram para a naturalização da fragmentação no currículo da escola básica, impactando a forma como construímos o conhecimento. Em meio a essa discussão teórica, não nos limitaremos às rupturas, em vez disso não perderemos de vista o currículo integrado e as metodologias ativas como fios inovadores para a educação básica.

4.1 – As Tramas do Conhecimento

Compreendemos que origem do conhecimento não deve ser entendida como uma verdade absoluta, mas como caminhos que pensadores e pesquisadores se desdobraram para chegar a um determinado ponto. E, nessa perspectiva, vamos buscar situar o conhecimento, não como uma resposta pronta ou uma forma de etiquetar um conceito, mas como uma indagação, um discurso que nos permitirá um diálogo com as fontes teóricas que irão nos guiar durante esse percurso. Segundo Streck (2012, p. 9), “o fato de não termos nenhuma certeza de onde viemos e para onde vamos, nos obriga a construir e apostar em possibilidades para garantir a sobrevivência individual, coletiva e para dar sentido ao mundo.”

Essa ausência de certeza nos instiga a buscar respostas, ancorando nossas apostas na fé, filosofia, ciência, esfera política ou social... As incertezas que constituem nossas incompletudes nos conduzem a encontrar respostas e significados que farão parte do nosso repertório de conhecimento. Para Morin (2007, p. 86), “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”. Deste modo, transitamos pelo campo do currículo para encontrar um rumo, tendo a compreensão de que o conhecimento é intrínseco à existência do ser humano. Conforme Bittar e Ferreira Jr. (2012, p. 14),

Inicialmente, para sobreviver, os seres humanos tiveram de empregar a sua inteligência e criatividade para vencer os perigos e obstáculos que a natureza lhes apresentava. No curso de nossa existência social, deparamo-nos com problemas, os quais nos levam à reflexão, à busca de explicações e de

soluções. Esse desafio gera conhecimento, e foi assim que o homem descobriu como produzir o fogo, inventou a roda, construiu maravilhas, mas também construiu armas capazes de destruir a própria humanidade.

Este passeio pelos meandros da existência social do ser humano nos fez observar que a construção do conhecimento conduziu a humanidade para grandes invenções e descobertas responsáveis pela formação da nossa humanidade e sociedade. A inquietude do homem em buscar soluções e formas de melhorias de vida foram impulsionadoras para o desenvolvimento do conhecimento humano. Desde o domínio do fogo, a invenção da roda, a criação de materiais e objetos que modificaram a forma de vida do homem como: a agricultura, o óculos, o relógio, a pólvora, a fotografia, a televisão, as baterias, a lâmpada, o plástico, o telefone, o dinheiro, o cartão de crédito, os satélites, a internet, as invenções tecnológicas de alta geração, inclusive a criação de armas capazes de destruir a própria humanidade, entre outras, comprovam como o conhecimento é inerente ao homem e essencial para vida em sociedade, pois ele nos permite enfrentar os desafios impostos pela natureza e até resolver os conflitos da vida social. Isso o torna uma tendência oportuna para a mercantilização (Burker, 2003), e, em contextos contemporâneos, o neoliberalismo assume essa função diante de um planejamento de reduzir o conhecimento à lógica do mercado e do lucro, mas discutiremos essa ideia em outro momento.

Contudo, é fundamental nos debruçarmos na história e rastrear como o conhecimento se movimenta de formas distintas em contextos diferentes. Conforme Streak (2012), a tradição epistemológica disseminada na modernidade eurocêntrica tem raízes na Grécia antiga, a partir das perspectivas de Platão (que valorizava as experiências interiores, o conhecimento para ele era uma lembrança, que precisava apenas recordar, por meio do diálogo e questionamento, utilizando o método da maiêutica, que consiste em dar luz ao conhecimento gestado dentro do indivíduo) e Aristóteles (discípulo de Platão, que acreditava no conhecimento a partir da observação ordenada e sistemática, para o qual a realidade se encontrava existente nos elementos concretos e individuais).

Inoportunamente, esses preceitos se atrelam ao cristianismo na Idade Média. Para Bittar e Ferreira Jr. (2012), nesse período a razão (filosofia) ficou subordinada à fé (teologia cristã), o que acarretou um grande impacto no âmbito dos conhecimentos, pois devido ao fato de a fé assumir o papel que antes era da filosofia, os discursos sobre o divino se sobrepujaram à explicação do mundo gerada pela humanidade. Para

Burker (2003, p. 95), “na Idade Média, a Igreja católica era uma instituição construída em escala mais grandiosa do que qualquer monarquia europeia, com o clero praticamente detendo o monopólio da alfabetização”. O conhecimento, neste contexto, era moldado e restrito aos interesses das instituições eclesíásticas.

No Baixo Idade Média (XI-XV), houve um contexto contraditório, a protagonização da burguesia mercantil mediante o avanço das forças produtivas (as primeiras atividades assalariadas, inovação dos instrumentos de trabalho e matérias-primas diversas), enquanto, em outra via, a ideologia hegemônica católica se levantava contra os avanços das novas descobertas tecnológicas e científicas (Bittar e Ferreira Jr, 2012). Para Streak (2013), esse paralelo apresentava de um lado Santo Agostinho, acreditando na orientação divina e interior, enquanto, do outro lado, temos Tomás de Aquino que acredita na valorização da harmonia entre fé e razão. Essas demarcações foram as formas em que o conhecimento se movimentava. Inclusive, “durante toda a Idade Média, por exemplo, o tipo de conhecimento que predominou foi o religioso, tendo a Igreja Católica como guardiã, condenou as demais formas de conhecimento” (Bittar e Ferreira Jr, 2012, p. 21).

No período medieval, observamos que o conhecimento foi moldado pela religião, porém a relação mútua entre filosofia, ciência e tecnologia exerceram influências para a sociedade humana e para o desenvolvimento do conhecimento, que foi questionado e impulsionado para o progresso das constituições subjetividades da humanidade, a percepção do mundo em que nos movimentamos socialmente e os avanços da sociedade na qual vivemos. É válido, pois, que “todas essas grandes transformações influenciaram o processo de produção do conhecimento” (Bittar e Ferreira Jr, 2012, p. 21). No entanto, em diferentes contextos e lugares, ao que tange “o conhecimento, a multiplicidade de adjetivos que o tem acompanhado explicita essa multiplicidade: mais válido, socialmente acumulado, poderoso, sócio-histórico, cotidiano, de si, entre outros” (Macedo e Gabriel, 2017, p. 485).

Avançando para a Idade Moderna (séculos XVII e XVIII), acontece a distinção metodológica entre o empirismo (o conhecimento pela observação, intuição, experiências sensoriais) e a razão (conhecimento lógico, dedutivo e racional), o que pode ser um problema, pois essa separação não é próspera para o conhecimento, pois podemos cair no erro do reducionismo do conhecimento apenas a somas de dados, sem interpretação, sem pensamento, enquanto no outro, podemos cair no equívoco de desprezar a realidade em detrimento apenas da teoria (Bittar e Ferreira

Jr, 2012). Segundo Burker (2003, p. 120), “O avanço do saber era sustentado não só pelo conhecimento em si mesmo, mas também por seus efeitos econômicos”. A transformação humana culminou em impactos para o conhecimento, atendendo ao interesse pelo comércio e indústria, devido a “ascensão da classe burguesa, uma classe que começava a ser economicamente dominante” (Bittar e Ferreira Jr, 2012, p. 20). Seja na idade média ou moderna, o homem sempre empregou esforços para conquistas econômicas e de poder, tomando o conhecimento como impulsionador para as conquistas e objetivos da sociedade, em determinado contexto.

Dando um grande salto na história do conhecimento, conforme Burker (2003), no início da Europa moderna o conhecimento recebia distinções entre público e privado, legítimo e proibido. Na realidade, consistia em um princípio que estava relacionado a informações restritas, ou seja, o conhecimento privado era segredo de estado, o que gerou vários debates e se tornou pauta do período da reforma protestante, culminando em um tensionamento que buscava romper com a privatização do conhecimento e torná-lo público, compartilhado com os leigos. Diante disso,

Saber tudo, ou pelo menos saber alguma coisa sobre tudo, continuou como um ideal ao longo de todo esse período, e era descrito como “cultura geral”, *polymathia* ou *pansopha*, palavra-chave nos escritos do reformador educacional tcheco Jan Amos Comenius e seus seguidores. Como o notável de Cambridge Isaac Barrow o disse em seu tratado *Da indústria*, “dificilmente será um bom sábio aquele que não possui conhecimentos gerais”. Conhecimentos gerais se tornavam necessários pela “conexão entre as coisas e a interdependência das noções”, de tal forma que “uma parte do saber lança luz sobre as outras”. O ideal da generalidade era exemplificado por alguns indivíduos notáveis... o acadêmico sueco Olaus Rudbeck, ativo nos campos de anatomia, botânica, medicina e história; o jesuíta alemão Athanasius Kircher, que escreveu (entre outras coisas) sobre magnetismo, matemática, mineração, música e filologia; e Daniel Morhof, cujo livro *Polyhistor* (1688) incentivou o uso do termo para designar o ideal do conhecimento geral. Apesar disso, o ideal foi gradativamente abandonado. O escritor religioso Richard Baxter já observava com tristeza a crescente fragmentação do conhecimento em seu *Holy Commonwealth* (1659). “Partimos as artes e as ciências em fragmentos, de acordo com a limitação de nossas capacidades, e não só não somos pansóficos para ver o todo, como somos monotemáticos (uno intuitu)” (Burker, 2003, p. 72)

Nesse contexto, o conhecimento era um ideal almejado pela sociedade, destacado por Comenius e seus discípulos. Essa defesa pelo conhecimento integral era uma forma de conexão e interdependência, que permitia a facilitação e compreensão sobre as coisas. Inclusive vários intelectuais da época foram associados à concepção de generalidade notável, constituindo um vasto repertório de

conhecimento integral, amplo e abrangente, sobre diferentes campos do saber, que esses intelectuais apresentavam. Porém, esse conhecimento integral foi gradativamente perdendo espaço e sendo fragmentado. Os saberes da sociedade, ciências, educação e suas repercussões diante das limitações humanas foram reduzidos a um conhecimento unitemático, Mesmo diante dessa deserção de um conhecimento geral, defendido por Comenius, ou propriamente por esse conhecimento integral, defendido por esta dissertação, é necessária a pertinácia de acreditarmos ou de resgatarmos para a educação básica a interconexão dos diversos campos dos saberes, valorizando a compreensão ampla da realidade e do conhecimento.

É válido demarcar que:

No Brasil, a importância do conhecimento para o desenvolvimento da sociedade foi difundida a partir do início da década de 1990, período em que inúmeras reformas educacionais de caráter neoliberais foram formuladas e implementadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). (Masson e Mainardes, 2011, p. 78).

Considerando que é dada a devida importância ao conhecimento, porém, a ideia de fragmentação foi apresentada na 1ª LDB de 1931 e ainda insistida na 3ª versão da LDB de 1996, que estabelece um modelo de ensino baseado na disciplinarização. Conforme Santomé (1998), a disciplinarização é uma intervenção curricular inadequada, que consiste em uma modalidade típica de organização e sistematização dos conteúdos. A LDB de 1996 estipula que o currículo deve, obrigatoriamente, abranger o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política (Brasil, 1996). Estabelecer essa obrigatoriedade da disciplinarização pode conduzir à fragmentação do conhecimento, já que os

[...] professores de ensino fundamental ou médio, tiveram de aprender que os conteúdos sistematizados nos currículos e nas disciplinas perdem esse caráter dinâmico inerente a sua produção e passam a ser sistematizados, ordenados e sequenciados em uma transposição que exige uma ordem estática, rígida a ser seguida, respeitada com uma fidelidade sagrada, ritualizada. (Arroyo, 2013, p. 45)

Os docentes da educação básica geralmente se engessam ao defrontar com essa sistematização conteudista, estabelecida pelas políticas curriculares nacionais que, ao buscar organizar o conhecimento por áreas, podem causar essa rigidez

sufocante para a dinamicidade dentro das salas de aula. Essa disciplinarização geralmente vem perseguida pelo currículo prescrito que lida com o conhecimento como algo inflexível e hierárquico. Embora a ordenação do conhecimento visa garantir um conjunto homogêneo de conteúdos, conforme a BNCC prevê, existe uma negatividade em segundo plano, pois o aprendente tem uma vasta e incansável quantidade de conteúdos que ele precisa aprender no período da educação básica.

Porém, esses excessos de conteúdos previstos pela BNCC podem gerar uma culpabilização para o professor, pois caso o aprendente não consiga aprender, significa que a escolarização não foi bem-sucedida ou o professor fracassou diante dos objetivos estipulados. Sem dúvida, nem o professor e nem o aprendente podem ser culpabilizados, é necessário que o currículo da educação básica possa ser cuidadosamente estruturado e planejado, levando em consideração princípios que promovam o conhecimento integral do aprendente. Não basta apenas criar uma política curricular, é necessário o comprometimento efetivo do sistema político, da escola, dos professores, aprendentes, responsáveis e sociedade.

Essa ideia conteudista de educação, que a BNCC vem afirmar, para Macedo (2016, p. 56), é uma concepção “pragmática de conhecimento se hegemoniza num conjunto de articulações que aproxima o gerencialismo neoliberal do aprender a aprender”. É válido destacar que conteúdo não é conhecimento, então o excesso de conteúdo não garante conhecimento significativo e consolidado ao aprendente. Por isso, essa ideia neoliberal circula sorrateiramente, estipulando que “o conhecimento é uma forma de atender as novas necessidades do contexto produtivo” (Masson e Mainardes, 2011, p. 81). Essa perspectiva perversa de produtividade e conteudista acaba acentuando a discrepância entre as classes sociais e reduzindo o conhecimento ao utilitarismo e pragmatismo.

Essa perspectiva utilitarista e pragmatista implica em fragmentar o conhecimento. Portanto, na próxima subseção iremos apresentar a coleta de dados que realizamos, sem a pretensão de esgotar o campo, mas de compreendermos sobre a fragmentação do conhecimento na educação básica.

4.2 – Tecitura dos Fios da Fragmentação do Conhecimento

A fragmentação na escola de educação básica é uma realidade que se naturalizou, devido vivermos “no mundo das mentalidades e das práticas fragmentárias” (Morin, 2018 p. 64) mais e mais hiper especializadas e estanques. Tal

cenário se torna preocupante por dificultar ou limitar a compreensão da complexidade dos elos entre os campos do conhecimento. Isso nos faz reconhecer que as questões da contemporaneidade, como as facetas do nosso sistema educacional, a saúde global, as mudanças climáticas, os avanços tecnológicos, a sustentabilidade, entre outros (Rodrigues e Sousa, 2021) não se encaixam em uma disciplina, campo específico ou um único ângulo simplista de uma área.

No contexto da educação básica, começamos a refletir que a fragmentação do conhecimento pode impactar o desenvolvimento dos aprendentes durante a escolarização, deixando lacunas ou restringindo a compreensão e a viabilidade de conexões entre os campos dos saberes. Dessa forma, diante de um mundo que avança e evolui ininterruptamente, os desafios globais demandam soluções complexas que a fragmentação do conhecimento não dá conta, sendo um desafio a ser superado durante a escolarização (Morin, 2000).

Desse modo, para que possamos superar ou até mesmo enfrentar essa situação que se naturalizou na educação básica, buscamos desenrolar o novelo de fios emaranhados, para encontrarmos os primeiros fios que estruturaram a fragmentação do conhecimento na educação básica. Para isso, mesmo que sucintamente, discorreremos sobre como o campo acadêmico tem apontado para a gênese da fragmentação do conhecimento no transcurso da civilização, sem perder de vista os impactos da fragmentação do conhecimento durante a escolarização.

4.2.1 – A Gênese da Fragmentação do Conhecimento

A compreensão da gênese da fragmentação do conhecimento remonta distintos contextos no curso da evolução da humanidade. Porém, diferentemente do que a disciplinarização é tendenciosa a fazer, não pretendemos encaixotar esse conceito a uma determinada ação ou período, levando em consideração que compreendemos a fragmentação do conhecimento como um fenômeno que a sociedade estruturou para se relacionar com o conhecimento. Ou seja, é uma conformação social que prosperou e se instaurou à proporção que a sociedade originou distintos campos dos saberes e disciplinas, para poder concatenar com a complexidade multifacetada do conhecimento.

A depender do contexto, a fragmentação do conhecimento tem implicações severas diante da forma em que o sujeito irá subjetivar seu conhecimento. Logo, compreendemos que o fenômeno da fragmentação do conhecimento causa impactos

nas relações entre sujeito-conhecimento. No entanto, é possível rastrear que esse fenômeno não é recente, por isso criou-se o que Santos (2012, p. 51) denomina como o “dogma da fragmentação, ou seja, acreditar que essa divisão da vida em campos de conhecimento é ‘natural’, necessária, inevitável e irreversível”.

Essa mentalidade se tornou uma tendência enraizada no sistema de ensino brasileiro e, ao explorarmos as suas raízes, o campo teórico nos conduz ao matemático, filósofo, francês, nascido em La Hayne, René du Perron Descartes, frequentemente associados à fragmentação do conhecimento na escola de educação básica, devido ter desempenhado um papel significativo na virada paradigmática moderna. Seu legado cartesiano (Freire e Almeida, 2017; Silva e Costa, 2018; Ocampo, Santos e Folmer, 2016), que se configura como um método, estruturado em regras, com contribuições filosóficas/científicas para a compreensão da dicotomia mente-corpo e com destaque para a matemática, ocasiona implicações profundas ao campo das ciências, que se reverberam até a educação na pós-modernidade.

É válido trazer à baila que, no contexto em que ocorreu essa transição do período medieval para a modernidade, à altura em que estava em trânsito a passagem do feudalismo para o capitalismo, ideias filosóficas e científicas começavam a fluir, impulsionarem-se e se moldarem como bases para Física, Astronomia, Matemática e outros campos dos saberes, além do início gradual e lento da burguesia, ou seja, um período de muitas mudanças. Accioly (2011) define a modernidade como uma massa homogênea de sujeitos análogos, uma verdadeira mescla sem matizes, que consolida as desigualdades sociais, favorecendo a educação burguesa institucionalizada e reduzindo o senso comum a algo descredibilizado. Isso nos remete a uma interpretação crítica da modernidade, que reflete na fluência de grandes transformações econômicas, políticas, culturais e sociais, que vêm abarcar o iluminismo, o avanço da ciência, tecnologia e as transformações das racionalidades sociais e políticas.

É neste ápice que Descartes assume sua posição diante dos holofotes, assumindo a decisão na qual se permitiu “sair da sujeição de seus preceptores” (Descartes, 2001, p. 13), o que veio a caracterizar o seu afastamento sutil das tradições do pensamento medieval, que eram fundamentados nas instâncias de poder da época: a igreja. Neste período, devido às suas ideias racionalistas e abordagens críticas, assume a paternidade da ciência moderna.

Isso nos conduziu a pinçar da obra “O discurso do método” de Descartes, os elementos centrais da construção daquilo que trata a ciência moderna e suas influências que abarcam a fragmentação do conhecimento, que se reverberaram na escola de educação básica. As bases do método cartesiano são apontadas pelas discussões teóricas como os pilares para toda organização que vemos da ciência. Descartes não assumiu, porém, a ambição de atribuir um rótulo ao seu pensamento filosófico, devido ao fato de seus escritos serem sóbrios e balizados por proposições subjetivas, no qual o “propósito não é ensinar aqui o método que cada um deve seguir para bem conduzir sua razão, mas somente mostrar de que modo procurei conduzir a minha” (Descartes, 2001, p. 07).

Esse pensamento de Descartes, despretensioso, em que meramente coparticipou sua jornada de condução da razão de maneira rigorosa, foi suficiente para chegarmos ao ponto que suas contribuições para ciência, filosofia e racionalidade crítica ganharam força na sociedade na modernidade, e permanecem fundamentais e influentes na pós-modernidade, estruturando a maneira como interpelamos a construção do conhecimento, mesmo em um período na qual a pluralidade deve ser valorizada.

A propósito, Descartes (2001), ao adotar a celebre frase “Cogito, ergo sum”, defendeu a razão, a perseverança e a experiência, pois contrastava as amarras epistemológicas da escolástica, por acreditar que não eram suficientes: não basta apenas ter o conhecimento pelo conhecimento, mas deve ter uma funcionalidade, principalmente diante de um mundo que precisa de ordem. Isso fez com que as discussões teóricas lhe atribuam a gênese da ideia de fragmentação do conhecimento, devido aos seus quatro preceitos de lógica, que tinham como foco a resolução dos problemas, em qualquer situação. Vamos agora direcionar nossa atenção para cada um desses preceitos de lógica.

O primeiro consiste na dúvida metódica, de “nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal...” (Descartes, 2001, p. 23). Nessa passagem, Descartes (2001) aponta uma perspectiva cética ao que concerne o conhecimento: tudo precisa ser questionado e duvidado, sejam as autoridades, senso comum, argumentos, crenças, fatos, até que seja possível ser elucidado. É válido prescindirmos que Descartes é reticente quanto ao conhecimento que jamais será comprovado, nesse ponto ele coloca sob suspeita o valor do saber prático.

Após questionar e duvidar ‘o todo’, o segundo preceito consiste na análise. Mas, é necessário “dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor resolvê-las.” (Descartes, 2001, p. 23). Essa regra, tem como destaque fracionar um problema complexo em partes menores, para que seja possível gerenciá-lo, para se alcançar resultados seguros. Essa decomposição do problema em parcelas para poder ser analisado é o início da aplicação do método cartesiano, no qual o conhecimento é fragmentado, para poder seguir para o terceiro preceito.

O terceiro preceito consiste na síntese. Nesse momento é colocado “por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos.” (Descartes, 2001, p. 23). Essa regra dá realce para a ordenação e sistematização do conhecimento, de maneira progressiva, começando do mais simples para o mais difícil. Conforme Descartes (2001), ao seguir uma ordem lógica para a construção do conhecimento se é menos factível ao erro e mais seguro. Adicionalmente, ainda podemos apreender que, de acordo com Descartes (2001), a fragmentação é um mecanismo de construção do conhecimento. Podemos observar que esse pensamento gradual, de subir degraus, começando pela compreensão mais baixa até alcançar a mais completa e segura, ou seja, do simples para o difícil, é uma perspectiva que se perpetua na escola de educação básica.

O quarto preceito condiz acerca da enumeração: para Descartes (2001, p. 23), “fazer em tudo enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir”. Assim, ele dá relevo à minuciosa e sistemática revisão, sendo fundamental cuidadosamente enumerar e listar cada unidade relevante do conhecimento, para que seja garantido que coisa nenhuma seja omitida. Essa etapa consiste em uma configuração de se distanciar do erro para que a construção do conhecimento seja segura e completa, contribuindo para a confiabilidade do método cartesiano.

Silva e Costa (2018) ferozmente atribuem ao trágico legado cartesiano a desumanização do sujeito, devido ao fato de o conhecimento ser indivisível, inseparável e o indivíduo jamais deveria ser reduzido a uma fração do seu todo. Já Freire e Almeida (2017) defendem que o método cartesiano inaugurou uma associação mutualística entre ciência-técnica, encaixando sublimemente as necessidades do capitalismo crescente em período da industrialização, diante do

atendimento às chamadas de atenção para a hiperespecialização¹⁶, que possibilitava o tratamento de problemas específicos industriais, fundamentais para o processo de comercialização.

Essa estrutura de confiabilidade e solidez que o método cartesiano ofereceu é o motivo pelo qual a educação repousa. Afinal, sentir-se seguro, distanciar-se de erros, enumerar, ordenar, revisar, são ações que agradam ao capitalismo, que sempre buscou exatidão na busca pelos lucros, além de formas de controle da sociedade e domínio político, econômico ou de qualquer instância que possa garantir o poder social. Muito embora esse método tenha sido fundamental para o avanço da ciência, ele também teve implicações no que observamos e denominamos como fragmentação do conhecimento na escola de educação básica.

Isso nos conduz a analisar que existe algo exterior a Descartes. O contexto em que o discurso do método foi escrito foi justamente no alvorecer da Idade Moderna, período em que o capitalismo saía das ideias para sua execução. É válido trazermos à baila o fato que Descartes propôs um método que nem ele mesmo viveu para ver eclodir. O método cartesiano foi uma investigação científica e filosófica que apresentou regras claras a partir de preceitos aplicáveis universalmente, para alcançar a construção do conhecimento, que, de forma sintética, está pautado na evidência, simplificação, análise, ordenação, enumeração, matemática, revisão (Descartes, 2001). Isso nos faz observar como o método cartesiano pode ser tendencioso para a fragmentação do conhecimento durante a escolarização e favorável para o capitalismo em ascensão.

Porém, ao tempo que o método cartesiano apresenta como estratégia a fragmentação do conhecimento como condicionante para apreender o total, ele também faz uma chamada de atenção contra proposições acríticas, perspectivas apressadas e conclusões rasas, afinal, uma das concepções que Descartes trazia fortemente era a dúvida. Em contrapartida, talvez se o próprio Descartes estivesse na contemporaneidade, talvez nem seria tão cartesiano assim: ao assegurar que é “refletindo sobre o fato de que eu duvidava...” (Descartes, 2001, p. 39), é explícito que

¹⁶ Nesta dissertação iremos tratar do conceito de hiperespecialização privilegiando a perspectiva de Morin (2000, p. 41), que consiste em uma “especialização que se fecha sobre si mesma, sem permitir sua integração na problemática global ou na concepção de conjunto do objeto do qual ela só considera um aspecto ou uma parte.” O autor destaca que a hiperespecialização pode levar à perda da percepção do essencial, devido a concentração excessiva em detalhes ou em áreas muito específicas. Isso implica na perda da vista dos princípios fundamentais ou as questões centrais que são essenciais para uma compreensão completa do objeto de estudo.

ele detinha a dúvida como o pilar da construção do conhecimento, ao motivar o sujeito a buscar respostas.

Por esse motivo, apesar de ser possível rastreamos que a fragmentação do conhecimento é uma peculiaridade com raízes na ciência moderna, frequentemente ligada a Descartes. Wruck (2022) e Lelis, Mesquida e Junior (2022) aliviam o fardo das costas dele, tirando-lhe a responsabilização da fragmentação do conhecimento no sistema educacional. Inclusive Wruck (2022) aponta que não tem cabimento o criador de uma ferramenta ser responsabilizado pelo mau uso dela. Nesta mesma direção Lelis, Mesquida e Junior (2022) isentam Descartes da fragmentação do currículo da escola básica, uma vez que ele não se dedicou a escrever sobre educação.

Isso nos faz questionar quem fragmentou o conhecimento na escola de educação básica? Para responder a essa pergunta, não podemos negligenciar o impacto que o capitalismo causa na educação básica, principalmente pelo fato de vivermos em um mundo progressivamente mais norteado para o mercado. Para Silva e Costa (2018), a fragmentação do conhecimento é uma consequência da escola que forma o sujeito para os interesses lucrativos do mercado. Leme e Brabo (2019) culpabilizam o projeto militar e capitalista de sociedade, que caminhava em direção ao desenvolvimento inconsistente da indústria, e, com a intenção de moldar a consciência dos cidadãos brasileiros, instaurou o ensino tecnicista, que sustentava a fragmentação do conhecimento, com a ajuda de um escoamento crítico e teórico, para que o sujeito não questionasse a ordem vigente. Assim, mesmo com acesso à educação, a classe trabalhadora continuaria trabalhando, devido ao fato de a escola pública preparar a mão-de-obra, enquanto os ricos teriam acesso a uma escola privada que preparava intelectuais.

No Brasil, o contexto da ditadura militar acentuou a fragmentação do conhecimento, com o designio de controlar e manipular o conhecimento produzido nas escolas, mediante um currículo mínimo (Silva e Costa, 2018). Dentro dessa linha de pensamento, conseguimos identificar que a fragmentação do conhecimento tem raízes amargas e tem sido manipulada pelos ideais capitalistas e totalitários, seguindo o princípio de projetar e instaurar uma proposta de interesse do mercado.

E diante desses ideais mercadológicos, o currículo é o aparelho ideológico utilizado como forma de organizar e estruturar o modelo de educação fragmentado,

atendendo às necessidades e ordens mercadológicas. Hypolito (2010, p. 1346) verificou que se tem sucedido

[...] é que o controle sobre os fins sociais e políticos da educação – as definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar – tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos.

Os efeitos desse controle capitalista no sistema de educação e no currículo interferem no processo de construção do conhecimento na escola de educação básica. Nessa perspectiva, o mercado manipula o currículo conforme seu interesse, tendo como exemplo que, em algumas situações, a estratégia da fragmentação do conhecimento torna-se favorável, ao valorizar um sujeito com hiperespecialização em uma única área. Conforme Morin (2000, p. 40), embora tenham ocorrido “progressos significativos nos conhecimentos” especializados em diversas disciplinas, esses “progressos estão dispersos” e desarticulados, principalmente devido à intensificação da especialização, que, por vezes, “fragmenta os contextos e as complexidades”, tendo como resultado consideráveis “obstáculos”, que impedem a produção do conhecimento relevante na escola básica do país.

Para Rodrigues e Sousa (2021), o reducionismo arbitrário causado pela especialização produziu disfunções estruturais na produção do conhecimento. Ou seja, uma formação aligeirada é mais barata, além de oferecer mais mão-de-obra em menos tempo, e diante da lei da oferta e da procura, quanto mais profissionais realizam uma única tarefa, mais barato o serviço ou a própria mercadoria se torna. Assim também os professores hiperespecialistas acabam desenvolvendo muito conhecimento sobre uma área, dificilmente dialogam com os vários campos dos saberes e, conseqüentemente, durante o ensino aprendizagem, por terem muito conhecimento sobre uma determinada área, a fragmentação se torna uma consequência. Ou seja, a hiperespecialização de um professor faz com que ele acabe se preocupando apenas com a produção do conhecimento dentro da sua área de atuação. Com isso, entendemos que a hiperespecialização, fortemente impulsionada pelo imperativo do mercado no contexto do capitalismo, efetivamente atua na moldagem do currículo da escola básica.

Contudo, é fundamental entendermos que a escola básica não é uma entidade isolada da sociedade, ela está inserida em um cenário que é manipulado pelos interesses capitalistas (Saviani, 2008). Isso nos dá uma visão do fenômeno da

fragmentação do conhecimento ser uma projeção sóbria e consciente, influenciada pelo contexto, pelos ideais políticos ou econômicos. Ademais, é vital entendermos que devemos questionar as estruturas do sistema educacional no Brasil, com a finalidade de uma mudança de paradigma na pós-modernidade, com o propósito de romper com a fragmentação do conhecimento no currículo da escola de educação básica, proposta herdada ainda na modernidade e em voga no sistema educacional brasileiro.

Todavia, é necessário prudência. Conforme Rodrigues e Sousa (2021), a aceitação e refutação dos paradigmas epistemológicos entre modernidade e pós-modernidade geraram uma crise na educação contemporânea, uma vez que não devemos impugnar o projeto da modernidade, assim como não podemos aderir despreocupadamente às ideias da pós-modernidade, sendo preciso observarmos que a emancipação da modernidade também é válida. Além do mais, os autores ainda acrescentam que a fragmentação do conhecimento não foi a melhor alternativa para buscar a construção do conhecimento, já que a contemporaneidade apresenta diversos desafios como a globalização, o aumento da preocupação para com as questões ambientais, os conflitos de valores de cunho ético, moral, cultural tradicional e o surgimento de novos comportamentos, além das relações sociais entre os indivíduos.

Isso nos faz entender que é basilar a consciência da complexidade do conhecimento e que um único viés não dá conta das demandas sociais e subjetivas do sujeito em processo de escolarização. A escola precisa enredar o conhecimento em um currículo integrado, que possa oferecer ao aprendente várias lentes para olhar e analisar o mundo a sua volta, assim como sejam incorporados a esse currículo métodos que apresentem ao aprendente as formas ativas de construção do conhecimento.

Abraçar um currículo integrado transcende a fragmentação do conhecimento na educação básica, oferecendo uma visão interconectada do conhecimento na contemporaneidade. Além disso, incorporar metodologias ativas reforça o fomento de habilidades fundamentais para a escolarização, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. Assim, a implementação de um currículo integrado, articulado a metodologias ativas é uma forma de enfrentamento da fragmentação do conhecimento na contemporaneidade, que é fortemente influenciada pelos ideais capitalistas. Morin (2000, p. 82) observou que “não existem apenas inovações e criações. Existem também destruições. Estas podem trazer novos desenvolvimentos:

assim, os avanços da técnica, da indústria e do capitalismo levaram à destruição de civilizações tradicionais.”

Assim, começamos a refletir que Descartes não foi um pensador austero e intransigente, pelo contrário, a sua humildade e sutileza foram formas propícias para o capitalismo se instalar e se apropriar, como tão somente vem fazendo. Ou seja, argumentamos que o problema não consiste em fragmentar para conhecer, como bem propôs Descartes (2001), ou até mesmo conhecer de forma integrada, como defende Santomé (1998), o problema está em apenas fazer da fragmentação a única forma de acesso ao conhecimento. Nesse hiato, a fragmentação do conhecimento tem impactado em outras dimensões essenciais para o bom andamento e desenvolvimento da escola de educação básica.

Na esteira desta vertente, seguiremos tratando da fragmentação, a partir do alargamento das discussões teóricas as quais nos debruçamos, mediante as interpretações que o campo teórico apontou. Então, fundamentados na hermenêutica, observamos que existem elementos que aparecem em outros estudos, que são responsáveis pela manutenção da fragmentação do conhecimento no currículo da escola de educação básica. É válido destacarmos que não trataremos dos elementos conceituais de forma aprofundada, mas trabalharemos a partir das suas influências no fenômeno da fragmentação do conhecimento.

4.2.2 – Explorando as Facetas da Fragmentação do Conhecimento na Escola de Educação Básica

Como é sabido, a fragmentação do conhecimento na escola de educação básica se manifesta como um fenômeno sob influências filosóficas, históricas, econômicas e contextuais, tornando-se multifacetada e exercendo impactos significativos em diversos fatores, que vão além das questões já discutidas, mas que colaboram para a perpetuação desse fenômeno.

Dessa forma, diante da nossa abordagem analítica e ao utilizarmos a hermenêutica como técnica de análise de dados, operamos com a sua ênfase na compreensão e interpretação dos discursos estruturados nos artigos científicos analisados. Isso nos permitiu desvelar camadas mais profundas que escapam à observação superficial. Portanto, saltou aos nossos olhos o trilho que o campo teórico definiu como elementos que contribuem para a fragmentação do conhecimento no currículo da escola de educação básica, a saber: a formação de professores, o

currículo escolar, os conteúdos e a disciplinarização. Destes elementos ou a partir deles, na escola básica, a fragmentação do conhecimento tem se alimentado.

No âmbito da formação de professores, Freire e Almeida (2017) verificaram que, mesmo mediante ao novo século ter trazido outras perspectivas de ensino/aprendizagem, abertas para uma nova concepção epistemológica, que chama o professor para assumir uma postura contextualizada, problematizadora e compromissada com as necessidades humanas, a formação docente é engessadora e fruto de uma escolarização tradicional de estereótipos condensados pela disputa de poder, estabelecida pelos campos dos saberes. Corroborando com essa premissa, Ocampo, Santos e Fomer (2016) sinalizam que a cultura da disciplinarização não está somente no chão das escolas, mas, muito mais forte, na formação dos nossos professores e gestores.

Isso nos esclarece sobre o fato de a formação dos professores ter, muitas vezes, uma ênfase em abordagens tradicionalistas e estruturada de maneira disciplinar. É válido destacar como é comum a prática do professor refletir a formação recebida. Se, porventura, o professor teve acesso a uma formação tradicional, fragmentada, estanque, dividida impreterivelmente em disciplinas, conseqüentemente existirá uma predisposição de sua prática também ser assim, perpetuando-se o ciclo da fragmentação do conhecimento.

Outro elemento crucial identificado nessa revisão integrativa é o currículo escolar, uma estrutura que, quando rigidamente delineada, contribui para a cristalização da fragmentação do conhecimento. É válido ressaltar o currículo como delineador do percurso de escolarização do sujeito e salientar que ele influencia e organiza o conhecimento, as práticas de ensino e os métodos de avaliação. Nessa perspectiva, enxergamos o currículo como uma espinha dorsal do conhecimento na escola de educação básica. À vista disso, se o currículo estiver ancorado na perspectiva fragmentada, implicará em um conhecimento fragmentado.

É válido trazeremos à baila que, conforme Coelho, Regis e Silva (2021, p. 07), “historicamente os currículos escolares foram estruturados, permanecendo ainda hoje fundamentados em uma concepção eurocêntrica”. Esse currículo é eurocêntrico sob o ponto de vista de um conhecimento que tem raízes profundas em tradições ocidentais. “O eurocentrismo estruturante dos currículos contribui para os mecanismos de inferiorização e subalternização em sociedades marcadas pelo racismo estrutural, patriarcado e neoliberalismo (Coelho, Regis e Silva, 2021, p. 07).

Essa perspectiva estruturada no currículo escolar, ao privilegiar uma área do saber, geralmente as ciências europeias, em detrimento de outras, ignorando conhecimentos tradicionais e culturas locais, resulta em um formato que alimenta a fragmentação do conhecimento. Muito embora

Não se pode ignorar a questão dos padrões educacionais nas escolas, pois há saberes básicos para o desempenho de papéis sociais que os alunos necessitam de adquirir, dentro daquilo que pode ser chamado de literacias estruturantes. Este conceito liga-se à questão da padronização cultural que a escola institui na sua função de educação geral. (Pacheco, Pereira, 2007, p. 380)

Não menosprezamos os conhecimentos europeus, que certamente possuem sua relevância, mas destacamos e afirmamos a preciosidade e importância dos conhecimentos regionais, não se tratando de qual é o mais enriquecedor, pelo contrário, ambos são essenciais para a construção subjetiva durante a construção do conhecimento na escola de educação básica. Por isso nos apropriamos do pensamento de Paulo Freire (1997) acerca do “conhecimento sulear” e conjugamos essa ideia ao currículo integrado.

Essa metáfora “sulear”, introduzida por Freire (1997), não está relacionada em trazer o conhecimento do Sul para o Norte, mas, ressalta e desafia a hegemonia cultural e intelectual, representando uma abordagem contra-hegemônica comprometida em buscar a reinvenção do conhecimento. Dessa forma, compreendemos que, ao trazer essa perspectiva para o currículo integrado, reconhecemos e valorizamos os saberes regionais, discordando da ideia de um conhecimento monopolístico, mas acreditando que é imprescindível valorizar a pluralidade do conhecimento, abrindo os conteúdos escolares para as diferentes vozes globais, ao invés desse modelo curricular fragmentado e estanque, apresentado uniformemente, estreitamente disciplinar, que valoriza os conhecimentos eurocêntricos e subalterniza o regional.

Isso se dá devido ao fato de “o Brasil, no afã de alinhar-se com as tendências internacionais para atender às pressões de demandas econômicas e políticas, a escola brasileira entrega-se às novas regras de financiamentos e gestão, que a direcionam ao novo modelo, o de inspiração liberal” (Chizzotti e Ponce 2012, p. 33). Nesse ideário que antes era capitalista e hodiernamente assume uma roupagem neoliberalista, valoriza-se o que é amplamente vendável e o que faz as engrenagens

do mercado funcionarem, mesmo que, para isso, restrinja-se o currículo às necessidades mercadológicas, fragmentando o conhecimento ao optar por conteúdos universais, que, ao desvelarmos as camadas, conseguimos perceber que essa intenção na realidade visa a redução de custos na mão-de-obra, simplificando a produção de livros didáticos para venda em larga escala. E, assim, se perde essa ideia de um currículo suleir, que exigiria uma atuação muito mais regional e ativa dos professores locais para sua elaboração, em detrimento de um currículo universal, que acaba atendendo às necessidades do mercado.

Nessa perspectiva, Chizzotti e Ponce (2012) apresentam a expressão “caminho mais curto”, indicando o episódio de as políticas curriculares optarem pelos currículos prescritos, estruturalmente rígidos, que definem uniformemente o que se espera que seja ensinado em cada etapa da educação básica. Atualmente, no cenário educacional do país, esse caminho curto foi a implementação da BNCC, que Peroni e Caetano (2015) observaram que se tornou um campo de disputa, pois, nela foi impresso o conteúdo e a direção da educação básica. Inclusive é válido ressaltar que Chizzotti e Ponce (2012) ainda apresentam esse caminho “fácil” como “problemático”, por causar impactos no currículo escolar, não atender ou, quando necessário, flexibilizar as especificidades dos aprendentes, engessar os educadores, secundarizar a relevância cultural.

Essa envergadura para esse caminho curto, fácil e problemático, o qual podemos chamar de BNCC, surge a partir da argumentação da “má formação dos professores” (Chizzotti e Ponce, 2012). Essa desqualificação na formação deles é oportuna e visa atender aos interesses neoliberais, camuflados em estratégias que visam buscar qualidade no ensino, mas que, na realidade, possuem o intuito de repassar a responsabilidade da formação dos professores para empresas privadas atuarem nesse processo formativo.

Portanto, simultaneamente alinhado a essa ideia, e em total apoio à BNCC, podemos observar a forte atuação privada das fundações Lemann, Itaú, Roberto Marinho, os institutos Ayrton Senna, Natura, Unibanco, SM, entre outros, que se apresentam como representantes do neoliberalismo, preconizando a minimização da atuação do Estado em privilégios à iniciativa privada, a favor do mercado.

E assim podemos ver os sinais da fragmentação do conhecimento fortalecidos, estruturados na BNCC e alimentados pela lógica neoliberal no sistema de educação básica. Logo, sob essa lógica mercadológica, emerge e privilegia o ranqueamento, o

acirramento em busca de um conhecimento pré-determinado pela BNCC, deixando em segundo plano as construções subjetivas do sujeito e, conseqüentemente, atribuindo ao professorado a culpa pelos resultados negativos.

Conforme Peroni e Caetano (2015), o grande problema da BNCC é a peripécia de ela ser uma cartilha que se alinha às avaliações nacionais, como Prova Brasil e o exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), padronizando o currículo de maneira fragmentada, o conhecimento em conteúdos exigidos a serem cumpridos durante os 200 dias letivos, em um país que sua característica é a riqueza da sua diversidade. A extensão territorial do Brasil e sua diversidade cultural e geográfica evidenciam a impossibilidade e inadequação de se homogeneizar o currículo da escola básica, tornando-se falacioso o discurso de qualidade empregado pela BNCC.

Podemos exemplificar essa falácia ao pensarmos que é inviável uma escola ribeirinha no Pará ter as mesmas chances e estruturas de uma escola no centro urbano de São Paulo, assim como uma escola no sertão de Mirandiba em Pernambuco em comparação a uma escola no centro urbano do Distrito Federal. É passível de questionamento o porquê de devemos cumprir toda aquela relação de conteúdos em prazo mínimo de 200 dias letivos, “se o nosso conhecimento do mundo tem historicidade” (Freire, 1996, p. 16) suficiente para relacionarmos com as problemáticas reais da nossa sociedade e que serão capazes de produzir uma aprendizagem significativa. Inclusive para Lopes (2013, p. 710), a “defesa de certas opções curriculares”, fundamentadas em argumentos como “universalização, cientificismo, validade para todos, mundo global” diante de uma perspectiva absoluta, não parece ser benéfica para o avanço da democratização.

Compreendemos que toda essa estruturação curricular proposta pela BNCC se torna fragmentada, pois, ao mirar em uma concepção de qualidade abstrata de educação, acaba acertando em um talhe de acentuação das desigualdades sociais. A escola deve ter um currículo que possa oferecer ao aprendente um espaço para suas construções subjetivas, e não um modelo curricular todo fatiado, para que o professor sirva a cada aula, como um cardápio, até porque concordamos com Lopes (2013): não existe um conhecimento universal a ser protegido.

Toda essa concepção de educação, difundida pela BNCC, tem causado, segundo um estudo realizado por Ocampo, Santos e Fomer (2016), grande preocupação dos professores relacionada aos conteúdos curriculares a serem desenvolvidos durante o ano letivo. Isso demonstra que o aprendente tem perdido o

protagonismo e o conteúdo a ser vencido tem ganhado notoriedade. Pinho, Vidal e Silva (2018) apontam que a fragmentação do conhecimento é uma consequência dessa visão mecânica e reducionista, constituída por essa educação oriunda de práticas que modelam o conhecimento como repasse de informações para serem gravadas na mente, de forma passiva, transmitidas e reproduzidas unicamente com a finalidade de realização das avaliações.

Essa perspectiva é um resultado exercido e empreendido pelo neoliberalismo, em que o professor perde sua criatividade e espaço para atuar de forma democrática, em prol de atender às demandas estipuladas pela BNCC. A democracia deve ser

[...] sempre um horizonte a ser conquistado e, para tal, múltiplas traduções se fazem e novas diferenças se produzem, a política deixa de ser concebida como um acordo pré-determinado capaz de retirar dos atores sociais a responsabilidade ética de decidir contingencialmente e produzir a própria subjetivação. (Lopes, 2013, p. 713).

As transformações políticas são um campo dinâmico que geram divergências e mudanças, por isso a política curricular não deve ser vista como uma convenção antecipada, estática e irreversível, pois é fundamental, essencial a atuação responsável e ética dos intervenientes sociais no chão das escolas. Eles devem ter a voz e o poder para a tomada de decisões contingenciais, pois somente esses sujeitos conhecem as circunstâncias específicas da realidade de suas escolas. Sendo assim, acreditamos que o currículo da escola básica não deve ser submetido

[...] aos critérios econômicos e ao mercado produtivo, seja considerando-a como a produtora de recursos humanos para o bom desempenho Políticas curriculares da economia, seja analisando-a segundo princípios da economia, seja ainda considerando-a como a redentora de todos os males da sociedade, inclusive da economia. Em qualquer uma dessas perspectivas prevalece apenas o valor de troca da educação: a educação e o conhecimento importam apenas quando podem gerar vantagens econômicas (Lopes, 2004, p. 26-27)

Diante da lógica mercadológica, as subjetividades do sujeito serão sempre o último plano, pois não importa se o conhecimento é fragmentado ou se o currículo é fatiado, mas, se apresenta lucro ao olho nu, será validado. Ou seja, em muitas escolas, quando o professor perde a lucidez da sua responsabilidade em oferecer ao aprendiz a oportunidade de construir um conhecimento que seja significativo, acaba se valorizando uma aula que venha cumprir com as exigências da BNCC e a

preparação para o bom rendimento em uma avaliação, do que propriamente as formas criativas e sociais de construções subjetivas.

Por isso, para Brisolla e Assis (2020), a aula é uma unidade básica, de poder, e quando o docente não tem clareza da dimensão da relevância do planejamento, ele não somente o utiliza como instrumento burocrático/técnico, mas restringe o alcance do conhecimento, mediante as projeções do planejamento e organização do trabalho pedagógico. Os autores ainda defendem que a sistematização do trabalho pedagógico desempenha um papel que, por um lado, regula o trabalho pela conformidade às regras fixadas, mediante procedimentos formalizados, mas de outro pode propiciar o controle, o rompimento da divisão do trabalho e da fragmentação do conhecimento.

Nessa direção que é apontada, existe uma naturalização do fazer pedagógico, que muitas das vezes é internalizado pelos docentes, gestores, responsáveis de aprendentes e sociedade em geral, que a atuação docente está unicamente resumida a rituais repetitivos na sala de aula, como o de somente fazer chamada, expor conteúdo no quadro para os aprendentes copiarem, fazer cabeçalho, longas atividades durante a aula e para casa, entre outros, caracterizando que a fragmentação não somente exerce influências ao conhecimento, mas causa um engessamento no fazer educação na escola básica. Quando temos esses elementos como estruturantes do fazer educação, esse pensamento, de cumprimento burocrático, acaba por suplantando um ensino mecanicista, em que o educador apenas realizará o básico, muitas vezes será refém e fará do livro didático a única forma de acesso à aprendizagem, ao invés de delinear um conhecimento crítico, reflexivo, integrado e contextualizado.

Esse é um motivo pelo qual Brisolla e Assis (2020, p. 965) defendem a “urgência de um planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula, que integre a escola e o contexto social na contramão da fragmentação do conhecimento”. No entanto, por mais que o planejamento seja elaborado sob lentes interdisciplinares, conforme Freire e Almeida (2017), a interdisciplinaridade não se faz sozinha, caso contrário ela cairá no reducionismo, presa a construções epistêmicas fragmentarias.

Porém, sob a ótica de Ocampo, Santos e Fomer (2016), a falta de tempo para o diálogo que permitirá aos professores em conjunto realizarem seus planejamentos é uma barreira para a realização de atividades interdisciplinares ou até mesmo transdisciplinares. Por esse motivo, as práticas disciplinares, em que cada um trabalha

no seu campo, sem comunicação com outros campos, é naturalizada e facilmente executável na educação básica.

Para Laplane, Gonçalves e Portela (2016), a estruturação do sistema de educação básica, que tem como predominância a formação disciplinar, as atividades preparatórias para as avaliações obrigatórias e o escasso tempo disponível para os professores planejarem e se articularem para realização de tarefas interdisciplinares, é o que conspira contra a utilização de métodos ativos e estratégias inovadoras que possam ressignificar o conhecimento.

É esse o motivo pelo qual, hodiernamente, observamos no chão das escolas a dificuldade que os aprendentes apresentam em fazer ligações simples entre os próprios conteúdos escolares, causando um grande prejuízo no aprendizado. Isso se dá pelo fato de a disciplinarização, além de estabelecer fronteiras entre os campos dos saberes, também dentro da sua própria territorialidade se fragmenta.

Segundo Dias e Locks (2022), a expertise que um geógrafo precisa dominar sobre uma diversidade de áreas, como a geomorfologia, botânica, pedologia, climatologia, economia, hidrologia, antropologia etc., se subsidia, resultando em várias especializações. Muito embora é válido salientar que todas essas áreas da geografia são conhecimento interligados à ciência geografia, tendo como objetivo a compreensão e apreensão do espaço, porém, nas escolas são apresentadas de maneira tão fragmentada que dificilmente o aprendente consegue fazer ligações entre hidrografia e relevo, e assim por diante.

Assim sendo, a crise que a fragmentação do conhecimento causa ao aprendente do século XXI está muito além dos conteúdos que ele tem acesso na sua escolarização. É válido destacar que, quando o conhecimento é demasiadamente fragmentado, a visão do aprendente é estanque sobre o mundo no qual ele atua, sendo uma barreira para ele relacionar o que aprendeu na escola com as suas construções subjetivas da vida. Por este motivo, defendemos o currículo integrado na escola de educação básica, pois o modelo de currículo altamente disciplinar se demonstra como formas de manutenção da fragmentação do conhecimento. Portanto, na próxima subseção iremos discutir sobre a epistemologia do currículo disciplinar.

4.2.3 – A Epistemologia da Disciplinarização

Compreender a epistemologia da disciplinarização é uma forma de buscar desvendar os alicerces que sustentam a construção do conhecimento no currículo

escolar. Na realidade, “sabemos que as sociedades mais antigas transformaram a educação em conteúdos e disciplinas” (Yared, 2023, p. 199). Em consonância, Pires (1998), de maneira contundente, analisou a contradição existente entre a crescente necessidade de integração entre as disciplinas no ambiente educacional brasileiro e a persistente realidade de um sistema fragmentado e desarticulado, destacando que, apesar do reconhecimento dessa demanda por uma abordagem mais integrada, a prática diária nas escolas, em todos os níveis, reflete uma estrutura curricular caracterizada pela disciplinarização, determinada por compartimentos estanques e incomunicáveis.

Na concepção de Azevedo (1998), isso se dá pelo fato de o conhecimento produzido dentro de cada disciplina ser arbitrário. Deste modo, é crível dizer que a disciplinarização

[...] não são corpos eternos e imutáveis, mas frutos de um determinado devanir histórico. Estão em constante transformação e evolução, frutos das contingências que modelam e condicionam a mentalidade e os ideais dos homens e mulheres que constroem e reconstróem os conhecimentos. (Santomé, 1998, p. 59)

É válido destacar que a disciplinarização não é um evento recente, e ao rastreamos a palavra “disciplina”, de acordo como a entendemos na contemporaneidade, relacionada ao sinônimo de área de conhecimento ou componente curricular, conseguimos encontrar o termo registrado pela primeira vez na França, após a primeira guerra mundial, assumindo a rubrica de classificação de matéria de ensino, mas também guardando a concepção de controle, ordenamento, hierarquia, disciplina e regras (Chervel, 1990; Pessanha, Daniel, Menegazzo, 2004; Junior, Galvão, 2005). Na visão de Japiassu (1976, p. 72), a disciplina é entendida como

[...] a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos, e das matérias.

No entanto, é de grande valia ressaltar, segundo Tezza (2020), que as disciplinas devem ser compreendidas como construções sociais antes de serem encaradas apenas como transposição do conhecimento ou vulgarização dos saberes. Para Chervel (1990, p. 222), “as disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar

à sua cultura para transmiti-la no contexto escolar”.

Para Viñao (2008), reside uma questão central em entender o que caracteriza uma disciplina, quais os seus critérios claros para discernirmos, diferenciando-as de meras atividades ou exercícios, como fazemos quando nos deparamos na escola de educação básica ao explorar o ditado como uma atividade, enquanto a ortografia pode ser considerada uma disciplina. Saber diferenciar uma disciplina de um exercício ou matéria implica em reconhecer a presença de uma estrutura conceitual. Um ponto de vista amplamente aceito é o de Chervel (1990, p. 203): “todas as disciplinas apresentam-se como corpus de conhecimento, providos de uma lógica interna”. Em consonância, Santomé (1998, p. 55) apresenta que “para um corpo de conhecimento se rotular legitimamente como disciplina, ele deve preencher uma série de requisitos”.

Em conformidade com a discussão empreendida, “o elemento chave, que configura, organiza e ordena uma disciplina, é o código disciplinar” (Viñao 2008, p. 206). Para o autor, essa ideia de código é uma sugestão de regras, imposições, a transmissão de uma geração para outra, dentro de um cenário demarcado por uma comunidade de proprietários e relacionado aos mecanismos de controle e de trabalho profissional. Neste sentido, Chervel (1990) considera que a constituição de uma disciplina parte de combinações variáveis, ensino expositivo, exercícios, práticas pedagógicas e um aparelho docimológico, funcionando em coparticipação.

Na mesma direção, Junior e Galvão (2005, p. 396) definem três etapas para uma disciplina se constituir: “No primeiro, a matéria, ainda intrusa, conquista lugar no horário escolar e justifica sua presença por sua utilidade”. Nesse recorte, para os autores, são selecionados professores especialistas da área e os aprendentes são magnetizados para a matéria, que enceta assuntos do interesse dos aprendentes ou social. É tangível trazer para discussão que muitas vezes os interesses sociais são incutidos de estratégias políticas, que se sobrepõem aos interesses dos aprendentes.

Neste sentido, segundo Costa e Lopes (2016, p. 1012), existem “articulações políticas encadeadas por subjetivações contingentes envolvidas com as disciplinas”. Em um sentido amplo, as “articulações políticas” se referem aos interesses que ocorrem no âmbito político, envolvendo negociações de poder. A “subjetivação contingente” compreendemos como um processo de construção de identidades e subjetividades em um contexto específico, de fatores externos e situações imprevisíveis nessa construção. As disciplinas escolares, desde o plano de

estabelecimento, para Goodson (1997), são construções sociais e políticas embutidas de missões individuais e coletivas.

Partindo para a segunda etapa da formação de uma disciplina, conforme Junior e Galvão (2005), surge uma tradição e o status acadêmico se estabelece. Desse modo, compreendemos que nessa etapa é sugerida uma consolidação da disciplina, em que as práticas acadêmicas e o reconhecimento externo contribuem para a formação de uma identidade mais robusta e reconhecida na comunidade acadêmica. Porém, é necessário frisar que, para Goodson (1990, p. 235), as “matérias escolares precedem cronologicamente de suas disciplinas-mãe, nessas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a disciplina”. A ideia expressa destaca que a matéria escolar em desenvolvimento desempenha um papel fundamental ao influenciar a criação de uma base universitária para a disciplina correspondente. Isso implica que as matérias escolares em evolução desencadeiam a necessidade de estabelecer uma fundação acadêmica mais ampla para a disciplina, permitindo, assim, o treinamento de professores especializados nessas matérias específicas.

Chegando na terceira e última etapa, segundo Junior e Galvão (2005), já existe um quadro profissional determinado com regras e valores definidos. O currículo é estruturado a partir da seleção dos conhecimentos para a matéria que, em grande medida, advêm da área acadêmica, enquanto os alunos já precisam se adaptar a cultura constituída e muitas das vezes assumem a posição de passividade. Dentre os autores consultados, destaca-se Goodson (1997, p. 32): “de certa forma, a disciplina escolar permanece como um arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento nas nossas sociedades”. Para o autor, o ensino tende a ser trabalhado de forma isolada e segmentada.

Essa ideia apresentada reforça a fragmentação do conhecimento, inclusive, para Rodrigues e Sousa (2021), a modernidade fortaleceu a lógica disciplinar fragmentada. Santomé (1998) constrói uma ponte entre a disciplinarização e os paradigmas positivistas, muito embora, para o autor, a construção e a formação da disciplinarização não foi fácil, ela é herdeira e pretende deixar de legado o conformismo intelectual, devido ao fato de o positivismo desconhecer a influência dos processos sociais. Segundo Triviños (1987), o positivismo designa o ser humano a pesquisar o “real”, aquilo que é possível conhecer, buscando o útil ao invés do ocioso,

valorizando o aperfeiçoamento individual, guiando-o para a certeza, distanciando-o da indecisão, seu objetivo principal é a organização.

Essa preocupação positivista com a verificabilidade e a mensurabilidade são lógicas favoráveis ao neoliberalismo, pois

Classificar fatos em categorias, registrar dados, calcular medidas, dispor objetos para seu controle e transformação, é uma atividade teórica pura que não é influenciada por outras dimensões mais sociais e humana... Estas concepções que rotulamos genericamente de positivistas, embora sejamos conscientes das diferentes nuances que surgem dentro deste movimento tão amplo, são contestadas por aquilo que denominados genericamente de filosofia hermenêutica, na qual desempenham funções centrais de compreensão, comunicação e diálogo. (Santomé, 1998, p. 58)

Essa afirmação destaca uma contestação à visão positivista, dando enfoque à compreensão, comunicação e diálogo. No entanto, as disciplinas se tornam tão fechadas, pois são “uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão” (Santomé, 1998, p. 55).

Em termos gerais, as disciplinas são territórios simbólicos, que circunscrevem e limitam o vasto campo do conhecimento. Santos (1999) opera com a lógica de que território não é sinônimo de espaço, mas assume uma dimensão afetiva, de práticas especializadas, operadas por grupos definidos, vinculando-se a uma geografia que sustenta simbolismos e sentimentos atribuídos ao ambiente. Por esse motivo, compreendemos e definimos as disciplinas como territórios e, assim como na Geografia, essa metáfora evoca a concepção de fronteiras de conhecimentos com limites específicos. Tanto quanto a Geografia, um território geográfico simbólico, habitado por uma disciplina, estabelece e imprime suas características distintas, normas, regras, e a definição de uma identidade. A territorialidade disciplinar não apenas estrutura o conhecimento, mas hierarquiza, determinando a autoridade e as interações dentro do seu limite territorial.

É válido ressaltarmos que, ao operarmos com essa lógica de territorialidade, não é diferente da relação territorial entre países distintos. Para esclarecer, um cidadão brasileiro, por exemplo, não pode andar livremente por um território estrangeiro, é necessário uma série de burocracias, como passaporte, visto, autorização. Esses encadeamentos de normas não são diferentes na territorialidade das disciplinarizações, nas formas de conexão dos saberes. As estruturas

disciplinares ficaram tão fechadas que, ao submeter o conhecimento ao fluxo de trocas em territórios simbólicos diferentes, o conhecimento diferente daquele que estava estancado em um determinado território se torna um estrangeiro. Ou seja, existe uma estranheza entre conhecimentos de diferentes áreas. Nesta perspectiva, um matemático dificilmente caminha pela territorialidade simbólica da língua portuguesa, assim como o biólogo não ousa entrar em território geográfico. Esse jogo de estranheza, definição de outro, é o que vem a gerar a hiperespecialização.

Diante dessa lógica, as disciplinas, encaradas como territórios simbólicos rígidos, exigem do sujeito uma hiperespecialização, levando o sujeito a uma visão de túnel. Essa visão de túnel representa o fato de os educadores estarem tão concentrados excepcionalmente no seu território disciplinar que podem acabar tendo dificuldade na interconexão entre diferentes áreas ou em integrar conhecimentos de outras disciplinas. Para Morin (2000, p. 40), “as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais”, fato que, “leva à especialização e impede a percepção global” (Yared, 2023, p. 200), resultando nessa visão estreita e fragmentada do conhecimento, dificultando a contextualização e conexão entre os saberes.

A obtenção de um diploma por meio da especialização, conforme Goodson (1997), atua como a principal moeda no mercado educacional. Para os aprendentes, essa necessidade surge devido à construção de carreiras escolares vinculadas a objetivos profissionais e sociais específicos, enquanto para os professores é motivada pelo desejo de garantir o futuro de seus aprendentes e alcançar sucesso em suas próprias carreiras, buscando bons estatutos profissionais.

Em se tratando dessa questão mercadológica, segundo Pires (1998, p. 174), “as relações de produção capitalista dão origem a diferentes processos de ruptura e alienação do gênero humano enquanto tal”. Deste modo, são observáveis as influências que as relações de produção capitalista exercem nos aspectos sociais e humanos, modelando o modo como a sociedade se organiza, gerencia a produção de bens e serviços, com ênfase na propriedade privada, que busca incessantemente o lucro e a hierarquia econômica. Esse pressuposto nos conduz ao fio condutor delineado por Frigotto (2022), que consiste na existência de um embate que permeia os processos educativos e a qualificação humana, para atender às demandas do padrão de reprodução do capital ou às necessidades das classes trabalhadoras, na

qual o progresso técnico não é o único elemento em jogo, mas é significativamente relevante. Isso nos faz entender que as forças em disputa, representadas tanto pelo capital quanto pelas classes trabalhadoras, buscam moldar o sistema educativo, implicando no impulsionamento em parte pelo progresso técnico.

É importante salientar que Chervel (1990) já chamava atenção para o fato de que, mediante a naturalização da otimização do rendimento incorporada ao contexto pedagógico, poderíamos observar em operação outras leis do mercado, com destaque para a exclusão dos menos competentes. Essa afirmação do autor sugere a possibilidade da lei de otimização do rendimento, comumente associada ao domínio econômico, aplicada ao contexto pedagógico, logo, outras leis de mercado também entram em ação, estabelecendo-se uma busca pela hiperespecialização, não pelo conhecimento ampliado, mas uma espécie de pensamento utilitário, muito conveniente à lógica capitalista. Neste contexto, o conhecimento integral ou ampliado é forjado a segundo plano, o sujeito é preparado para obtenção de informações, de como operar ou fazer uma determinada atividade, com ênfase no tecnicismo utilitário. Dessa forma, estabelece-se uma notável previsibilidade, que implica em visão estreita, fragmentação do conhecimento e falta de adaptabilidade a desafios em um cenário de rápidas mudanças.

E esse cenário contemporâneo em que a educação básica está inserida não é espaço para previsibilidade, pelo contrário, deve-se buscar estabelecer um espaço dinâmico, capaz de nutrir no aprendente o que Paulo Freire (1996, p. 64) define como “curiosidade epistemológica”, que é “indispensável à produção do conhecimento”. No entanto, conforme Laplane, Gonçalves e Portela (2016), o processo de escolarização na educação básica tem sido frustrante, devido à base de difusão do conhecimento estar organizada, desde muito tempo, na disciplinarização, mesmo em períodos interdisciplinares. Essa forma de organização, além de compartimentalizar e fragmentar a construção do conhecimento, apresenta como principal tarefa propostas pedagógicas estruturadas em repostas únicas, que dificultam a tomada de decisões, a flexibilidade e integração dos conhecimentos. Isso se dá pelo fato de a territorialidade disciplinar ter como objetivo realizar a construção do conhecimento:

[...] mediante uma seleção de dados significativos e rejeição dos não pertinentes, porém tal atividade seletiva está controlada e dirigida por modelos ou paradigmas positivistas... vem controlando a ciência e o pensamento ocidentais. É justo reconhecer que obteve êxitos importantes, mas também contribuiu para marginalizar e silenciar muitas dimensões da

realidade, bem como para ocultar consequências negativas de suas próprias construções científicas e aplicações tecnológicas. (Santomé, 1998, p. 60).

Segundo Coelho, Regis e Silva (2021), a Europa é o foco absoluto de atenção disciplinar. Isso nos faz pensar que a lógica da disciplinarização é geralmente abarcada por uma organização curricular tradicional, estabelecida pela ideologia de interesse ao domínio político e das classes dominantes, tornando essa relação de conteúdos selecionados para cada disciplina como verdades inquestionáveis, que resistem ao tempo e até mesmo às mudanças socioculturais, diante da finalidade de ajustamento social. Afinal, segundo Viñao (2008), as disciplinas escolares possuem dupla natureza: o poder e o saber.

O poder consiste no sentido da organização, controle, definição, hierarquização, seleção dos limites do conhecimento que será estruturado no currículo da escola básica, delineado e considerado válido dentro do território disciplinar. Simultaneamente, o saber consiste na identidade e legitimidade da disciplinarização. Por este motivo, o currículo de certas disciplinas apresenta conteúdos legitimados, validados, universais e essenciais das engrenagens de poder dentro do currículo, valorizando conhecimentos específicos em detrimento de outros.

Em se tratando do contexto do currículo da escola de educação básica no Brasil, segundo Lopes e Macedo (2011), os conteúdos, o conhecimento, os sujeitos e os espaços são predominantemente e sistematicamente estruturados de forma disciplinar. Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2017) estruturou o currículo em disciplinas que, no Ensino Fundamental compreendem cinco áreas de conhecimento: Linguagem (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso; enquanto para o Ensino Médio prevê quatro áreas: Linguagem e suas Tecnologias (Língua Portuguesa), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2017). Essa estrutura disciplinar delineada pela BNCC reflete não apenas uma segmentação didática, mas também exerce influências para a construção do conhecimento em cada território disciplinar.

Questionamos a BNCC pelo fato de que compartilhamos da ideia de Goodson (1997, p. 39): “o currículo nacional disciplina, controla e reduz o discurso sobre os objetivos sociais da educação”. Nesses currículos nacionais existe uma determinação de conhecimentos considerados universais e nacionais, sem considerar a diversidade

cultural do Brasil, onde se faz necessária uma abordagem flexível. Somos conduzidos para essa reflexão não apenas para nos contrapormos às estruturas de poder no currículo da educação básica, mas porque defendemos a necessidade de uma abordagem democrática na construção do currículo escolar, com ênfase na inclusão dos conteúdos regionais, para que os aprendentes possam se reconhecer dentro dos conteúdos administrados pelas territorialidades disciplinares. Compartilhamos, pois, da perspectiva de Morin (2005, p. 58-59):

O ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu frequentemente para preparar sua outra vida além da morte... As atividades de jogo, de festas, de ritos não são apenas pausas antes de retomar a vida prática ou o trabalho; as crenças nos deuses e nas ideias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições; possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas; referem-se ao ser humano em sua natureza.

Nessa perspectiva, o currículo da escola básica não pode apenas focar aspectos específicos do conhecimento, como racionalidade e técnica, deixando de lado a complexidade da natureza humana e suas raízes profundas nas dimensões antropológicas. Por isso, ao incorporar essa perspectiva da valorização dos conteúdos regionais no currículo da escola básica, defendemos se considerar o currículo integrado e as metodologias ativas. Isso se dá pelo fato de o currículo integrado transcender as fronteiras disciplinares, reconhecendo as diferentes áreas do conhecimento, alinhado à complexidade da experiência humana, enquanto as metodologias ativas complementam essa abordagem, envolvendo os aprendentes a serem os protagonistas da construção do seu conhecimento.

Muito embora, assim como Rodrigues e Sousa (2021), não refutamos a ideia de eliminar a disciplinarização, pois, para acontecer a interdisciplinaridade é necessário a disciplinaridade, inclusive metaforizam que, ao comprarmos uma bicicleta, que geralmente vem da loja toda desmontada, só será possível utilizá-la quando conseguirmos montá-la, mesmo mediante a difícil tarefa de encaixar cada peça corretamente. Para eles, é possível observar que encaixes incorretos se mostram como importantíssimos processos. Esse exemplo aponta ao fato de que a disciplinarização também auxilia a construção de aprendizagens.

No entanto, devemos questionar esse "dogma da fragmentação" (Santos, 2012), para conseguirmos promover na escola de educação básica uma visão mais

integrada do conhecimento, que reconheça a importância de considerar múltiplas perspectivas e disciplinas, na busca por soluções ampliadas para nossa sociedade. O currículo da escola de educação básica deve ser visto como uma trama de conhecimentos e relações que são interdependentes, cada uma é nutrida e é capaz de nutrir o outro. Porém, no contexto do currículo da escola básica:

Ironicamente a única coisa que liga as diferentes salas de aula em uma instituição escolar são os canos da calefação ou os cabos elétricos. Em geral, poucos estudantes são capazes de vislumbrar algo que permita unir ou integrar os conteúdos das diferentes disciplinas [...] o princípio que rege a seleção dos diferentes conteúdos, assim como sua forma de organização em áreas de conhecimento e disciplinas, não costuma ser objeto de reflexão e discussão coletiva; é aceito como algo a priori e provoca um notável silêncio na comunidade escolar científica e trabalhadora. (Santomé, 1998, p. 26)

Em termos gerais, o problema repousa sob essa rígida territorialidade disciplinar, inclusive, “compreendemos que um passo inicial poderia ser dado, ao concebermos outra forma de relação dos atores educacionais com o conhecimento, que não seja pautada pela fragmentação e disciplinarização exacerbada” (Santos, 2012, p. 49). Nesse sentido, operamos na perspectiva de que o currículo da escola básica precisa ser pensado a partir da lógica da integração curricular, uma abordagem que se desdobra na multidisciplinaridade, na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade, sugerindo que as fronteiras territoriais disciplinares não precisam ser desfeitas, mas também não devem ser encaradas como barreiras intransponíveis.

Quando as fronteiras das territorialidades disciplinares são flexibilizadas, os aprendentes da educação básica têm a oportunidade de explorar conexões diferentes entre os campos dos saberes, o desenvolvimento de habilidades críticas e resolução de problemas, que muitas das vezes necessitam ser compreendidas a partir de uma visão da complexidade.

5 – TECITURA DOS FIOS DO CURRÍCULO INTEGRADO

A tecitura da seção anterior consistiu em um fio condutor, que estabelece uma lógica coerente para podermos localizar o currículo integrado no contexto da escola de educação básica. Em síntese, para avançarmos, é necessário recuperarmos as seguintes ideias chaves: a educação básica é a base sólida do fluxo do conhecimento; a escola é o ambiente onde esse fluxo irá acontecer e o currículo é esse fluxo de conhecimento; essa ideia funciona como se fosse um círculo contínuo e interconectado. E, diante desse fluxo do conhecimento, ao longo dos anos, emergiram diversas teorias no campo curricular, e podemos observar os movimentos que ocorreram em contextos díspares. Porém, esses movimentos que as teorias realizaram no campo do currículo foram essenciais para entendermos a epistemologia do currículo integrado.

Neste sentido, para esta seção, vamos buscar tecer os primeiros fios do currículo integrado, os seus desdobramentos multi/inter/transdisciplinar e sua relação com o conhecimento.

5.1 – A Epistemologia do Currículo Integrado

O currículo integrado possui raízes profundas na história da educação, historicamente não podemos ancorar seu surgimento a um período específico ou local que tenha surgido. Mas, com o passar do tempo, a ideia do que deveria ser ensinado passou a ser discutida, e, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 21), “Num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade.” Foi então necessário que determinassem as áreas da sociedade que abrangiam as atividades sociais, para, em seguida, dividir em áreas menores.

Há mais de século o currículo vem sendo discutido e, ao longo dos anos, foi proposta a criação de um currículo integrado, que conecta diferentes áreas do conhecimento, para promover uma aprendizagem contextualizada e interdisciplinar. Santomé (1998, p. 25) afirma que “em geral, poucos estudantes são capazes de vislumbrar algo que permite unir ou integrar os conteúdos ou o trabalho das diferentes disciplinas.” Assim, com o currículo integrado, faz-se possível que os aprendentes compreendam a construção do conhecimento partindo de diferentes perspectivas que

conectem áreas diferentes.

Ao ajustarmos as nossas lentes, observamos nas ideias progressistas de John Dewey a defesa de uma aprendizagem que valoriza as experiências e a interconexão com diferentes áreas do conhecimento, para assim legitimar uma educação que promova um conhecimento significativo, integral e relevante aos aprendentes. Dessa forma, compreendemos que a educação, conforme Dewey (1979, p. 93), deve “levar a um mundo em expansão da ‘matéria de estudo’, concebida como sistema de fatos ou informações de ideias”. Nessa perspectiva, o conhecimento deve levar a uma compreensão profunda do mundo e das ideias. O conteúdo escolar não deve ser visto como algo estéril, mas como uma evolução e crescimento do aprendente. Esses princípios coadunam com o currículo integrado que, para Santomé (1998), é um conceito guarda-chuva que pode ser considerado apropriado para referir-se à inter-relação de diferentes campos do conhecimento, que visam uma construção e reconstrução de conhecimento que circula em cada contexto, prevendo um desenvolvimento integral do aprendente, além de uma educação democrática e não excludente. Para Mota e Araújo (2021, p. 917), “o currículo integrado tem potencial de apresentar a realidade, não mais de forma fragmentada, mas como uma totalidade.”

Nesta discussão, podemos apresentar Bernstein (1990). Embora seu trabalho não esteja diretamente ancorado no currículo integrado, é possível relacionar seus conceitos de códigos ao entendimento do currículo integrado. Para Bernstein (1990, p.136) os:

[...] códigos restritos, em termos de significados particularistas, locais, dependentes do contexto e, no caso dos códigos elaborados, em termos de significados universalistas, menos locais, mais independentes do contexto. Claramente, em um sentido fundamental, todos os significados são dependentes do contexto, mas os significados diferem com respeito às suas relações com um contexto local e quanto à natureza dos pressupostos sociais sobre os quais eles repousam. Explicitaram-se também as relações sociais que geram essas diferentes ordens de significados.

Esse conceito de código restrito e código elaborado, para Bernstein (1990), tem relação com os diferentes grupos sociais, cujas formas de usar a linguagem são distintas, e se encontram unidos a diferentes formas de estruturação social. Para ele, o código restrito está ligado ao uso da linguagem com menor elaboração, mais restrita a contextos específicos e associado à interação social, podendo ser encontrado facilmente na classe trabalhadora. Já o código elaborado é mais abstrato e formal, utilizado em contextos amplos, o que gera uma

[...] distribuição social desigual, determinada pela classe social... e que a classe social afeta, indiretamente, a classificação e o enquadramento do código elaborado transmitido pela escola, de forma a facilitar e perpetuar sua aquisição desigual (Bernstein, 1990, p. 167).

Essa desigualdade implica no desenvolvimento da aprendizagem, pois ele considera os códigos elaborados mais adequados para as escolas devido serem

[...] meios para se pensar o "impensável", o "impossível", porque os significados que eles fazem surgir vão além do espaço, do tempo e do contexto locais e embutem esses últimos num espaço, num tempo e num contexto transcendentais, estabelecendo uma relação entre o local e o transcendental. (Bernstein, 1990, p. 257)

Associando essa lógica de código restrito e código elaborado, observamos sua relação com o currículo integrado, que possui como elemento fundamental a integração e interconexão com diferentes campos do conhecimento. Logo, os aprendentes precisam de autonomia e expertise para realizar conexões entre os diferentes conceitos das áreas do saber. No entanto, se os aprendentes estiverem familiarizados somente com o código restrito, que é mais específico e contextualizado, podem ser desafiadoras as conexões generalizadas e abstratas necessárias para um currículo integrado.

Para Lopes e Macedo (2011), Bernstein (1990) analisa essa visão de integração do conhecimento a partir de uma perspectiva estruturalista, da classificação dos limites dos conteúdos, definindo que quanto mais fraca a classificação, maior a inter-relação do conhecimento. Segundo Bernstein (1990, p. 77), "Quanto mais fragmentado ou dividido for o ato, mais forte será o enquadramento; quanto menos fragmentado ou dividido for o ato, mais fraco será o enquadramento". Diante disso, observamos que a fragmentação de um ato tem relação a força do enquadramento. Neste sentido, seguindo a lógica de Bernstein (1990), entendemos que enquadramento é a maneira como o conhecimento é estruturado em uma disciplina.

Para Bernstein (1990, p. 219), "as disciplinas ou matérias singulares são, em geral, narcisistas, orientadas para seu próprio desenvolvimento e não para aplicações fora delas mesmas". Apreendemos que o termo narcisista é devido ao fato de as disciplinas estarem preocupadas principalmente com a expansão de seu próprio corpo de conhecimento, configurando-se em um sistema fechado, que valoriza sua própria autonomia, ao invés de se conectar com outros campos do saber ou propriamente

práticas no mundo real. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 139), “permanece em Bernstein a ideia de que o importante é questionar o currículo disciplinar e defender o currículo integrado, em uma contraposição binária que nos parece pouco produtiva para o entendimento do currículo.” Mediante a lógica de Bernstein, a “integração pressupõe minimamente um grau de subordinação das disciplinas a determinados temas gerais e maior controle por parte de professores e alunos no processo de planejamento curricular” (Ibidem, p. 139).

Temos então que o currículo integrado não busca deslegitimar a disciplinarização, mas consiste em subordinar as disciplinas a temas mais abrangentes e interconectados do conhecimento. Segundo Santomé (1998, p. 06), o

[...] currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias etc.

Sobre o currículo integrado, temos uma proposta curricular que busca fornecer um conhecimento mais significativo e autêntico, combinando diferentes disciplinas em uma experiência de aprendizagem integral e contextualizada. Na concepção de Freire (1996), a contextualização da aprendizagem é relacionar o conhecimento às experiências e à realidade dos aprendentes, discutindo com

[...] os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (Freire, 1996, p. 17).

Sabe-se que o fato de incentivar os aprendentes a refletir sobre o contexto social em que vivem é construir um conhecimento transformador e crítico. Para Santomé (1998, p. 150), as práticas curriculares devem desmascarar “as dinâmicas políticas, históricas e semióticas que condicionam nossas interpretações, expectativas e possibilidades de intervir na realidade”. Conscientizar os aprendentes sob as relações de poder na sociedade é compreender a realidade em que vivemos, por isso os conteúdos curriculares devem ter associação com a realidade dos aprendentes, ter relação com a experiência social, permitindo uma construção de um conhecimento

transformador e crítico.

No currículo integrado, essa noção de fazer o conteúdo dialogar com contexto local e cultural do aprendente ajuda a tornar o conhecimento significativo e conectado com a sua vida. O currículo integrado considera “com maior facilidade dimensões éticas, políticas e socioculturais que as visões exclusivamente disciplinares tendem a reeleger a um segundo plano” (Santomé, 1998, p. 07). Essas dimensões têm um impacto expressivo na vida dos sujeitos em fase de escolarização e na sociedade como um todo, e sua compreensão é básica para a formação de cidadãos éticos e críticos. Ao integrar diferentes conhecimentos em um currículo, a ideia é proporcionar aos aprendentes uma visão mais abrangente, permitindo que eles façam conexões entre diferentes conceitos, experiências e habilidades.

Santomé (1998) ressalta que a integração curricular possibilita que os aprendentes compreendam a relação entre os diferentes saberes do currículo e percebem como podem ser utilizados de forma práticas, a fim de tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Completa Saviani (2003, p. 98) afirmando que "a fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e a especialização excessiva têm gerado uma formação parcial e descontextualizada dos estudantes, o que pode ser superado por meio da interdisciplinaridade e do currículo integrado".

O currículo integrado e a interdisciplinaridade se relacionam proximamente, uma vez que integrar as disciplinas é uma maneira de promoção da interdisciplinaridade na prática. Santomé (1998) afirma que a interdisciplinaridade pode promover a construção de um conhecimento integrado, relacionando diferentes áreas do conhecimento. Assim, ocorre a promoção e compreensão crítica da realidade. Vista a possibilidade de explorar de maneira mais abrangente os conteúdos, Saviani (2003, p. 92) afirma que "a interdisciplinaridade não significa simplesmente a junção de conteúdos de diferentes disciplinas, mas a busca de um enfoque global que permita a compreensão dos fenômenos em sua complexidade". Temos que o currículo integrado envolve a articulação de diferentes disciplinas e temas em um único projeto ou atividade, de modo a estimular a conexão entre os conteúdos. Desse modo, o currículo integrado pode se desdobrar na multidisciplinaridade, na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, conceitos que serão discutidos logo mais.

5.2 – Os Desdobramentos do Currículo Integrado - Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

Uma das grandes conquistas da humanidade foi o desenvolvimento do conhecimento, pois observam-se descobertas que influenciam no desenvolvimento da sociedade. Esse conhecimento pode ser preservado por meio dos livros, obras de arte, manuscritos, internet, entre outros e é essencial para o desenvolvimento da ciência e organização social.

Neste sentido, a escola de educação básica vem exercer um papel essencial quanto ao resgate desse conhecimento. No entanto, é fundamental que, para esse conhecimento chegar ao aprendente, sejam estabelecidas interconexões entre os campos dos saberes, permitindo um aprofundamento da compreensão, rompendo com a fragmentação do conhecimento que se naturalizou nas escolas a partir da disciplinarização. Para isso, porém, é fundamental que sejam adotadas abordagens diferentes que integram os conhecimentos e práticas educacionais no chão da escola. Autores como Cesare Scurati, Marcel Boisot, Jean Piaget e Erich Jantsch, categorizaram essas abordagens, e, dessas categorizações, a mais conhecida é a de Erich Jantsch, que nos traz os seguintes conceitos relacionados às abordagens do currículo integrado: Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade, Disciplinas Cruzadas, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade. Esta classificação já havia sido proposta anteriormente, em 1971, e considerava contextos econômicos e sociais (Santomé, 1998).

No entanto, elegemos como principais abordagens a Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade. Esses termos são utilizados de maneira relacionada, por isso será discutida a diferença entre seus significados nos próximos parágrafos.

A multidisciplinaridade

Ocorre quando, para solucionar um problema, busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-las ou enriquecê-las. Esta costuma ser a primeira fase da constituição de equipes de trabalho interdisciplinar, porém não implica em que necessariamente seja preciso passar a níveis de maior cooperação. (Santomé, 1998, p. 70)

Esta abordagem tem raízes em diferentes fontes e originou-se por influências desde os séculos anteriores até a contemporaneidade, vista a valorização do conhecimento. Atualmente, a multidisciplinaridade recebe incentivo de universidades, centros de pesquisa e organizações, pois sua importância é reconhecida e ultrapassa

limites apenas disciplinares, atingindo outras áreas além da educação.

A multidisciplinaridade aborda várias disciplinas trabalhando de maneira independente. Cada uma fornece sua contribuição para algum tema ou problema específico, mantendo seus métodos, teorias e abordagens próprios, sem integrarem-se profundamente. Sua abordagem é a do trabalho conjunto dos professores, unindo disciplinas que tratam individualmente de temas comuns, integrando bibliografia, técnicas e procedimentos.

Os especialistas de diferentes áreas trabalham lado a lado, mas suas perspectivas e resultados permanecem separados. A abordagem multidisciplinar trabalha com a comunicação mínima entre as disciplinas, o que pode implicar na compreensão global dos aprendentes sobre determinados assuntos, uma vez que, segundo Santomé (1998, p. 71), “os alunos não transferem espontaneamente para o resto das matérias aquilo que aprendem em uma disciplina, nem o utilizam para enfrentar situações reais nas quais esse conhecimento torna-se mais preciso.” Diante disso, observa-se a necessidade de que sejam trabalhados temas significativos, os quais possibilitem que os aprendentes verifiquem o sentido e consigam relacionar com as outras matérias.

Tais temas podem ser estudados e discutidos em variadas disciplinas, para que o aprendente possa compreender mais profundamente, além de estabelecer diálogo para que haja reflexão crítica dos aprendentes e professores em diferentes áreas de conhecimento. Segundo Freire (1994), pelo diálogo é possível desenvolver a criticidade e a reflexão. Estes diálogos podem ocorrer por meio de debates e discussões entre grupos, promovendo a identificação de conexões entre os conteúdos disciplinares, trocando experiências. Assim, ocorre o estímulo de uma compreensão mais ampla, de forma que os aprendentes possam identificar as interconexões entre disciplinas e a sua relação com o conhecimento na vida real. Segundo Freire (1994, p. 48), “não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo.” Na abordagem multidisciplinar, deve haver o reconhecimento de que os aprendentes têm vivências individuais e que o aprendizado tem mais significado quando se relaciona às experiências de cada um deles.

Esta abordagem não dispensa o conhecimento em disciplinas específicas. Ela complementa e proporciona visão ampliada e contextualizada dos assuntos. A abordagem multidisciplinar, pode contribuir para uma educação mais significativa, crítica e emancipatória.

Como desafios, assim como na abordagem interdisciplinar, as diferenças na linguagem podem dificultar o trabalho multidisciplinar. Também consideramos como problema em comum à interdisciplinaridade, a coordenação dos projetos, falta de reconhecimento e conflitos e divergências de opinião e linguagem. A falta de compartilhamento de conhecimentos é outra dificuldade quando os membros, que possuem conhecimentos individuais, são resistentes a compartilharem o que sabem para a obtenção de maior compreensão do problema. Isso acarreta dificuldades em encontrar maneiras de compartilhar e integrar diferentes perspectivas.

Para esta abordagem, consideramos também que as limitações de tempo e prazos são um desafio, pois a multidisciplinaridade pode exigir mais tempo para que as diferentes perspectivas sejam integradas de forma adequada. Em caso de projetos com prazos curtos, a tomada de decisões deve ser rápida, o que pode gerar conflitos e dificuldades.

Com relação à interdisciplinaridade, ela integra conhecimentos para tratar de um problema ou tema comum. Ocorre a colaboração das disciplinas, que compartilham informações em busca da compreensão completa do objeto estudado. Essas disciplinas mantêm sua identidade, porém quebram a abordagem unidimensional, superando as limitações de uma única disciplina. Brandão (2011, p. 26) trata a “interdisciplinaridade como caminho na interligação de saberes e práticas, articulação fundamental na busca de um conhecimento profundo e ampliado de um trabalho envolvendo a complexidade inerente ao humano”.

Vinda de reivindicações políticas, a interdisciplinaridade surgiu pela busca dos que lutavam por uma sociedade mais democrática. Os conflitos entre movimentos sindicais e governo pressupuseram que a ciência havia sido controlada, quando Dewey e Kilpatrick defenderam que as práticas educacionais devessem ser revistas (Santomé, 1998).

No Brasil, o conceito de interdisciplinaridade chegou, inicialmente, através do estudo da obra de Georges Gusdorf e, posteriormente, de Piaget. O primeiro autor influenciou o pensamento de Hilton Japiassu no campo da epistemologia e Ivani Fazenda no campo da educação. (Gadotti, 1999, p. 3)

Diante da situação educacional anterior às mudanças, trabalhar com a interdisciplinaridade passou a ser um grande avanço, visto que “critica as instituições de ensino que obrigam os alunos a trabalharem com uma excessiva compartimentação da cultura em matérias [...]” (Santomé, 1998, p. 14). Além disso,

com conteúdo descontextualizados, não condizentes com as vivências dos estudantes, as disciplinas eram ensinadas isoladamente, o que dificultava a compreensão da realidade.

Assim, temos por Santomé (1998, p. 62) que “o termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar.” Portanto, pela necessidade de integrar conhecimentos escolares, surgiu a interdisciplinaridade, o que atravessou o ensino tradicional da época com a utilização de disciplinas isoladas. A utilização do termo “interdisciplinaridade” é recente, em se tratando de todo o período educacional, porém as discussões a respeito deste conceito passam por diferentes períodos culturais.

No século XX o conceito passou a ser mais discutido juntamente com o avanço tecnológico e expansão dos conhecimentos científicos, justamente no período em que as demandas atuais não estavam sendo supridas pelo ensino de disciplinas individualmente. Segundo Santomé (1998, p. 65), “a interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade.” Esta abordagem admite a pluralidade de fenômenos ou questões sociais reais que não são solucionados com o ensino de uma disciplina isolada, assim, ocorrem as discussões entre especialistas das variadas áreas do ensino em busca de agregarem conhecimentos.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 124), os conteúdos de algumas propostas curriculares focam nos interesses dos aprendentes. “Esses interesses podem estar vinculados às finalidades da educação progressivista, como em Dewey, ou podem fazer referência à perspectiva crítica aos saberes que sustentam a ordem instituída, como, por exemplo, em Paulo Freire”. Para Freire (1996, p. 13), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Afinal, “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Ibidem, p. 51) e para “ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos” (Ibidem, p. 53).

Além da educação, acreditamos que a interdisciplinaridade pode ser utilizada em diferentes contextos, como: pesquisas acadêmicas, resolução de problemas sociais, formulação de políticas curriculares, buscando pela integração entre as

disciplinas de maneira complementar. Diante disso, temos que

[...] é preciso insistir no papel da negociação entre todas as pessoas que compõem a equipe de trabalho. Elas devem estar dispostas a proporcionar todo tipo de esclarecimentos aos demais integrantes da equipe, a debater questões metodológicas, conceituais e ideológicas. (Santomé, 1998, p. 65)

Esta abordagem pode ser utilizada também em situações: problemas como a mudança climática, pobreza, saúde pública, urbanização, desenvolvimento sustentável. Por isso, a interdisciplinaridade está crescendo pelos estudos acadêmicos. Programas institucionais interdisciplinares estão surgindo com o intuito de promover a colaboração entre as variadas disciplinas, a fim de sustentar a troca entre pesquisadores. É uma abordagem cada vez mais relevante para problemas sociais contemporâneos.

No entanto, assim como toda abordagem, a interdisciplinaridade também apresenta desafios como a rigidez de certas tradições acadêmicas. Isso pode acarretar a dificuldade para a promoção da interação e colaboração entre as diferentes áreas. Para trabalhar com a interdisciplinaridade, é necessária comunicação efetiva, respeito mútuo, além da resiliência para enfrentar a incerteza da complexidade (Santomé, 1998).

Diante disso, Santomé (1998, p. 66) nos traz que “é preciso assumir a complexidade da realidade”. Neste sentido, Morin (2005) propõe a elaboração de uma “lógica da complexidade”, capaz de captar o papel da desordem, dos “ruídos” estranhos do antagonismo etc. Apesar dos desafios, a interdisciplinaridade é valorizada pois muitos dos problemas da sociedade são complexos e, para resolvê-los, é necessária uma abordagem integrada. Assim, diante do foco principal da abordagem interdisciplinar, é possível promover uma compreensão mais profunda e abrangente dos fenômenos estudados.

Não podemos encarar a abordagem como algo completo e pronto, uma vez que seu objetivo nunca é alcançado por completo, devendo ser constantemente buscado, visto que não se trata apenas de uma teoria, mas também da prática (Santomé, 1998). Observamos, porém, que alguns entraves podem atrapalhar os processos interdisciplinares: a segregação inflexível, rígida e endurecida de algumas disciplinas escolares e a evidente lacuna entre a pesquisa acadêmica e suas efetivas aplicações.

A interdisciplinaridade visa um contexto amplo, no qual as disciplinas escolares,

em conversação, rompem com as fronteiras e limites e passam a se conectar claramente entre si (Santomé, 1998). Quando bem trabalhada, a interdisciplinaridade como trabalho coletivo possibilita resultados de soluções completas e inovadoras diante de situações variadas.

Enfim, com a abordagem interdisciplinar coletiva, é possível desenvolver o aprendizado e o desenvolvimento profissional dos integrantes deste trabalho. Ao se envolverem em colaborações interdisciplinares, há a oportunidade de expansão de conhecimentos, adquirindo novas habilidades, bem como trabalhar a flexibilidade e adaptação ao mundo constantemente se transformando.

Santomé (1998) nos alerta sobre o romantismo que gira em torno da interdisciplinaridade. Para o autor, às vezes pensamos ser suficiente rotular algo como interdisciplinar para que todos comecem a trabalhar em equipe, partilhando metodologias, perspectivas e conceitos. Porém, não é desta forma que ocorre na realidade: “Por trás das experiências interdisciplinares estão as ameaças e vaivéns das peculiaridades e da história de cada pessoa que compõe essa equipe” (Santomé, 1998, p. 76).

Diante disso, destacamos o que acreditamos ser possíveis dificuldades no desenvolvimento do trabalho interdisciplinar:

- A resistência às mudanças, uma vez que esta abordagem envolve questionamentos sobre as disciplinas, para o desenvolvimento de uma nova forma de pensar. Diante disso, pode haver resistência dos envolvidos que estão acostumados à tradição do trabalho disciplinar;
- A falta de reconhecimento, pois a abordagem interdisciplinar pode não ser reconhecida da mesma forma que a abordagem disciplinar. Com isso, a falta de incentivos suficientes pode gerar a desistência do trabalho interdisciplinar, retomando o foco no ensino tradicional;
- As diferenças na linguagem com as especificidades que cada disciplina possui podem ser um desafio à comunicação e compreensão de ideias. A falta de familiaridade com a linguagem de outras áreas pode ser conflituosa e trabalhosa para quem se insere na proposta do trabalho interdisciplinar;
- O excesso de informações, pois integrar conhecimentos diferentes gera grande quantidade de informações, e lidar com essa sobrecarga advinda da integração entre as disciplinas pode gerar dificuldades e desafios nas resoluções de questões interdisciplinares;

- As barreiras estruturais enrijecidas de diferentes departamentos podem ser uma dificuldade, ou até mesmo um empecilho ao desenvolvimento interdisciplinar de determinadas propostas. Dentre essas barreiras incluem-se competição entre diferentes disciplinas e falta de flexibilidade e disponibilidade ao trabalho;
- A colaboração entre profissionais de diferentes áreas exige que a coordenação mantenha cuidado em alinhar objetivos e verificar que toda a equipe esteja trabalhando com foco a um objetivo comum, isso é um desafio pois o trabalho é realizado por diferentes pessoas, com diferentes pensamentos.

Jean Piaget hierarquiza a integração entre as disciplinas colocando a multidisciplinaridade no nível mais baixo, a interdisciplinaridade no segundo nível e a transdisciplinaridade como o mais alto nível de integração (Santomé, 1998).

Agora, direcionando as discussões à abordagem transdisciplinar, temos que a transdisciplinaridade é uma abordagem que teve origem no século XX, baseada em trabalhos de Piaget e Morin. Mesmo que tenha influências intelectuais de diferentes tradições, o conceito normalmente é associado aos autores citados. A abordagem transdisciplinar busca por uma abordagem mais integradora, que ultrapassa a colaboração das disciplinas individuais, transcende os métodos isolados e cria um nível de conhecimento não alcançável por uma única disciplina. O foco é determinar soluções para além das disciplinas envolvidas, buscando compreensões globais (Santomé, 1998).

A crescente demanda por soluções de problemas contemporâneos contribuiu para o impulso ao surgimento da transdisciplinaridade. A abordagem recebeu influências da filosofia, cultura, ciência e, ao passar dos anos se desenvolveu em busca de integração disciplinar efetiva e holística. Santomé (1998, p. 75) afirma que a finalidade da transdisciplinaridade é construir “modelos utilizáveis e transferíveis entre as diversas disciplinas, evitando ao mesmo tempo a perda de esforços na repetição e o fato de que cada disciplina tenha de dedicar muito tempo a trabalhos já efetuados por outras matérias.”

A transdisciplinaridade sobressai-se à multidisciplinaridade na classificação de Jantsch (1979, apud Santomé, 1998), mostrada anteriormente. Esta abordagem busca ultrapassar as fronteiras das disciplinas curriculares. A multidisciplinaridade trabalha com a colaboração entre diferentes disciplinas, enquanto a

transdisciplinaridade busca por compreensão holística do conhecimento.

Santomé (1998) nos diz que Edgar Morin vislumbrava a unicidade da ciência, porém reconhecia que, pela tradição curricular da época, seria impossível e incompreensível esta unidade. Diante disso, seria possível estabelecer e unificação científica quando a diversidade e todas as mudanças sociais fossem acolhidas.

Existe uma notável coincidência entre aqueles que se dedicam a refletir sobre o fato de que, nestes temas, ainda não possuímos nenhum modelo de transdisciplinaridade suficientemente elaborado e que tenha atingido uma etapa ótima de desenvolvimento. (Santomé, 1998, p. 75)

Devemos reconhecer, então, a necessidade de aprofundamento de estudos e estratégias que possam criar programas transdisciplinares que atuem de maneira efetiva, atingindo o pleno desenvolvimento. Nestes casos, a transdisciplinaridade possibilita a exploração de novas perspectivas, com integração de conhecimentos e métodos diferentes. Assim, reconhecemos que problemas sociais complexos não são compreendidos com a atuação de uma única disciplina. Ao estabelecer união entre diferentes especialidades, há maior aproveitamento dos conhecimentos específicos, na criação de um elo que pode gerar aprendizados com significativos avanços.

Como desafios da transdisciplinaridade temos em comum às outras abordagens a falta ou dificuldade de comunicação, citada nas abordagens interdisciplinar e multidisciplinar, pois a transdisciplinaridade não possui linguagem única, com diferentes terminologias, o que pode dificultar a comunicação eficaz. Trazemos também a dificuldade de cooperação entre os integrantes da equipe, a resistência às mudanças de alguns participantes e a falta de tempo e recursos necessários à execução do trabalho transdisciplinar, uma vez que a demanda por trabalhos rápidos é frequente.

Os profissionais resistentes à interdisciplinaridade também geram dificuldades na realização do trabalho transdisciplinar, pois ultrapassa a interdisciplinaridade e busca integrar aspectos não acadêmicos para superar os limites das disciplinas. Acreditamos que essa abordagem pode encontrar resistência dos profissionais que são mais tradicionais em sua forma de pensar e realizar seu trabalho.

Apesar de todas as dificuldades citadas em cada uma das abordagens descritas acima, partimos da concepção de que, ao se desenvolver atividades interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares, é possível ultrapassar qualquer barreira do ensino tradicional, em busca de um conhecimento que rompe

com a fragmentação que as disciplinas estabelecem. No entanto, para se pensar nessa forma curricular de buscar essa amplitude do conhecimento, é fundamental pensarmos como iremos utilizar no chão da escola a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade. Utilizá-la a partir de uma abordagem tradicional se torna incoerente, por isso é necessário se pensar em nas metodologias que poderão ser utilizadas para a articulação do currículo integrado. Por esse motivo, conforme Moran (2018), as metodologias ativas buscam proporcionar o desenvolvimento, a autonomia e o protagonismo do aprendente, facilitando a interpretação e visando um conhecimento que vá além do conteúdo.

Isso nos fez pensar que, quando aliadas, as metodologias ativas e o currículo integrado proporcionam aprendizagem significativa aos aprendentes, permitindo que desenvolvam o conhecimento para além do conteúdo formal. Através de práticas pedagógicas que valorizam a experimentação, a criatividade e a interação com o mundo real, os aprendentes são incentivados a buscar soluções para problemas reais e a desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo que os cerca.

6 – TECITURA DOS FIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Diante dos desafios, no contexto da educação básica, em reflexão ao currículo integrado, é fundamental analisar a forma como ele será desenvolvido no chão das escolas. Nesta perspectiva, esta seção busca explorar teoricamente a conceituação das metodologias ativas.

5.1 – A Conceituação das Metodologias Ativas

As metodologias ativas de ensino surgiram de críticas à educação sobre o modelo tradicional de ensino, que tratava de aulas expositivas com aprendentes passivos aos conteúdos que eram ensinados pelos professores. As metodologias ativas focam no aprendente como centro de seu processo de aprendizagem, de forma que ele seja o protagonista de seu próprio aprendizado.

Segundo Bacich e Moran (2018, p. 23), as

Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo.

Temos então que são uma alternativa para proporcionar maior significado da aprendizagem aos aprendentes, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais e necessárias à vida pessoal e profissional.

Ao final do século XIX, o filósofo e pedagogo John Dewey defendeu uma abordagem educacional que valorizasse a experiência do aprendentes e sua interação com o mundo. Para ele, era necessário unir a experiência do aprendente com o ambiente em que ele vive, de forma que possam reconstruir suas experiências relacionando-as aos conhecimentos de vivências.

Embora as metodologias ativas tenham se popularizado recentemente, sua origem pode ser rastreada até a década de 1920, com o surgimento da Escola Nova. Essa abordagem pedagógica, que ganhou força em todo o mundo, propunha a construção do conhecimento por meio da interação social, da experimentação e da descoberta. A Escola Nova foi uma inspiração para o surgimento de várias abordagens pedagógicas, entre elas as metodologias ativas (Bacich e Moran, 2018).

E, diante do “movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e de ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial, motivá-los, engajá-los

em projetos significativos, na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas” (Moran, 2018, p. 42), as metodologias ativas trazem essa essência de proporcionar ao aprendente esse conhecimento ampliado, a partir de formas dinâmicas e diferenciadas.

Deste modo, trazem-se à baila alguns formatos de metodologias ativas que podem ser articuladas ao currículo integrado e podem ser utilizadas como enfrentamento a fragmentação do conhecimento.

Aprendizagem baseada em problemas (PBL - *Problem-based Learning*): Na PBL, os aprendentes constroem seus conhecimentos em grupos, a fim de resolverem problemas reais, utilizando conhecimentos e habilidades na busca de soluções. Segundo Moran (2018), a metodologia de resolução de problemas possibilita a construção do conhecimento de forma significativa, para compreensão aprofundada e crítica da realidade. Essa metodologia ativa, assim como prevê a interconexão entre os aprendentes, pode ser utilizada em uma perspectiva interdisciplinar ou até mesmo transdisciplinar, pois, ao sobrelevar o conhecimento, exige do aprendente uma análise a partir da utilização de problemas reais.

Aprendizado baseado em projetos (PBL - *Project Based Learning*): No PBL, o trabalho dos aprendentes ocorre em projetos de longo prazo, partindo de pesquisas e apresentações dos novos conhecimentos obtidos por eles. Moran (2018) destaca que a metodologia de projetos permite uma abordagem crítica da realidade, através de uma perspectiva de totalidade, em que se consideram os diferentes aspectos da vida em sociedade. Tem como foco uma prática contextualizada e, quando combinado com o currículo integrado, seja em uma abordagem interdisciplinar ou transdisciplinar, desafia o aprendente a se movimentar, buscando a integração do conhecimento. Mediante o estabelecimento de um projeto que envolve, por exemplo, os problemas sociais do Brasil, conduzirá o aprendente a questionar e refletir acerca dos sistemas políticos nacionais, os impactos da pobreza, fome e desigualdade do país. Essas análises permitirão ao aprendente explorar as fronteiras do conhecimento que a disciplinarização levanta.

Aprendizagem cooperativa (CL - *Cooperative Learning*): Na CL, os aprendentes trabalham em grupos em busca de objetivos em comum, o que desenvolve o trabalho em equipe e habilidades sociais. Segundo Moran (2018), o trabalho coletivo pode gerar interação entre diferentes saberes, pois cada pessoa pode contribuir com sua experiência, para que seja construído o conhecimento da

equipe. Essa metodologia ativa, ao ser articulada ao currículo integrado, facilmente permite que os aprendente se movimentem em pares, estabelecendo o trabalho coletivo e valorizando a participação de todos na busca de uma determinada solução.

Gamificação: essa metodologia ativa tem sido utilizada na educação e em outras áreas. É uma técnica que consiste em transformar uma atividade em um jogo, com a intenção de motivar e envolver os aprendentes participantes. Segundo Silva, Sales e Castro (2019, p.92),

Aplicar a gamificação é como utilizar várias ferramentas (elementos de games) que estão dentro de uma caixa, e que podem ser combinadas de diferentes maneiras. Todavia, para sua utilização correta, deve-se conhecer quais são as funções de cada uma e como elas irão interagir dentro do sistema proposto.

É possível utilizar essa metodologia em diferentes níveis de ensino, buscando tornar a aprendizagem mais dinâmica e interativa. Assim, completam Barata *et al.* (2013), afirmando que a gamificação pode ser utilizada em diferentes contextos da educação, desde o ensino fundamental até a pós-graduação, produzindo bons resultados e proporcionando a aprendizagem aos aprendentes.

Esta estratégia pode aumentar o engajamento, pois, aliada ao uso das tecnologias, ou não, é possível diversificar as formas de utilizar a gamificação. Algumas possibilidades incluem jogos de simulação, desafios e competições, RPGs¹⁷ (*Role-playing game*) educativos e gamificação do aprendizado online.

Nos jogos de simulação os aprendentes podem experimentar vivenciar simulações de situações complexas da vida real, podendo tomar decisões e aprender a lidar com as consequências dessas decisões. Nos desafios e competições, os aprendentes são desafiados a realizar tarefas e resolver problemas em grupo, que competem entre si, dentro de um tempo estabelecido.

Nos RPGs educativos os conceitos são ensinados por meio de *role-playing game*, em que os participantes do jogo assumem papéis e aprendem dentro de uma história fictícia. Enfim, a gamificação do aprendizado online consiste em utilizar a tecnologia, como em cursos à distância, na tentativa de motivar e envolver os aprendentes a desenvolverem suas atividades. O maior objetivo da gamificação é fazer com que os aprendentes aprendam, não podendo ser confundido com competições ou entretenimento. Diante disso, o planejamento docente deve focar na

¹⁷ RPG é um jogo em que as pessoas criam e interpretam personagens, desenvolvendo narrativas em torno de um enredo.

promoção do aprendizado dos aprendentes.

A outra metodologia citada é a sala de aula invertida (*flipped classroom*), em que o professor disponibiliza o conteúdo teórico em forma de vídeos ou textos, para que os aprendentes realizem estudos prévios à aula e dediquem seu tempo durante a aula para desenvolverem atividades e discussões em grupo.

No encontro presencial, o docente facilita e auxilia os aprendentes na discussão e realização das atividades, utilizando os conhecimentos construídos previamente, a fim de desenvolver a criticidade e resolução de problemas em equipe. Conforme salientado por Valente (2018, p. 83),

[...] antes da aula, o professor verifica as questões mais problemáticas, que devem ser trabalhadas em sala de aula. Durante a aula, ele pode fazer uma breve apresentação do material, intercalada com questões para discussão, visualizações e exercícios de lápis e papel. Os alunos podem também usar as TDIC para realizar simulações animadas, visualizar conceitos e realizar experimentos individualmente ou em grupos.

Essa metodologia, ao ser articulada com o currículo integrado, pode proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aprendentes, facilitando a interação e o aprofundamento dos campos do saber, a partir da pesquisa. Para Valente (2018), a sala de aula invertida permite que o aprendente assuma um papel mais ativo na construção do seu conhecimento, enquanto o professor assume um papel mais de facilitador do processo. Assim, a utilização dessa metodologia requer que o professor assume o papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem, e, da mesma forma, os aprendentes devem colaborar e participar do processo. Por isso, acredita-se que as metodologias ativas podem contribuir com a formação da criticidade e criatividade dos aprendentes.

Na metodologia ativa rotação por estação, os aprendentes são divididos em grupos que se revezam circulando entre estações de aprendizagem, sendo que cada uma possui uma atividade específica. As estações são projetadas para abordarem um conceito diferente para que os aprendentes possam desenvolver habilidades específicas sobre cada um deles, assim as atividades podem ser variadas, como exercícios, pesquisas, projetos, entre outros.

Para Silva e Sanada (2018), a rotação por estação promove o desenvolvimento do conhecimento dos aprendentes e contribui para o aprimoramento da autonomia. Nesta metodologia, o papel do professor é essencial, pois, ele é a pessoa que deverá organizar as estações, definindo as atividades a serem desenvolvidas e orientando os

grupos durante o processo de aprendizagem. É vantajoso utilizar esta metodologia quando se trata de ensino híbrido ou remoto, pois as ferramentas digitais facilitam o acesso às diferentes estações de aprendizagem, sem que os aprendentes tenham que sair de suas residências, podendo receber orientações remotamente.

Já a metodologia ativa cultura *make* é utilizada na promoção do aprendizado por meio da prática, experimentação e colaboração entre os aprendentes. Segundo Moran (2018), a cultura *maker* reforça a colaboração e o compartilhamento de ideias, a possibilidade de descobrir soluções, incentivando a criatividade. Pela colaboração entre os aprendentes, que compartilham suas ideias, é possível aprender uns com os outros, construindo conjuntamente o conhecimento. Esta metodologia tem sido utilizada para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, trabalho em equipe e resolução de problemas.

Observamos as diferentes possibilidades de explorar o uso das metodologias ativas em sala de aula, buscando a promoção do conhecimento integral. Essas metodologias podem ser desenvolvidas de maneira efetiva quando o docente, antes de utilizá-las, planeja e estuda as estratégias a serem tomadas para atingir seus objetivos. Contudo, sabe-se que o fato de trabalhar com alguma dessas metodologias não garante a eficácia na construção do conhecimento do aprendente, uma vez que o trabalho docente está diretamente relacionado às relações pessoais.

É válido ressaltar que as metodologias ativas são caminhos para avançar no conhecimento profundo (Moran, 2018). Por isso, diante da utilização das metodologias ativas podemos almejar um rompimento com a fragmentação do conhecimento, desde que ao utilizá-las, não seja uma forma de fazer, segundo Santomé (1998), os conteúdos manejados, na sala de aula, se tornarem pílulas de memorização sem objetivos autênticos. Desta forma, a utilização das metodologias ativas precisa ser pensada como forma de enfrentamento à fragmentação do conhecimento entre as áreas de estudo, incentivando o pensamento crítico e não apenas estabelecendo o desenvolvimento de conteúdos isoladamente.

Nesta perspectiva, diante de uma contraposição à fragmentação do conhecimento, as metodologias ativas são uma resposta ao tradicionalismo na educação básica que fortemente segmenta e isola o conhecimento em disciplinas. No entanto, esse aumento e busca por formas inovadoras no contexto da educação, torna-se um discurso conveniente para o neoliberalismo. Conforme Silva (2018, p. 561), “a partir dessa centralidade das metodologias ativas e do favorecimento de

práticas curriculares inovadoras, vemos a instauração (e a rápida consolidação) de movimentos de estetização pedagógica.”

Para Macedo e Ranniery (2022), a educação se tornou um campo fértil para o neoliberalismo, que vem transformando a conjuntura econômica, política e educacional. Esse neoliberalismo centrado no contexto das escolas faz com se emerja “a necessidade de uma gestão da aprendizagem através do engendramento de determinados dispositivos curriculares mais criativos, mais inovadores e mais personalizados” (Silva, 2018, p. 561).

No entanto, é válido balizar essa discussão, no sentido de se entender que pensar na inovação e na valorização do protagonismo do aprendente não é algo estarecedor para a educação. Acreditamos que a crítica principal consista em moldar na educação básica uma lógica mercantilista, ao invés de fortalecer e desenvolver a criticidade e o conhecimento integral dos aprendentes.

Diante dessa lógica, percebendo os autores que discutem sobre metodologias ativas e currículo integrado frisarem a possibilidade de se atingir criticidade e maior autonomia nos aprendentes, defende-se trabalhar com a união dos dois, buscando promover conhecimentos significativos. As metodologias ativas podem ser estratégias de estímulo à participação e engajamento dos aprendentes, ao tempo que o currículo integrado proporciona visão mais ampla e interdisciplinar dos conteúdos.

7 – RESULTADO E DISCUSSÃO

Despertados pelo panorama científico, reunimos construtos epistemológicos, experiências, percepções e conceitos teóricos presentes na literatura científica, de relevância, nesta revisão integrativa da literatura. Focamos nossa atenção nas discussões que versam sobre o currículo integrado articulado às metodologias ativas, como uma interpelação pedagógica, possível e sinérgica, ao mesmo tempo que se alude a uma contraposição à fragmentação do conhecimento na educação básica.

Portanto, nesta seção, nossa investigação irá aprofundar a perspectiva teórica sobre os aspectos que envolvem a articulação do currículo integrado com as metodologias ativas na escola de educação básica. Assim, nessa empreitada, tecemos a discussão do currículo integrado articulado com as metodologias ativas. Seguimos em direção à trincheira da estruturação do currículo integrado articulado com as metodologias ativas, faremos um panorama teórico das análises que realizamos, sob a perspectiva científica, acerca dos efeitos que poderão dificultar ou potencializar essa abordagem na escola de educação básica. Logo em seguida fizemos uma costura acerca de como o campo científico configurou na prática a articulação do currículo integrado com metodologias ativas na escola de educação básica, pinçando dos artigos científicos as formas em que o currículo integrado, a partir de suas abordagens inter/transdisciplinar, foram implementadas, assim como as metodologias ativas foram utilizadas no contexto da escola de educação básica.

7.1 – Tecendo o Currículo Integrado Articulado com as Metodologias Ativas

O paradigma Newtoniano-Cartesiano, fragmentado e linear, ainda é influente no contexto da escola básica e alimentado por diversas práticas e construtos no chão da escola de educação básica. No entanto, esse paradigma não pode ser encarado como uma visão unilateral ou verdade absoluta no currículo (Santos *et al.*, 2023). É impreterível que possa se estabelecer um currículo que se corporifique por uma metodologia que garanta ao aprendente “o processo de aprender ensinando não só ativo como significativo” (The, 2022, p. 03). Tal afirmação ressalta a importância de que o processo de aprendizagem na escola de educação básica seja crítico, interpretativo, reflexivo, autônomo e que haja um rompimento com a ideia de manter o aprendente como mero receptor e, assim, a construção do conhecimento acontece de forma fragmentada.

Tendo em vista o fato de o currículo ter sido influenciado por diferentes modos de pensar, também desempenhou um papel na produção desses modos de pensar, ou seja, ele deve ser percebido como um dispositivo que desempenha um papel fundamental no processo de formação dos sujeitos. Dessa forma, as metodologias que são articuladas ao currículo, com a finalidade de ensino aprendizagem, exercem uma influência direta na produção das subjetividades (Amado, 2016). Isso nos faz acreditar que o educador, ao estudar, refletir e reelaborar suas concepções sobre a prática educativa, pode adotar metodologias abrangentes que enfatizam uma educação significativa, promovendo ações pedagógicas que valorizam a construção do conhecimento de maneira ampliada (Brod; Duarte, 2022) e para além dos conteúdos ensinados em sala de aula.

Com base no que dispõe Ramos (2011), toda proposição curricular, ao ser o fundamento da seleção de conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação, desempenha um papel crucial no delineamento e direcionamento do processo educacional. Isso nos faz entender que o currículo é arraigado de intencionalidades, seja na seleção dos conhecimentos, seja na forma que ele será corporificado por meio de ações e métodos na sala de aula.

Argumentamos, em termos práticos, que, para oportunizar aos aprendentes uma construção de conhecimento de forma ativa e significativa, o currículo integrado possui esse potencial (Santomé, 1998), mediante suas abordagens ampliadas ao que cerne posturas multi, inter e transdisciplinares (Santos, 2012), que exigem de o educador sobrepujar a formação disciplinar estrutural, a fim de viabilizar o protagonismo do sujeito na sociedade e reconhecer a integração da vida (Brod; Duarte, 2022).

No entanto, para que o currículo seja corporificado efetivamente, as metodologias articuladas a ele não podem ser engessadoras. Daí se articula a proposta das metodologias ativas, devido serem “estratégias pedagógicas que acabam por colocar como foco no centro do processo de ensino o próprio aprendiz” (Noffs; Santos, 2019, p. 1847). Moran (2018) se aproxima dessa reflexão, ao evidenciar que as metodologias ativas potencializam a autonomia e o protagonismo do aprendente.

Sob essa ótica, chegamos à reflexão de que, em se tratando das abordagens multi/inter/transdisciplinares previstas como abordagens do currículo integrado e

podendo ser articulado com as metodologias ativas, estamos nos referindo a uma proposta pedagógica na qual o aprendiz protagonista a construção do seu conhecimento e suas subjetividades de forma ativa e significativa, na escola de educação básica. Ou seja, tal proposição não apenas promove a inter/transdisciplinaridade, mas também estimula o protagonismo dos aprendizes, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e contextualizado.

Todo esse exposto se configura, nesta dissertação, como uma “imagem da encruzilhada, em que um mesmo ponto pertence a mais de um caminho” (Pinto; Moraes, 2021, p. 3), fazendo com que o currículo integrado articulado às metodologias ativas, seja olhado, como aberturas e não como fechamentos. Antes de seguir, é necessário situar que essa ideia de abertura que associamos ao currículo integrado articulado às metodologias ativas representa uma mudança de paradigma na educação básica, rompendo com o modelo Newtoniano-Cartesiano e oferecendo novas possibilidades de ensino e aprendizagem, ao invés de restringir o currículo a disciplinas isoladas e conteúdos estáticos.

Por isso, na próxima subseção iremos seguir na trincheira dessa encruzilhada teórica, analisando as estruturas dessa abertura da articulação do currículo integrado com as metodologias ativas no contexto da escola, dando ênfase em como o campo teórico configura as dificuldades e as potencialidades que poderão influenciar a educação básica.

7.2 – Na Trincheira da Estruturação do Currículo Integrado Articulado às Metodologias Ativas

A trincheira da tecitura do currículo integrado articulado com as metodologias ativas representa um ponto de convergência entre diferentes abordagens e práticas pedagógicas, como uma espécie de encruzilhada pedagógica. Essa ideia nos remete ao fato de os educadores e aprendizes terem a oportunidade de trilhar caminhos inovadores e eficazes para a construção do conhecimento na escola de educação básica. Por um lado, temos o currículo integrado, que busca romper com a fragmentação do conhecimento, promovendo uma perspectiva ampliada do conhecimento por meio das abordagens inter(trans)disciplinares. Por outro lado, as metodologias ativas enfatizam o papel ativo dos aprendizes no processo de aprendizagem, incentivando a participação, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento.

No entanto, ao tecer o currículo integrado com as metodologias ativas, nos deparamos com uma espécie de encruzilhada, com diversos caminhos, de certezas por onde podemos andar, mas também de incertezas e desafios. Isso nos fez enxergar que é justamente nesse ponto de interseção do currículo integrado com as metodologias ativas que surgem oportunidades para mudar de rota, explorar novas direções, inovar, ampliar horizontes ou até mesmo antes de qualquer decisão, parar e observar que podem existir outros caminhos para o mesmo percurso pedagógico. De tal forma, a construção do conhecimento é um processo inacabado, pois o sujeito poderá construí-lo em diferentes caminhos.

Nessa trincheira da encruzilhada pedagógica referente à interseção entre o currículo integrado e as metodologias ativas, é impreterível examinar as perspectivas do campo literário acerca dos efeitos que poderão ser compreendidos como dificuldades para a implementação do currículo integrado articulado com as metodologias ativas, assim como as potencialidades que essa implementação poderá contribuir para a construção do conhecimento na escola de educação básica.

Ao considerar os pressupostos e estruturas que embasam essa interseção do currículo integrado com as metodologias ativas no contexto da escola básica, é importante observar, nesse movimento de análise, o fato de existir um consenso entre Santomé (1996) e Amado (2016), sobre os efeitos da constituição de um currículo integrado ser capaz de provocar mudanças estruturais na educação básica. Isso nos impulsiona a analisar que adoção do currículo integrado articulado com as metodologias ativas na escola de educação básica refletem efeitos, sejam referentes às dificuldades para essa implementação, sejam referentes às potencialidades na construção do conhecimento. Desse modo, seguiremos nessa trincheira de análises da implementação do currículo integrado com as metodologias ativas, desvelando cada camada que poderá influenciar os construtos dessa perspectiva.

Para avançar com a reflexão dos efeitos dessa implementação, tomar-se-á como foco, neste momento, o que se configura como dificuldades associadas à implementação do currículo integrado articulado às metodologias ativas. Nessa trincheira, essa implementação requer mudanças estruturais, políticas, culturais, que envolvem não apenas ajustes na organização do currículo, mas também uma transformação na mentalidade e na prática pedagógica no chão das escolas. Com isso, a partir das análises realizadas no campo teórico, é possível pontuarmos que

essa implementação afeta notavelmente duas esferas distintas, a nível macro e micro, da qual iremos tratar nos próximos parágrafos.

Muito embora não seremos pretenciosos de tentar aprofundar conceitos teóricos, mas “é no aspecto político, que deve se articular ao pedagógico” (Wanzeler; Estacio; Menezes, 2021, p. 1085). Por isso, mesmo que superficialmente, iremos discutir acerca dos efeitos que dificultam a implementação do currículo integrado articulado com as metodologias ativas na primeira esfera, que consiste a nível macro, que está intrinsecamente relacionada à política curricular nacional, encontrando-se “no plano de legalizar e oficializar as políticas curriculares que são produzidas pelas práticas escolares e que estão esboçadas nas propostas curriculares” (Junior; Goes; Oliveira, 2014, p. 352), tratando-se “de aspectos que interferem em uma agenda política que privilegia, senão impõe de modo direto, certas definições curriculares” (Chades, 2012, p. 173).

Nesse aspecto, é interessante pontuar que Brasileiro, Velanga e Colares (2010) fazem menção ao fato de as mudanças na sociedade, especialmente a partir da década de 1970, refletirem que as tentativas de reformar o sistema educacional estão sob o paradigma do Toyotismo, que privilegia a eficiência econômica em detrimento de valores humanistas como autonomia e participação. Neste cenário, a educação torna-se um ponto estratégico para o neoliberalismo, fundamentando projetos sociais modernizadores que enfatizam a igualdade, inclusão e consenso, com foco na construção coletiva e no conceito de capital humano, como parte essencial do crescimento econômico.

Diante dessa lógica, a intencionalidade do currículo passa a ser a construção ou o ensino de um padrão predefinido e desejável, que atenda às expectativas do mercado e da sociedade (Pinto; Moraes, 2021). Isso se deve ao fato de as “políticas educacionais est[arem] cada vez mais submetidas aos mecanismos regulatórios e homogeneizadores dos Estados, bem como aos mecanismos de regulação do mercado” (Chades, 2012, p. 175).

Nesse prisma, Santomé (1998) lança mão ao fato de as políticas nacionais estruturarem o currículo disciplinar para refletir uma razão organizativa, influenciadas pelos discursos de grupos empresariais em sociedades industrializadas, que criticam um sistema educacional visto como incapaz de atender às necessidades do mercado de trabalho. Consequentemente, fazem com que os aprendentes em processo de escolarização priorizem critérios de utilidade imediata e potencial de ganho financeiro,

em vez de considerarem uma formação mais ampla e abrangente, até porque, “as disciplinas continuam sendo um princípio de organização e de controle do currículo que consolida os espaços e os tempos escolares” (Matheus; Lopes, 2011, p. 181).

Isso nos faz entender que, nesse nível, as reformas e diretrizes pedagógicas passam a ser elaboradas, revisadas e implementadas, refletindo as visões e ideologias dominantes em relação à educação básica. Frente a isso, “o currículo é definido como aparato de controle social, visto que é através dele que a escola transmite a ideologia dominante” (Barbosa; Santos, 2023, p. 5), repousando o poder de escolha, de seleção sobre as mãos de “grupos das classes privilegiadas, tanto social quanto economicamente” (Leite; Silva, 2023, p. 4). Funciona, sobretudo, como uma “propriedade do *status quo* educacional que controla os sistemas escolares e decide o que constitui uma educação legítima” (Beane, 2003, p. 92).

Contudo, diante dessa agenda nacional, pautada para atender aos paradigmas neoliberais, é necessário frisar que as “propostas não aparecem simétricas ou homogêneas em suas implicações para todos os países, regiões ou escolas” (Chades, 2012, p. 173). Isso implica que as diretrizes curriculares não são uniformemente aplicadas em todas as áreas geográficas do Brasil, o que pode ser resultado de diferenças políticas, regionais, pedagógicas específicas de determinadas regiões ou até mesmo variações culturais. No entanto, isso pode levar a disparidades na qualidade da educação básica oferecida e na experiência de aprendizagem dos aprendentes, dependendo de onde eles estejam localizados.

Dessa forma, caminhando nessa esteira das políticas públicas brasileiras voltadas para a educação básica, ao que tange acerca da articulação do currículo integrado com as metodologias ativas, é possível observar o fato de nas últimas décadas se destacarem nos discursos governamentais a concepção da integração curricular como uma das abordagens em ascensão para a educação básica (Matheus; Lopes, 2011; Fazenda; Varella; Almeida, 2013), tomando como análise a BNCC, por ser o documento mais recente e se definir como orientador do currículo. Desse modo, principalmente em nível de Ensino Médio, a BNCC mantém as orientações do DCNEM/2018, que consiste em “contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas” (Brasil, 2017, p. 476), e para o ensino fundamental apresenta a interdisciplinaridade como um conceito flutuante.

Espera-se, muito embora, que “os textos da política não são tão claros e fechados que não permitam uma infinidade de leituras diante da pluralidade de leitores” (Matheus; Lopes, 2011), exercendo um efeito inconsistente na prática pedagógica entre diferentes escolas e regiões. Além disso, dificultam essa lógica perversa de avaliação e monitoramento do progresso dos aprendentes em relação aos padrões estabelecidos pelas políticas curriculares do país.

Prosseguindo nesse rumo de políticas curriculares, anunciadas e analisadas pelo campo científico, é necessário elucidar que anteriores e a partir da BNCC, têm surgido programas e políticas educacionais voltados para promover o currículo integrado e metodologias ativas, a fim de proporcionar uma aprendizagem mais abrangente e contextualizada para os aprendentes. Nesse caso, Salvino e Rocha (2019), em seu estudo, afirmam que essas intenções e proposições referentes à oferta de currículo integrado são apresentadas dentro do contexto dos ideais de educação integral e em tempo integral, ligadas a objetivos de inovação. É válido destacar o fato que é essencial buscar formas estratégias curriculares como parte de um esforço contínuo para o alcance da utópica e multifacetada qualidade na educação básica. Essa ênfase nos faz entender que já se reconhece que o modelo Newtoniano-Cartesiano, linear e fragmentado, inspirado no positivismo, muitas vezes não atende às necessidades dos aprendentes e nem prepara adequadamente para os desafios do século XXI.

Ainda nessa trincheira de políticas curriculares implementadas na educação básica, é possível apresentar, conforme a análises de Salvino e Rocha (2019), que existem diversos programas que defendem a integração como pré-requisito para a inovação e se projetam na dimensão da intersetorialidade, envolvendo vários ministérios e esferas governamentais, como é o caso do Programa Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador (Pro-EMI), ambos com base na ampliação dos espaços educativos e na oferta de educação em tempo integral, enfatizando a interdisciplinaridade e a criação de macrocampos no redesenho curricular.

Nessa mesma direção também caminha o programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica, na modalidade da educação de jovens e adultos (PROEJA), que se estabelece a partir de iniciativas do governo federal, tendo como premissa uma abordagem de desenvolvimento a partir de um currículo integrado (Pizzi; Limeira, 2013; Fernandes, 2014).

Nessa trincheira em que o campo teórico nos conduziu em direção às políticas públicas, é fundamental destacarmos que ainda temos a inserção do currículo integrado articulado com metodologias ativas no Ensino Médio e na Educação Profissional. Essa perspectiva veio a ser refletida após as lutas por uma educação pública de qualidade, na qual educadores progressistas defendiam a superação da dualidade entre educação geral e formação profissional, visando proporcionar condições equitativas para o exercício da cidadania e inserção no mercado de trabalho. No entanto, as políticas educacionais na década de 1990, representadas pelo Decreto nº 2.208, mantiveram a separação entre Ensino Médio e Educação Profissional, reaparecendo somente no início do século XXI, com o Decreto nº 5.154/2004, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o objetivo de preparar os estudantes tanto para a cidadania quanto para o trabalho, refletindo um avanço na construção de um currículo integrado que atenda às demandas sociais e educacionais do país, a partir do ensino médio e educação profissional (Benfatti; Vitorino; Leitinho, 2018; Lopes; Lima, 2020; Silva; Cavalcanti, 2021).

É válido ressaltar que existem outros programas que se utilizam do currículo integrado, no entanto elucidamos que nosso foco não são as políticas públicas, mas sim visualizar teoricamente como está sendo arquitetada a articulação do currículo integrado com as metodologias ativas. Porém, a partir dessas políticas públicas apresentadas pelos artigos científicos, passamos a refletir que a perspectiva da interseção do currículo integrado com as metodologias ativas, em muitos casos, está sendo utilizada como um trampolim alternativo na busca da utópica qualidade na educação, fazendo com que se instaurem diversos “sentidos de integração curricular que vêm sendo produzidos, disputados e fixados no tempo presente” (Charret; Ferreira, 2019, p.1589). Inclusive, para Barbosa e Santos (2023, p.3), “dependendo da concepção epistemológica que esteja atrelado, ele pode estar fazendo mais do mesmo”. Contudo, “parece-nos que os sentidos de integração curricular também vieram se deslocando nessas reformas curriculares, se afastando, de certo modo, da interdisciplinaridade” (Charret; Ferreira, 2019, p. 1598).

Logo, mesmo mediante a “centralidade” que o currículo integrado articulado com as metodologias ativas vem assumindo em certos programas de políticas curriculares, é possível notar um esvaziamento do que vem a ser o currículo integrado, e o “consenso paira apenas na ideia de integração como algo almejado, como

horizonte a ser alcançado, como atendimento às demandas insatisfeitas da educação” (Salvino; Rocha, 2019, p. 2024).

Isso nos conduziu a refletir sobre o fato de as políticas curriculares, diante dos resultados desastrosos das avaliações de larga escala, muitas vezes optarem por criar programas que, apesar de apresentar uma nova nomenclatura e discursos semelhantes aos conceitos epistemológicos, acabam não promovendo mudanças efetivas, pelo contrário, acarretam em uma “flutuação de sentidos” (Matheus; Lopes, 2011), um esvaziamento conceitual (Salvino; Rocha, 2019) acerca da implementação do currículo integrado articulado às metodologias ativas a nível das políticas curriculares.

Mesmo que os programas sejam apresentados “como resposta a uma série de problemas/demandas insatisfeitas” (Salvino; Rocha, 2019, p. 2024), eles acabam se limitando a mudanças superficiais, como a alteração de nomenclaturas e a implementação de discursos aparentemente inovadores, sem de fato promoverem transformações significativas nas práticas pedagógicas. Passamos a considerar que é fundamental um pensamento crítico e reflexivo sobre as políticas curriculares, buscando entender não apenas suas intenções declaradas, mas também seus impactos reais na prática escolar e nos resultados referentes à construção de conhecimento dos sujeitos em fase de escolarização básica. Com isso, chegamos a ponderar que muitos programas e políticas curriculares não passam de manobras para se ajustar aos padrões neoliberais.

É válido ressaltar que as expectativas da articulação do currículo integrado com as metodologias ativas vão além de um “programa de estudos” ou o “vocabulário de um curso”, na realidade, é necessário que essa articulação “atenda aos interesses sociais dos sujeitos aos quais se destina, visando construir um saber globalizado” (Silva; Cavalcanti, 2021, p. 5). Nesse sentido, é válido destacar que “por mais que muitas vezes se confunda interdisciplinaridade com integração, elas não são sinônimas [muito embora] ambas estão interligadas num processo de diálogo permanente” (Silva; Cavalcanti, 2021, p. 4), colocando em “evidência a propriedade integrada existente em torno do trabalho de natureza interdisciplinar” (Silva; Santos, 2022, p. 4).

Considera-se o pressuposto de que o currículo integrado, mediante suas abordagens inter/transdisciplinares, visa uma incorporação mais acentuada entre os campos dos saberes, da construção do conhecimento, dos conteúdos, criando

“dimensões curriculares que se consolidam no cotidiano da escola, e no tempo histórico, à medida que as políticas educacionais também são implementadas” (Silva e Santos, 2022, p. 4). É válido elucidarmos que toda abordagem curricular é implementada “por meio de escolhas, posições e conflitos, expressando... os interesses políticos e econômicos daqueles que o elaboram” (Junior; Goes; Oliveira, 2014, p. 351).

Durante as análises do campo teórico, saltou aos nossos olhos o fato de a articulação entre o currículo integrado com as metodologias ativas afetar notavelmente a segunda esfera, que é a nível micro, aquela que ocorre no chão da escola. Nesse sentido, os professores, gestores e demais membros da comunidade escolar precisam lidar com a gestão das políticas públicas e curriculares nacionais, predominantemente disciplinar, o que se torna um desafio para implementação do currículo integrado. No entanto, é importante reconhecer que o currículo disciplinar dificulta a compreensão integrada dos conhecimentos, devido à sua carência de conexão com as experiências vividas tanto pelos educadores quanto pelos aprendentes, tornando o autoconhecimento e a compreensão do mundo muitas vezes utópico (Brod; Duarte, 2022).

Por outro lado, é válido destacar que a formação de muitas disciplinas se originou da integração de conhecimentos provenientes de diversas áreas na elaboração de seus conteúdos específicos (Azevedo, 1998). Isso evidencia que muitas disciplinas foram inicialmente concebidas a partir de abordagens inter/transdisciplinares. No entanto, nota-se que esses movimentos foram deixados de lado, resultando em uma prática em que os professores continuam abordando conhecimentos que deveriam ser explorados de maneira inter/transdisciplinar de forma disciplinar. Seguindo essa direção, Amado (2016) explica que a proposta de organização curricular integrada visa reunir o que as disciplinas separaram ao longo dos anos, contrapondo-se à lógica fragmentar característica da racionalidade produzida na Modernidade, contudo, para atingir esse propósito, é essencial questionar os métodos e as interações pedagógicas, o que culmina na análise efetiva das práticas profissionais dos professores.

No entanto, observa-se, conforme Diesel, Baldez e Martins (2017), que ainda é comum observar a persistência do método tradicional de ensino, que se concentra no professor e na mera transmissão de conteúdos, levando os alunos a adotarem uma postura passiva, limitando-se a receber e memorizar informações para reprodução

posterior. Os autores evidenciaram esse fato tanto por meio dos relatos dos estudantes, que se queixam de aulas monótonas e pouco estimulantes, quanto nos comentários de professores, que expressaram a frustração pela falta de participação, desinteresse e desvalorização de determinadas estratégias de ensino. Isso nos leva a considerar que na escola se perpetua uma necessidade de “manter as aparências” (Santomé, 1998, p. 15), o que representa um obstáculo para se efetivar o currículo integrado articulado às metodologias ativas. Pois, diante dessa obsessão em perpetuar essa visão da imagem tradicional e preestabelecida, muitas vezes se impede a experimentação de novas abordagens pedagógicas, devido:

[...] os professores e professoras ocupavam-se mais de serem obedecidos, de seguir um determinado ritmo nas tarefas a realizar, de propiciar uma memorização de dados quase nunca bem compreendidos; enquanto isso, os alunos geravam estratégias para recordar dados e conceitos que para eles não tinham qualquer significação. (Santomé, 1998, p. 15).

É fundamental compreender que o aprendente, ao ingressar na escola, não deve ser considerado *Tábula Rasa*, pois traz consigo suas próprias concepções de mundo, objeto, homem, entre outros, e frequentemente opera como crenças rígidas, que tornam o processo de mudança conceitual um desafio, demandando a desestruturação de toda uma rede funcional com a qual sua cognição opera (Sanchez e Costa, 2010).

Isso nos faz pensar que, para que seja amplamente aceito o currículo integrado articulado às metodologias ativas na escola de educação básica, é impreterível que haja essa desestruturação em toda uma rede funcional. É fundamental interromper essa visão que perpetua a visão do tradicional e preestabelecido, implicando em uma mudança conceitual que não se limite a ajustes superficiais do currículo, que seja uma transformação curricular profunda e não “apenas utilitária”, em que os conteúdos são apenas transmitidos de forma superficial. Não pode apenas visar “instrumentalizar o aluno para atuar, para ter sucesso na sociedade, em uma lógica das competências” (Pinto; Moraes, 2021, p. 6).

O currículo que tem como foco instrumentalizar o aprendente não dá conta de operar com as demandas contemporâneas. Dessa forma, seguindo com a linha de pensamento de Diesel, Baldez e Martins, (2017), a contemporaneidade prevê impactos significativos na vida das pessoas em decorrência das mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas recentes, nas relações estabelecidas

entre elas e no mundo do trabalho, afetando também a estrutura tradicional da escola, resultando em uma realidade na qual os sujeitos devem ser compreendidos como globais, imersos em um fluxo contínuo de conexões. Essa dinâmica nos conduz a pensar sobre o papel central do aprendente no processo de ensino e aprendizagem, destacando sua posição menos passiva e mais ativa na construção do conhecimento. Hodiernamente, não se pode obliterar os desafios da sociedade contemporânea e a necessidade de mudança dos paradigmas escolares, em detrimento de vivermos a era que desafia a escola a se reinventar (Marcon; Silva; Ethal, 2020).

Tomando como análise essa reinvenção da escola, como uma necessidade da percepção das demandas da sociedade contemporânea, que exige uma educação mais alinhada aos desafios do século XXI, isso nos chama atenção ao fato de que a reinvenção da escola, sobre os princípios de Diesel, Baldez e Martins (2017), não consiste apenas na introdução de novas tecnologias em sala de aula, pois a tecnologia, por si só, não garante a aprendizagem nem promove a superação dos paradigmas educacionais ultrapassados. Pelo contrário, essa reinvenção da escola, da qual estamos tratando, por vezes, é dificultada pela reflexão proposta por Silva e Silva (2021), que ressaltam o receio dos professores em cometer erros durante as aulas, refletindo uma preocupação com o desafio de sair da zona de conforto e experimentar novas abordagens. Por sua vez, as ponderações de Brod e Duarte (2022) lançam luz acerca da insegurança em relação à transição de um ensino tradicionalmente disciplinar para um modelo mais integrado e interdisciplinar, indicando uma necessidade de apoio e suporte para superar essa barreira. Compreendemos que ambos os autores revelam que as resistências enfrentadas pelos professores, ao tentar implementar mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, nos convidam a repensar a discrepância entre o discurso curricular e a prática em sala de aula.

É fundamental pensarmos em uma reinvenção escolar, conforme a ideia de Pinto e Moraes (2021), que nos afaste do tradicionalismo que se estruturou na escola como mero local de transmissão de conhecimento, esquecendo que a escola é um espaço de interações e construção de significados por meio de encontros. Na escola, os conteúdos disciplinares são apenas uma parte desses encontros, não necessariamente a centralidade, mas, ambiente em que as culturas se entrelaçam, enriquecem-se mutuamente e estão em constante diálogo, refletindo em um currículo em constante (des)construção.

Esse cenário nos chama atenção ao fato que compreendemos que a verdadeira reinvenção da escola consiste em uma mudança de mentalidade, acontecendo primeiro mais próximo dos aprendentes e educadores, ou seja, no chão da sala de aula e nas práticas pedagógicas. Assim, pode-se ter posturas que transcendem as fronteiras disciplinares tradicionais, promovendo a integração de diferentes áreas do conhecimento e o envolvimento ativo dos aprendentes em seu processo de aprendizagem.

É frustrante observar na literatura o fato que Caruso e Silveira (2009) denunciam, acerca de parcelas de escolas muitas vezes não serem encaradas como um ambiente propiciador ao diálogo e ao estímulo do debate de ideias, pelo contrário, são percebidas como um espaço potencialmente repressor, ou seja, frequentemente ter dúvidas pode ser considerado motivo de constrangimento, dando evidência a uma dinâmica em que o educador é percebido como detentor do conhecimento, enquanto o aprendente é rebaixado a posição de ignorância, estabelecendo uma dicotomia em que um é tido como detentor da verdade absoluta, enquanto o outro é o desconhecedor dessa verdade. Essa visão limitada representa uma barreira para a efetiva integração curricular com métodos ativos, pois desconsidera o protagonismo do aprendente na construção do seu próprio conhecimento.

Concordamos, porém, com a afirmação de Edgar Morin (2000, p. 86), de que “o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro”. Essa busca pelo conhecimento é demarcada pelas incertezas, pela dúvida, pelo erro, até porque “não há sistema tão aberto quanto a pessoa humana” (Nachonicz, 2002, p. 63) que possui suas “subjetividades que trazem suas histórias, suas culturas, suas músicas, suas epistemes e infinitos cruzos” (Pinto; Moraes, 2021, p. 4).

À medida em que exploramos esse mundo multifacetado do conhecimento da humanidade, deparamo-nos com a complexidade da realidade da vida. Nesse contexto, o mundo não pode ser reduzido a uma visão simplista, a vida é caracterizada pelas interconexões, numa teia de relações. Segundo Azevedo (1998), um sujeito só estará preparado para o exercício da vida profissional, se juntamente com a sua formação, ele tiver a oportunidade de desenvolver construtos para administrar as demandas relacionadas com a realidade da vida, o reconhecimento dos conflitos éticos e o bom uso das responsabilidades morais.

Seguindo ainda nessa trincheira dos efeitos que podem dificultar a implementação do currículo integrado com as metodologias ativas, nos deparamos com um consenso entre Amado (2016) e Costa e Coutinho (2019) sobre as condições que, por vezes, não estão disponíveis no cotidiano do trabalho pedagógico, devido à ausência de discussão coletiva, a falta do tempo e espaço necessários para que a equipe pedagógica envolvida se reúna para sistematizar a utilização das metodologias ativas como formas de integração das diferentes áreas de conhecimento, a fim de conjugar conteúdos, disciplinas curriculares e as demandas societárias.

Porém, conforme Oliveira (2013), o trabalho coletivo interdisciplinar muitas vezes se desenvolve nos momentos de intervalo entre as aulas, por meio de conversas informais entre os educadores; na solidariedade manifestada por meio de trocas e empréstimos de materiais entre os colegas; e nas pesquisas que os professores conduzem uns com os outros sobre os conteúdos que estão sendo abordados em cada série ou turma, entre outros aspectos.

No entanto, nos contrapomos a essa ideia, pois acreditamos que essas interações não podem acontecer somente de forma ocasional, a prática do trabalho/planejamento coletivo e interdisciplinar entre os professores requer tempo e dedicação para que as trocas de experiências, materiais e ideias sejam eficazes. A falta de horário destinado para o planejamento do professor é uma negação de direito, que, por sua vez, favorece o sistema público de ensino ao reduzir o conhecimento crítico dos professores e limitar a sua capacidade de promover ações político-pedagógicas significativas (Wanzeler; Estacio; Menezes, 2021).

Uma outra condição complementar a essa é apontada por Siqueira e Moreno (2021), pois na escola pública a tradição muitas vezes prevalece devido à falta de cursos de formação adequados para os professores lidarem com o contexto dos aprendentes contemporâneos, bem como à escassez de recursos tecnológicos e salas de aula superlotadas, o que dificulta a transformação do modelo tradicional de ensino.

É válido destacar que esses dois aspectos levantados pelo autor, “formação adequada dos professores” e “falta de recursos”, têm sido utilizadas como estratégias políticas mercadológicas de dominação, que se valem do currículo para implementar suas agendas, conforme Wanzeler, Estacio e Menezes (2021, p. 1078):

A falta de valorização salarial, a precarização do trabalho pedagógico, bem como a precária infraestrutura das escolas são estratégias de políticas públicas alinhadas ao mercado financeiro, ligadas aos interesses de grandes corporações, inclusive bancárias, que hoje se encontram inseridas nas secretarias de educação e vem lucrando absurdamente com o dinheiro público. São elas: Fundação Itaú Social, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Bancária La Caixa, Fundação Vitória Amazônica, Empresa Águila de Gestão e Super Ensino Ltda.

Esse panorama apresentado é um cenário político da educação básica preocupante, no qual é possível a falta de valorização aos educadores, sucateamento das escolas públicas e a uma precariedade infraestrutural, ocasionadas como consequências de estratégias políticas que servem aos interesses do mercado financeiro, favorecendo unilateralmente as grandes corporações, incluindo instituições bancárias, que estão inseridas em muitas secretarias de educação e se beneficiam do uso dos recursos públicos. Esse fato nos chama a atenção por ser um motivo pelo qual muitas políticas curriculares produzem discursos de inovação curricular esvaziado, pois suas únicas motivações subjacentes são carregadas de interesses mercadológicos que comprometem o propósito fundamental acerca da construção de conhecimento integral e significativo, advindo de uma utópica educação de qualidade.

Não podemos esquecer que, embora a escola pública enfrente diversas carências, incluindo recursos tecnológicos, financeiros e até mesmo humanos, ela representa um ambiente para indivíduos pensantes, jovens com a energia necessária para vivenciar e encontrar maneiras de superar tais desafios (Marcon; Silva; Erthal, 2020). Para as autoras, esses estudantes, caracterizados como pensadores críticos, inovadores e nativos digitais, devem ser conduzidos pela escola a um papel ativo na construção do conhecimento, por isso, é necessário que se alinhem a esse perfil as metodologias ativas.

Um outro fator que podemos apontar como um obstáculo para a implementação do currículo integrado articulado às metodologias ativas deve-se ao fato de as metodologias assumirem um caráter utilitarista, caracterizadas por um ensino que visa “apenas a aprendizagem dos conteúdos específicos das disciplinas” (Mota; Rosa, 2018, p.2 74). Isso também chama atenção ao fato daqueles educadores que utilizam as metodologias em uma única via disciplinar, tratando a construção do conhecimento na sala de aula de forma isolada, sem conexões significativas com outras áreas do conhecimento.

É oportuno realçar que no chão da escola até existem educadores que se esforçam em inovar, utilizam metodologias ativas a fim de romper com um ensino bancário. No entanto, partimos da compreensão de que, ao restringir a utilização das metodologias ativas apenas dentro dos territórios simbólicos disciplinares, o educador está perdendo a oportunidade de promover uma aprendizagem mais integrada e contextualizada para os aprendentes. Portanto, é de grande relevância que os educadores estejam abertos a explorar e aplicar as metodologias ativas, buscando oportunidades para integrar as diversas disciplinas, os conteúdos. Isso poderá contribuir para uma experiência educacional enriquecedora e relevante para os aprendentes.

Vale a pena acentuar que as metodologias ativas podem ser corporificadas em diferentes abordagens curriculares. Tudo que é levado ao chão da escola, seja na formulação de políticas educacionais, seja no desenho curricular, seja na corporificação da escolha de um método, sempre haverá uma intencionalidade subjacente, refletindo objetivos, os valores e a visão de mundo dos seus proponentes. E esse é o motivo pelo qual “o currículo é um espaço de disputa” (Junior; Goes; Oliveira, 2014, p. 351), o que nos leva a uma encruzilhada de possibilidades. No entanto, para se articular as metodologias ativas ao currículo integrado são impreteríveis os elementos que se constituem nas abordagens (inter)transdisciplinares, que são os provedores das interconexões entre as áreas dos saberes, e impulsionam o conhecimento a não se delimitar às fronteiras levantadas pelos territórios disciplinares. Por isso, sem os elementos (inter)transdisciplinares, o currículo integrado torna-se inexequível (Mota; Araujo, 2021).

Diante desse cenário apresentado, em que expomos os possíveis efeitos que se caracterizam como obstáculos para a implementação do currículo integrado articulado com as metodologias ativas, existe uma necessidade de mudanças paradigmáticas para romper com a perpetuação desse currículo sobre os moldes Newtoniano-Cartesiano, que sustentam a fachada da fragmentação do conhecimento. Essa perspectiva destaca a importância de superar os obstáculos e buscar continuamente práticas pedagógicas inovadoras e centradas no aprendente. Portanto, após examinarmos os efeitos que podem se caracterizar como obstáculos para essa implementação, é fundamental explorarmos as potencialidades da estruturação do currículo integrado articulado com as metodologias ativas, no qual podemos pontuar os próprios elementos que constituem as abordagens inter e transdisciplinares, que

são efetivos contribuintes para a construção do conhecimento na escola de educação básica, até porque não se pode perder de vista que a concretização do currículo integrado é interdisciplinar (Sales; Reis, 2019; Salvino; Rocha, 2019; Charret; Ferreira, 2019; Mota; Araujo, 2021).

Segundo Araujo (2017), o processo de construção do trabalho pedagógico na perspectiva interdisciplinar vem ocorrendo aos poucos. Isso nos faz pensar na importância do educador, que está na ponta do processo, em contato direto com o aprendiz, oportunizando a construção do conhecimento, pois “em algum momento, na escola, as ações passam a ser reflexivas e ativas, sobretudo por um quantitativo de professores(as), que lançam olhares críticos e podem atuar pensando a educação como uma prática social” (Wanzeller; Estácio; Menezes, 2021, p. 1087). Destaca-se o fato de o educador ser uma peça-chave, determinante para a tomada de decisões em relação às estratégias e recursos mais adequados para o ensino, além de ser um agente ativo/reflexivo, autor/ator do currículo (Sacristán, 2000; Chades, 2012; Rosa, Rosa; Giacomelli, 2016; Quadros; Rodrigues; Botelho, 2018; Wanzeller; Estácio; Menezes, 2021; Gonçalves; Lima, 2023).

Diante desse aspecto, o educador não apenas implementa o currículo, mas também contribui para sua construção e desenvolvimento contínuo na sua intencionalidade. Pode caminhar na direção dessa encruzilhada da articulação do currículo integrado com as metodologias ativas, a fim de proporcionar vivências escolares que oportunizem a construção do conhecimento de forma autônoma e “tornando a escola um lugar de encontro” (Pinto; Moraes, 2021, p. 4) com o coletivo e com suas subjetividades, mesmo mediante a uma Base Nacional Comum Curricular orientadora de currículos disciplinares.

No cenário educacional brasileiro, em que temos uma BNCC estruturalmente disciplinar, cabe ao professor buscar formas de integrar os conteúdos de diferentes disciplinas e aplicar metodologias ativas que estimulem o protagonismo dos aprendizes na construção do conhecimento. Afinal, segundo Mota e Araujo (2021), a eficácia de um currículo integrado depende da contextualização dentro do ambiente escolar, levando em conta as diferentes dimensões da vida e das práticas sociais dos estudantes, que devem ser vistos como sujeitos ativos em seu processo de formação.

Neste sentido cabe ao educador, segundo Tonatto e Sapiro (2002), uma significativa reconfiguração na prática da relação ensino-aprendizagem, devido ao fato de a abordagem tradicional do ensino brasileiro não viabilizar a implementação de um

trabalho diferenciado (interdisciplinar e transversal), uma vez que se baseia em princípios e objetivos desalinhados com as exigências contemporâneas. Esse é um ponto dos quais conseguimos visualizar o potencial da implementação do currículo integrado com as metodologias ativas, um convite aos educadores para as modificações na estrutura do planejamento e da corporificação desse currículo.

A integração é “uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções” (Beane; 2003, p. 94), permitindo ao educador revisitar suas propostas metodológicas e estruturar e/ou reestruturar o currículo (Yared, 2023). Segundo Amado (2016), é fundamental o educador enfrentar o desafio de questionar as suas próprias práticas pedagógicas, pois somente assim, de acordo com Brod e Duarte (2022), se tornará um docente atualizado, crítico e sensível para uma educação integral, desenvolvendo a expertise de reconhecer a diversidade de experiências dos aprendentes e buscar práticas pedagógicas que vão além da simples transmissão de conteúdo.

Outra potencialidade do currículo integrado, conforme Chades (2012), é ressaltar a importância do diálogo crítico resultante dos encontros e conversas diárias promovidos pelo currículo integrado na escola, que leva aos docentes a estabelecerem acordos pedagógicos e afetivos, que caracterizam o ambiente escolar de forma singular. Afinal, “um acolhimento tanto para receber o outro nas suas dessemelhanças quanto para aprender com ele” (Chades, 2012, p. 184) é essencial para um ambiente escolar.

Diante deste ponto, do diálogo crítico como potencial do currículo integrado articulado as metodologias ativas, fomos estimulados a compreender que, ao proporcionar um ambiente propício para o diálogo crítico entre os aprendentes, é possível promover a quebra da segmentação das disciplinas e estimular a interação entre diferentes áreas do conhecimento, auxiliando os sujeitos em fase de escolarização a serem incentivados a fazer conexões entre os conteúdos de diversas disciplinas, o que favorece uma compreensão mais ampla e contextualizada dos temas abordados.

Um outro potencial que podemos destacar é que a articulação do currículo integrado com as metodologias ativas quebra com essa ideia do paradigma Newtoniano-Cartesiano, rompendo com a segmentação disciplinar.

Conforme Beane (2003), a integração curricular aborda o problema ou situação utilizando conhecimentos pertinentes sem necessariamente relacioná-los à

segmentação disciplinar, pelo contrário, adota uma visão ampla da organização e aplicação do conhecimento, não como compartimentos isolados, mas sim integrados em contextos de questões e problemas acessíveis, inserindo-o em contextos que fazem mais sentido para os aprendentes. Obviamente a integração curricular não significa a extinção das disciplinas no currículo, mas ela pressupõe que os conceitos e os conteúdos destas vão ser aprendidos em um sistema relacional que aponta para uma totalidade dos fenômenos (Gonçalves; Lima, 2023, p. 09).

O currículo integrado requer não apenas uma simples complementação de conteúdos por disciplinas separadas, mas sim a criação de uma abordagem didática unificada, concentrada nas conexões entre os conhecimentos, com uma postura de receptividade e convergência, estimulando a criatividade, a inovação e partindo da diversidade de conteúdos disponíveis (Leite; Silva, 2023). Nessa trincheira, concordamos com Azevedo (1998): não haverá um ensino eficaz somente com justaposição de conhecimentos e sem que os educadores percebam que deva existir uma interdependência conceitual entre os conhecimentos produzidos em cada disciplina. “Desse modo, o sentido de um currículo integrado vai além da mera justaposição ou somatório dos conhecimentos disciplinares uns aos outros” (Silva; Cavalcanti, 2021, p. 4).

O currículo integrado sugere ações desenvolvidas que resultem em uma apreciação mais ampla do conhecimento, desafiando e se contrapondo a essa concepção em que atualmente os estudantes estão condicionados a estudar apenas o que será cobrado nas provas, ignorando outras áreas do conhecimento, assim como, da mesma forma, os professores tendem a planejar atividades com foco apenas nas notas dos aprendentes, utilizando isso como meio de controle em sala de aula, resultando em uma falta de aprofundamento e enriquecimento nas atividades escolares (Sales; Reis, 2019).

Para Mota e Araujo (2021), o currículo integrado tem como premissa ampliar a zona de visão do aprendente, para que ele possa ter a ideia de um fenômeno enredado por várias áreas do conhecimento conjuntamente, e quanto mais contribuições de diversas disciplinas, mais próxima da essência desse fenômeno será a explicação, além de conceder ao aprendente uma compreensão da realidade como uma totalidade, dando assim relevância para a vida cotidiana.

É crucial apontar que o currículo integrado articulado com as metodologias ativas tem como potencialidade oferecer ao aprendente uma oportunidade de

compreender a totalidade dos conteúdos estudados, ao invés de oferecê-los de forma fragmentada e desconexa, desafiando-os a construir o conhecimento de forma integrada, utilizando diferentes abordagens, perspectivas e de forma ativa. Nesse contexto, vem à tona a importância da relação teoria e prática.

Na proposta de currículo integrado, teoria e prática são reconhecidas como partes de uma totalidade (Fernandes, 2014, p. 1415). Nesta direção, Montagner *et al.* (2014) concordam com Beane (2003) no sentido de que as práticas, a partir de uma abordagem do currículo integrado, implicam na valorização da interação entre os professores, promovendo uma reconfiguração das relações entre teoria e prática, além de potencializar a valorização das propostas didáticas originadas da incerteza, de problemas reais e de situações contextualizadas, que geram processos de investigação para a construção de conhecimentos escolares.

Essas abordagens são vistas como atitudes mais coletivas e institucionais, que auxiliam os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, métodos, conteúdos, avaliação e organização dos ambientes de aprendizagem, enfatizando a compreensão de que o currículo é vivenciado e construído na escola por meio da interação e não do individualismo (Montagner *et al.*, 2014). Seguindo a linha de pensamento de Silva e Cavalcanti (2021, p. 3) “uma proposta de organização curricular integrada deve buscar recompor a totalidade do conhecimento que as disciplinas escolares compartimentalizaram ao longo dos séculos”.

O currículo integrado, na perspectiva de Leite e Silva (2023), tem como propósito alinhar o aprendiz não apenas para o hoje, mas auxiliá-lo a se projetar para o futuro, fundamentado no conhecimento do passado. Seguindo a linha de pensamento dos autores, o currículo integrado desenvolve um aprendiz crítico, engajado e autônomo, fornecendo-lhe ferramentas eficazes para a construção da sua aprendizagem, a questões da vida real e promovendo a integração entre teoria e prática, fazendo com que ele se compreenda gradualmente, dentro de um contexto social, mediante as exigências acadêmicas e profissionais que encontrará adiante. Para Beane (2003, p. 106), “entre outros propósitos, a integração curricular pretende promover a integração social”. E não se pode perder de vista que “elaborar um currículo implica respeito às diferenças e à promoção da justiça social no campo escolar” (Silva; Santos, 2022, p. 4).

A integração curricular é uma perspectiva de integração de experiências, percepções, crenças e valores que as pessoas têm sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor, tornando o aprendizado resultante da reflexão sobre essas experiências e se tornando uma ferramenta para enfrentar desafios pessoais e sociais no futuro (Beane, 2003). Essas experiências e seus significados não são estáticos, mas sim dinâmicos e maleáveis, podendo ser organizados de diferentes maneiras para lidar com diferentes situações (Beane, 2003).

Nesta perspectiva, é importante situarmos quem é o aprendiz dentro desse contexto da articulação do currículo integrado com as metodologias. Neste sentido, Cruz e Costa (2015) fizeram uma síntese, com relação à integração curricular, na qual enredam teoricamente essa concepção curricular ao questionar a escola sobre o tipo de cidadão e de sociedade que se pretende formar. Dessa forma, é necessário entender que a formação cidadã vai além do domínio de habilidades técnicas e cognitivas, existe um envolvimento com ampla promoção de valores sociais e éticos associados ao respeito, solidariedade, justiça e responsabilidade. Portanto, quando se pensa na articulação do currículo integrado com as metodologias ativas, situando o sujeito que devemos formar, além dos aspectos cognitivos, deve-se buscar desenvolver a totalidade do sujeito, que possui competências socioemocionais, como empatia, colaboração, comunicação e pensamento crítico, essenciais para uma convivência harmoniosa e para a resolução de conflitos, aspectos éticos e morais.

Afinal, o currículo não é neutro, nele a intenção educativa é “uma ação profundamente política e ética, apesar dos discursos conservadores e liberais pretenderem dissimular esta idiosincrasia” (Santomé, 1998, p. 147). No entanto, é comum que discursos conservadores e liberais tentem minimizar ou dissimular essa dimensão política e ética do currículo, com a intenção de “apagar determinadas performatividades ou jogá-las na zona de abjeção” (Macedo; Miller, 2022, p. 11), mediante a luta pelas subjetividades que muitas vezes vai de encontro aos padrões tradicionais impostos socialmente. É conhecido que a construção de um currículo ou proposta curricular envolve não apenas aspectos metodológicos, conceituais e técnicos, mas também inclui elementos como interesses, relações de poder, disputas por espaço, hierarquias de conhecimento, considerações sociológicas, influências políticas e questões epistemológicas (Junior; Goes; Oliveira, 2014)

Por isso, é necessário reconhecer o caráter político do currículo e a importância do protagonismo do aprendiz mediante a construção do seu conhecimento e da

formação da sua identidade. Vale ressaltar que o protagonismo do estudante não está relacionado apenas à participação dentro de sala de aula, ele é algo para além da escola e está muito mais relacionado à construção de subjetividade, de pensamento crítico, de posicionamento e de reconhecimento. No entanto, podemos compreender que existe um apagamento do protagonismo do aprendente, quando os discursos políticos educacionais buscam:

[...] o controle sobre nossos corpos [e mentes], o direito à vida e à terra em que se vive são parte das lutas por ampliar as condições de estar vivos e se tornam especialmente relevantes quando as formas assumidas pelo neoliberalismo seguem induzindo a precariedade. (Macedo; Miller, 2022, p. 11)

Quando pensamos nesse controle em nível curricular, podemos relacioná-lo às escolhas de incluir ou excluir certos temas do currículo, como história, literatura, ciências sociais e sexualidade, que podem refletir as visões dominantes sobre identidade, poder e justiça social, entre outros. Esses assuntos são fundamentais para serem tratados dentro da sala de aula e podem contribuir com o aprendente a pensar criticamente e de forma autônomo acerca das subjetividades. Da mesma forma, a maneira como os conteúdos são apresentados e os métodos de ensino utilizados pode influenciar a forma como os aprendentes compreendem o mundo e se posicionam diante dele. Para Beane (2003, p. 97), “O conhecimento é um tipo de poder pois ajuda a dar às pessoas um certo controle sobre suas próprias vidas” por isso não pode ser reduzido a uma “coleção de fragmentos e retalhos de informações”.

Mediante a esses retalhos de informações, temos um retrato impresso no currículo disciplinar que traz em seu bojo conteúdos unicamente e explicitamente específicos. Sem possibilitar um diálogo com temas essenciais e fundamentais ao desenvolvimento do aprendente na escola de educação básica, apenas apresentando

[...] informação sobre comunidades silenciadas, marginalizadas, oprimidas e sem poder é apresentada de maneira deformada, com grande superficialidade, centrada em episódios descontextualizados etc. Sua forma mais generalizada se traduz em uma série de lições ou unidades didáticas isoladas, destinadas a proporcionar aos estudantes uma tomada de contato com realidades e problemas de grande atualidade. (Santomé, 1998, p. 147)

Mediante a esse exposto, não se pode esquecer que o currículo deve priorizar para dentro da sala de aula um espaço de debate e construção coletiva de valores, princípios e conhecimentos que norteiam a educação dos sujeitos em fase de

escolarização básica. Para Leite e Silva (2023), o currículo integrado permite uma educação que engloba diferentes formas de conhecimento produzidas na esteira da humanidade, incluindo o conhecimento legitimado pela escola, os relacionados ao trabalho, os culturais, todos essenciais para constituir a totalidade do aprendente na escola de educação básica.

Para Mota e Araujo (2021), a perspectiva filosófica da organização curricular integrada deve refletir sua concepção de homem e realidade, garantindo que os conteúdos transmitidos aos estudantes estejam fundamentados no todo dialético, a fim de que seja possível que compreendam seu contexto e desenvolvam habilidades para intervir efetivamente em sua realidade.

Por isso, acreditamos nessa articulação do currículo integrado com as metodologias ativas, pois tanto a base epistemológica dessa abordagem curricular, quanto a concepção teórico-metodológico das metodologias ativas, giram em torno da “ideia do protagonismo juvenil” (Leite; Silva, 2023, p. 8), permitindo-lhes desenvolver habilidades de pensamento crítico, autonomia, criatividade e responsabilidade cidadã. Neste ponto, “a integração curricular consiste em relacionar o currículo a partir de ações de investigação e transformação em que o discente seja o principal ator” (Leite; Silva, 2023, p. 8). Na realidade, a epistemologia do currículo integrado coaduna com a conceituação das metodologias ativas, que definem a importância de tornar o aprendente protagonista da construção do seu conhecimento.

Um outro ponto, ao que se refere do aprendente, espera-se no Currículo Integrado articulado as metodologias que, “ao invés de se priorizar o ‘aluno comportado’, estimular-se-ia o desenvolvimento do “aluno participante” (Oliveira, 2013, p. 97), tendo que a “preocupação central é com a formação integral dos sujeitos” (Fernandes, 2014, p. 1214).

Contudo, muito embora, mesmo mediante a todo nosso esforço, há um consenso teórico com relação ao fato de não existir uma fórmula ou modelo predefinido para o currículo integrado, mesmo entre os especialistas dessa temática, por isso é fundamental que os profissionais do chão da escola se mobilizem para desenvolver estratégias, propor arranjos e determinar coletivamente como a integração será efetivada (Cruz; Costa, 2015; Amado, 2016; Salvino; Rocha, 2019; Sales; Reis, 2019; Lopes; Lima, 2020; Silva; Cavalcanti, 2021).

Portanto, toda essa discussão teórica nos fez refletir sobre o fato de a articulação do currículo integrado com as metodologias ativas se configurar como uma

tendência emergente na educação básica do século XXI, por combinar aspectos inter/transdisciplinares que possibilitam a conexão de diferentes áreas de conhecimento e ainda envolver os aprendentes a partir da utilização de métodos que os reposicionam no protagonismo do processo de construção do conhecimento. Deste modo, fazendo agora uma costura, na próxima subseção iremos tratar acerca de como o campo científico configurou na prática a articulação do currículo integrado com metodologias ativas na escola de educação básica.

7.3 – Tendências Emergentes na Educação Básica: a Análise Teórica das Práticas com Currículo Integrado Articulado às Metodologias Ativas

Pesquisar, estudar e escrever essa dissertação, que pretende compreender a articulação do currículo integrado com as metodologias ativas, recai sobre a necessidade de explorar não apenas os construtos epistemológicos e metodológicos, mas nos desafia a desvelar as camadas teóricas subjacentes e os desafios práticos associados à sua implementação. Desse modo, foi possível observar no campo teórico o que Rosa, Rosa e Giacomelli (2016) apontam: o fato de trabalhos que abrangem projetos e práticas interdisciplinares tornarem-se tendências emergentes e estarem presentes, de certa forma, no cenário educacional.

Tendo consciência que “Currículo e poder” se constituem em uma “equação básica” (Silva, 2022, p. 48), que consiste no que é ensinado, como é ensinado e quem decide são questões profundamente enraizadas nessa dinâmica que buscamos sistematizar e operacionalizar o pensamento teórico que refletiram essas propostas pedagógicas intencionais e deliberadas, acerca da utilização da articulação do currículo integrado com as metodologias ativas, na escola de educação básica.

Entendemos a importância de reconhecer e compreender essas diversas forças e interesses que moldam o currículo escolar, principalmente o fato de discutir metodologias de ensino-aprendizagem, especialmente as ativas e significativas. A questão central é o aspecto prático, como foram implementadas de maneira eficaz e com o intuito de promover uma mudança tangível no processo de trabalho na escola de educação básica (The, 2022).

Essa compreensão também é advogada por Luppi; Behrens e Prigol (2022, p. 5), que chamam a atenção ao fato que, para “compreender como se processa o conhecimento”, é fundamental conhecer “práticas pedagógicas, suas decisões metodológicas” que o professor vem empregar no chão da escola. Isso implica pensar

sobre a tendência emergente de se compreender teoricamente como os professores percebem e aplicam essas estratégias em suas salas de aula.

Para melhor elucidar o que se expôs até aqui, na sequência, discorre-se sobre as discussões teóricas que abordam o currículo integrado articulado às metodologias ativas.

Para iniciar nossa análise, o campo teórico direciona nosso olhar para um modelo de escola inspirador: a Escola da Ponte. Diante das tendências emergentes para educação básica, Cabral, Carneiro e Carneiro (2021) apresentaram, em sua pesquisa, a Escola Básica da Ponte, liderada por José Pacheco em Aves/São Tomé de Negrelos, desde 1976, como um modelo inovador de educação inserido no sistema público português, baseada na cidadania, autonomia dos estudantes e auto-organização, sua estrutura organizativa, marcada pelo planejamento participativo e uma gestão entregue à comunidade local. Conforme os autores, a Escola da Ponte possui uma abordagem centrada no estudante e metodologias construtivistas, seu Projeto Educativo individualiza o currículo enquanto mantém uma plataforma curricular básica, adaptando o ensino aos diferentes modos de aprendizagem, utilizando a metodologia de projetos a fim de conferir dinamismo ao currículo, enquanto a aprendizagem comunitária e interdisciplinar estimula a construção de significados e a resolução de problemas, promovendo aprendizagens significativas.

Este referencial teórico, que se revelou aos nossos olhos por meio da revisão de literatura integrativa, ofereceu insights valiosos sobre como a articulação do currículo integrado com as metodologias ativas pode ser aplicada na prática da escola de educação básica. Ao explorarmos os princípios e práticas da Escola da Ponte, podemos compreender melhor como tais abordagens podem impactar positivamente na aprendizagem dos sujeitos e promover uma educação básica mais significativa.

Um outro modelo semelhante é possível de ser observado na Escola *de La Nueva Cultura La Cecilia*, na Argentina, que oferece aulas ministradas em um espaço acolhedor, próximo à natureza, a organização dos seus aprendentes não é por idade ou ano, dando autonomia para que possam traçar seu próprio percurso, conforme apresentado por Santos *et al.* (2023). O autor exemplifica como uma abordagem inovadora na educação prioriza a aprendizagem significativa e currículo flexível às necessidades da sociedade contemporânea e ainda utiliza propostas metodológicas que vão além do ensino tradicional, a partir de uma abordagem que parte da premissa do protagonismo, valorização da individualidade dos aprendentes, incentivando a

criatividade, autonomia e construção de conhecimento significativo. É válido ressaltar que a escola argentina também serve como um exemplo inspirador de como a articulação do currículo integrado com as metodologias ativas é capaz de transformar positivamente o processo de construção de conhecimento na escola de educação básica e ainda preparar os aprendentes visando se tornarem cidadãos criativos e conscientes.

Verificamos que as escolas como da Ponte e a de La Nueva Cultura La Cecilia são perspectivas de escolas que rompem com o modelo tradicional, mostrando que o currículo Newtoniano-Cartesiano não é o único eixo principal. Lopes e Macedo (2011, p. 137) chamam a atenção ao fato de essas propostas serem “tentativas de engenharia visando adequar o currículo às mudanças espaçotemporais”, que se adaptam ao espaço e ao tempo disponíveis para a aprendizagem. São uma estrutura curricular inovadora e receptiva às necessidades dos aprendentes, ao se flexibilizar ao contexto da escola e às demandas sociais que seguem um fluxo de constante mudanças.

E, nesse fluxo, conseguimos chegar a mudanças que já estão sendo estruturadas no Brasil. Araújo (2017), em seu estudo, apresentou uma discussão acerca da reestruturação do currículo escolar no Rio Grande do Sul, delineada pelo documento intitulado “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011- 2014”, que trouxe mudanças substanciais na prática docente, desafiando professores a adotarem uma abordagem interdisciplinar em contraposição ao trabalho individual. O autor apontou que a interdisciplinaridade, embora vital, emergiu como um desafio significativo devido à formação disciplinar dos professores e à necessidade de estabelecer relações entre diferentes áreas de conhecimento. Nessa proposta, ao fomentar a participação ativa dos aprendentes na construção do conhecimento, ainda contribuiu para superar a fragmentação do saber e promover a integração entre teoria e prática. Além disso, a reestruturação enfatizou a importância da articulação entre teoria e prática, reconhecendo a necessidade de reduzir a distância entre esses dois domínios no contexto educacional.

Ainda no Brasil, Salvino e Rocha (2019) analisaram o Programa Ensino Médio Inovador (Pro-EMI), aderido em 2008, pela Secretaria de Educação Estadual da Paraíba, incluindo cinco escolas da cidade de Campina Grande/PB, que implementava um currículo integrado articulado à metodologia de projetos, a partir da

ideia de macrocampo associada a ações intra e extra escolares, que transcendam disciplinas e os espaços tradicionais, propondo uma flexibilização dos tempos, dos espaços e do trabalho dos profissionais, em uma rotina de 9h diárias para os estudantes. É válido ressaltar que, de acordo com os autores, embora a proposta deveria ocorrer de maneira articulada, cada uma envolvia fundamentos e questões epistemológicas, teóricas e metodológicas distintas, que nem sempre se coadunavam ou convergiam, fazendo com que a falta de aportes teórico-metodológicos nos documentos contribuíssem para a dificuldade na compreensão e implementação dos macrocampos pelos professores, que muitas vezes se sentiam insatisfeitos e pouco fundamentados sobre a proposta, seguindo na direção da disciplinarização.

Porém, na escola analisada por Salvino e Rocha (2019), os efeitos do Programa Ensino Médio Inovador (Pro-EMI) desafiam consensos sobre a qualidade da educação integral e do currículo integrado. Por exemplo, houve uma queda significativa no número de matrículas após a adesão ao Pro-EMI, indicando que alguns aprendentes deixaram a escola para cursinhos preparatórios para o ENEM, para trabalhar ou por falta de interesse, inclusive os professores alegaram que os aprendentes parecem preferir as disciplinas tradicionais. Lopes e Macedo (2011, p. 131), a partir do pensamento de

Hirts e Peters, por sua vez criticam o currículo integrado, na medida em que entendem que ele favorece a perda da especificidade do conhecimento e produz articulação artificial de conceitos de domínios distintos.

Toda mudança causa estranheza, principalmente em um país que tornou a educação básica uma preparação para o vestibular e para as avaliações de larga escala. Isso nos faz perceber que não são só os aprendentes que trazem no âmago de seus corações o desejo de passar em uma universidade, esse mesmo sinônimo de vitória é esperado pela família, de igual modo pelo governo e pelas empresas privadas, mesmo mediante as mudanças curriculares que alguns municípios e estados tem se esforçado em arquitetar. No entanto quando a

[...] cultura, mentalidade e expectativas de qualquer pessoa são fruto de uma história vivida no seio de uma ou várias famílias, resultado de sua participação ativa dentro de grupos sociais... isto quer dizer que, para compreender qualquer fenômeno social, é imprescindível levar em consideração informações relativas a todas essas dimensões, com

capacidade para modelar pessoas e classes sociais (Santomé, 1998, p.45)

Isso nos faz enxergar que diante dessa cultura estabelecida e enraizada no seio familiar, social, político e econômico, toda mudança estrutural causará uma estranheza à comunidade escolar. Como foi possível observar em Araújo (2017) e em Salvino e Rocha (2019), houve desafios a serem vencidos, uma vez que o modelo curricular Newtoniano-Cartesiano já está imbricado na formação dos professores, nas expectativas dos aprendentes e conseqüentemente na sociedade. Porém,

[...] é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade. (Santomé, 1998, p. 45)

Mediante a esse mundo globalizado, conectado, que segue um fluxo de mudanças rápidas e líquidas, oferecer uma educação básica que na sala de aula favoreça ao aprendente o protagonismo de uma construção de conhecimento integrada é uma forma de proporcionar pensamento crítico, criatividade, colaboração, resolução de problemas. Essas habilidades são fundamentais para se adaptar a esse mundo volátil, contribuir para a sociedade e se preparar para a tomada de decisões nas incertezas do mundo.

Sabemos das dificuldades no chão das escolas públicas espalhadas pelo Brasil, muitas precisam lidar com o sucateamento, falta de profissionais, entre outras situações que transcendem a possibilidade de as próprias escolas administrarem, pois somente na esfera política é possível. Contudo, chamou-nos a atenção a pesquisa de Felicio (2015), que buscava compreender a integração curricular a partir de uma parceria entre uma escola de educação formal e uma instituição de educação não-formal, instalada em um conjunto habitacional, para atender os moradores oriundos de três favelas, participantes do programa de desfavelização desenvolvido pelo poder público no interior de São Paulo. Lá a escola pública municipal atende os aprendentes durante o período matutino e vespertino, enquanto a instituição não-escolar oferece atividades complementares no contraturno, por meio do programa Arte-Educação, abrangendo diferentes áreas como comunicação, artes, educação ambiental e

informática, com o intuito de implementar um programa educacional em tempo integral, com integração curricular, para 552 aprendentes do Ensino Fundamental.

O contexto educacional investigado por Felicio (2015) visou promover um processo educativo em tempo integral, com integração curricular, considerando diferentes dimensões do conhecimento, contemplando a formação global dos aprendentes. O autor conseguiu observar desafios enfrentados que incluíram romper com um currículo prescrito por políticas educacionais municipais, organizar os conteúdos a partir de temas de interesse dos educandos e valorizar as atividades complementares oferecidas pela instituição não-escolar como parte integrante do currículo, oportunizando a formação integral dos aprendentes.

Felicio (2015) constatou que a construção do currículo para uma abordagem integradora não é algo predefinido, que acontece apenas com um projeto bem elaborado. Foi necessário que tanto as instituições quanto os educadores assumissem conscientemente a tarefa de desconstruir, construir e reconstruir paradigmas, concepções, posições, organizações e práticas, entre outros aspectos, além de ser essencial que o processo educacional seja capaz de atender às necessidades apresentadas pelo contexto sociocultural dos educandos.

É digno de nota que, em nossas experiências enquanto professores, observamos que os aprendentes da rede particular têm suas agendas preenchidas, com horários para a educação formal, aulas de idiomas, prática esportiva e outras atividades que promovem o desenvolvimento cognitivo. No entanto, os aprendentes da rede pública, devido às suas condições de vida, não dispõem dessas oportunidades durante o contraturno escolar. No entanto, a proposta dessa parceria entre as duas instituições, analisadas por Felicio (2015), surge como uma forma eficaz de utilizar o currículo integrado para equilibrar essas discrepâncias e oferecer oportunidades de desenvolvimento equitativo e mais igualitárias aos aprendentes da escola pública.

Muito embora, toda a qualquer forma que transpire alternativas de possibilidades eficazes aos aprendentes são válidas, até porque “a inclusão de questões pessoais paralelos aos problemas sociais parte da possibilidade democrática de integrar interesses pessoais e sociais” (Beane, 2003, p. 96). É, pois, interessante trabalhar outros aspectos que coadunam com o desenvolvimento dos aprendentes, como proposto por Felicio (2015), a partir das artes e outras possibilidades, mesmo que as condições de muitas famílias não permitam esse

suporte para o desenvolvimento do sujeito em fase de escolarização na sua totalidade. No entanto, não é nosso foco a educação em tempo integral, que possui conceitos próprios e uma epistemologia para direcionar essa concepção científica. Nosso olhar é sobre o currículo integrado, neste caso a proposta bem-sucedida de Felício (2015) diz respeito a trabalhar a base obrigatória instituída pela BNCC (Português, matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física) sem assumir uma estrutura disciplinar, mas por meio de temas, que fazem os conteúdos “a ser assumidos como ‘meios’ utilizados para a resolução de problemas” (Felício, 2015, p. 221). Neste caso, Beane (2003, p. 96) afirma que na prática do currículo integrado a educação geral é uma “coleção das disciplinas exigidas”, mas

Os seus centros organizadores são os problemas significativos ou temas que ligam o currículo escolar com o mundo em geral. Os centros organizadores servem como contexto para unificar o conhecimento. O conhecimento, por sua vez, desenvolve-se conforme é aplicado instrumentalmente para explorar os centros organizadores. Organizado deste modo, o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo (Beane, 2003, p. 96).

O que não pode se perder de vista é que o “Conteúdo a ser ensinado na escola (...) pode ser organizado para fins de ensino de diferentes maneiras” (Lopes; Macedo, 2011, p. 107). Deste modo, pudemos pinçar da literatura científica diferentes modos de integrar conhecimento de forma ativa, alguns atendendo à base epistemológica do currículo integrado, outros apenas com posturas das abordagens interdisciplinares e transdisciplinares previstas pelo currículo integrado, mas enredando o aprendente como protagonista da construção do seu conhecimento, sendo trabalhados a um nível micro, por “professorinhas ‘sonhadoras’ que gostavam da beleza, da alegria, do colorido, do canto, das pessoas e do afeto (Haas, 2011, p. 56).

Para Haas (2011, p. 63), existem muitos educadores que, no “exercício da docência”, não estão restritos a trabalhos pedagógicos, pelo contrário assumem um compromisso em buscar posturas e propostas que dinamizam a sala de aula. Nesta vertente, Tonatto e Sapiro (2002) defendem a importância de um trabalho a longo prazo fundamentado na interdisciplinaridade. Em uma análise dos temas propostos pelos aprendentes, evidenciou-se que existem temáticas que se revelam com predominância de aspectos biológicos, psicológicos e sociais, como família, relações sexuais, transformações na adolescência, homoafetividade e diferenças entre

meninos e meninas, e tais temáticas precisam serem enredadas em uma visão ampliada. Para os autores, a abordagem interdisciplinar, ao integrar diferentes áreas de conhecimento, pode favorecer a busca por soluções embasadas em raciocínio crítico e conhecimento na abordagem dos temas relacionados à sexualidade pelos adolescentes, de maneira integrada e contextualizada.

Mello *et al.* (2015) destacaram em um estudo teórico a importância de promover diálogos interdisciplinares que reconheçam o protagonismo dos aprendentes e deem destaque às expressões culturais no ambiente escolar. Para os autores, a ênfase recai na escuta das diversas linguagens, especialmente a corporal, evidenciada em suas práticas diárias, como meio de revelar anseios, desejos e necessidades, contribuindo para a compreensão do que ocorre entre elas.

Silva e Santos (2022) realizaram uma pesquisa na rede estadual de ensino do Pará, em uma escola localizada na ilha de Mosqueiro, que, mesmo com os desafios únicos devido à sua geografia e à realidade ribeirinha da comunidade, buscou adotar uma abordagem interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem, visando superar a fragmentação do conhecimento, no Ensino Médio Integral. Isso demandou adaptar sua estrutura física e organização pedagógica para acomodar até 9 horas de atividades educativas diárias. Conforme os autores, mesmo diante dos desafios, a escola tem buscado promover a interdisciplinaridade como forma de fortalecer os vínculos entre professores e aprendentes, valorizando métodos e estratégias que priorizam o protagonismo e a autonomia dos estudantes, sempre considerando a realidade local.

Em um estudo desenvolvido por Zaboroski *et al.* (2015), por meio de uma atividade pedagógica sugerida e desenvolvida com intervenções interdisciplinares ao longo de um ano letivo, em ambiente escolar, tendo como base a utilização de uma metodologia que podemos considerar como ativa, que consistia basicamente na produção escrita, esta revelou-se como uma proposta eficaz para o contexto educacional.

Carmo *et al.* (2021) relataram uma intervenção interdisciplinar elaborada para conectar as abordagens de produção de curtas-metragens com temas químicos, feitos por estudantes do ensino médio, aos objetivos pedagógicos de construção de mapas conceituais e aos temas sociológicos de interesse. Os autores destacaram a importância dos diálogos promovidos pelos curtas-metragens como uma oportunidade valiosa para abordar questões atuais de maneira racional, tornando-se relevantes em

um contexto social onde os debates sobre temas coletivos estão em diferentes esferas. Além disso, o uso de mapas conceituais permite uma revisão e aprimoramento das concepções dos aprendentes sobre os temas, proporcionando uma análise mais profunda e uma melhoria nos conceitos iniciais (Carmo *et al.*, 2021)

A utilização da interdisciplinaridade disposta em cada artigo científico analisado foi semelhante a “flechas de um único e mesmo arco: o do Conhecimento” (Nicolescu, 1999, p.17). Muito embora “não existem caminhos únicos ou metodologias que possam servir de base sólida para uma mudança. Cabe aos atores educacionais construir seus próprios caminhos de forma coletiva e individual”. (Santos, 2012, p. 49). A proposição de Santos (2012) reforça a ideia de Hass (2011), no que concerne a práticas inovadoras acontecendo no chão da escola, representando um compromisso contínuo com a excelência pedagógica e a preparação dos aprendentes para os desafios e oportunidades contemporâneas.

Esse ideário nos faz visualizar que, embora a qualidade na educação seja uma concepção teórica multifacetada, uma dessas facetas está relacionada à metodologia utilizada na sala de aula. O artigo de Nachonicz (2002) apresenta um ponto de vista amplamente aceito com relação ao método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, que se tornou um objeto de ampla discussão no campo da educação. Para a autora, existe um consenso acerca de o método empregado ser eficaz por ter alcançado o objetivo de, em 40 horas, um adulto analfabeto conseguir aprender a ler, desde que os princípios do método sejam respeitados. Considerando esse princípio, argumentamos que a implementação bem-sucedida de um currículo integrado no chão das escolas requer a articulação das metodologias ativas.

Isso nos faz entender que, ao incorporar as metodologias ativas no ensino, os educadores podem promover uma aprendizagem mais envolvente, significativa e eficaz, proporcionando aos aprendentes a oportunidade de se tornarem protagonistas do próprio processo educativo. Assim, a integração curricular aliada às metodologias ativas pode ser vista como uma abordagem pedagógica efetiva para tornar a aprendizagem mais dinâmica e alinhada às necessidades contemporâneas.

Nesse caso, a pesquisa de Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009) aponta que o analfabetismo permanece como um dos grandes desafios nacionais, demandando uma metodologia que vá além de simplesmente 'franquear o acesso' à leitura e escrita, mas impulsionar o desenvolvimento do aprendente para a participação social e a cidadania.

Caruso e Silveira (2009) utilizaram uma metodologia ativa que propunha a produção de histórias em quadrinhos (HQs), proporcionando aos aprendentes uma oportunidade única de desenvolver um novo olhar sobre o mundo, contribuindo não apenas para uma considerável melhoria na autoestima dos aprendentes, mas também influenciou positivamente sua relação com o aprendizado em geral, com a escola e com a vida, conferindo uma nova dimensão à sua cidadania. Os autores pontuaram que os jovens puderam observar seu próprio amadurecimento e crescimento intelectual, explorando diferentes aspectos da cidadania, nos quais muitos expressaram artisticamente suas preocupações sociais, abordando temas como injustiças sociais, uso de drogas, combate ao mosquito da dengue e alertas sobre doenças sexualmente transmissíveis, anorexia, entre outros. Essa abordagem, em que posiciona o aprendente numa posição de protagonista na construção do seu conhecimento, permite uma visão ampliada para além dos conteúdos arbitrariamente estipulados pelos territórios disciplinares, promovendo uma consciência crítica e uma expressão ativa em relação a questões sociais relevantes.

Lemos e Valente (2023) realizaram uma pesquisa na Escola Municipal de Educação Básica Professora Carmen Tabet de Oliveira Marques, em São Bernardo do Campo, São Paulo, com o intuito de analisar a aplicação da cultura *maker* na educação. Para o desenvolvimento desta proposta educativa, que tinha como um dos seus pilares o incentivo de projetos interdisciplinares articulados com várias metodologias ativas, foi organizado um espaço "Somos Fazedores" na Sala de Laboratório de Informática, equipado com recursos adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação, como computadores, kits de LEGO, kits Arduino Uno, LEDs, resistores, placas solares e ferramentas para o mural. O princípio educativo foi buscar conscientizar os aprendentes sobre consumo sustentável e fortalecer seu envolvimento na comunidade, desafiando-os a criar soluções para problemas reais, dando oportunidade e liberdade de aprenderem conceitos de engenharia, tecnologia e sustentabilidade, enquanto desenvolviam habilidades práticas e criativas (Lemos; Valente, 2023).

Lemos e Valente (2023) destacam seis atividades realizadas a partir da cultura *maker*. A primeira consistia na reconstrução do planeta Terra: bem-vindo ao ano de 2700, em que os aprendentes exploraram materiais diversos para criar projetos sustentáveis, desafiados a reconstruir o planeta Terra, utilizando sucata e outros recursos disponíveis. Na segunda, 'Somos Fazedores', foi utilizado sucata, LEGO e a

construção dos protótipos, uma atividade que incentivou a autonomia dos aprendentes na criação de protótipos, promovendo o planejamento, resolução de problemas e a aprendizagem através da experimentação. A terceira e quarta, os 'Projetos Sustentáveis': moradia, barco Viking e transporte coletivo, além da proposta 'Somos Fazedores': placa solar e Arduíno, foram atividades que ampliaram o conhecimento dos aprendentes sobre construção e montagem de placas solares fotovoltaicas, estimulando o interesse e a colaboração. Já a quinta e sexta 'Somos Fazedores': os protótipos em movimentos, foram focadas na simulação dos movimentos dos protótipos construídos pelos próprios aprendentes. Para os autores, as atividades *maker* realizadas na escola permitiram aos aprendentes a exploração de ferramentas práticas para resolver problemas do cotidiano, além da realização de pesquisas integradas aos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental de forma interdisciplinar, despertaram a motivação dos estudantes impulsionando a curiosidade em participar das propostas pedagógicas e conduzindo-os a compreender que errar faz parte de todo processo educativo e criativo.

Rosa, Rosa e Giacomelli (2016) apresentaram um estudo com uma proposta de atividade denominada "Competição de Foguetes", inspirada na Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA), com o objetivo de incentivar os professores de Física e Ciências da educação básica a promoverem competições em suas escolas e regiões, envolvendo a construção de foguetes com garrafas pet pressurizadas com água e ar, que partia da iniciativa ativa dos aprendentes do ensino médio, convidados a formar equipes e se inscreverem no evento de forma independente, sem imposição dos professores ou da escola. A proposta dos autores previa que os aprendentes, ao se inscreverem, precisaram adquirir os conhecimentos necessários para construir e lançar seus foguetes, estudando seu funcionamento, planejando métodos, escolhendo materiais e construindo seus próprios artefatos, paralelamente, as escolas participantes discutiram a possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar, explorando conceitos de Física, Química, Matemática e História, inicialmente, e posteriormente expandindo para temas de Biologia, Geografia e Artes, conforme necessário durante a atividade e de acordo com os tópicos levados para os encontros de preparação, com base nas perguntas dos aprendentes, evidenciando a busca pelo conhecimento e o interesse em aprender. Rosa, Rosa e Giacomelli (2016) constataram que esse processo destacou a necessidade de ações que promovam um

ensino baseado na construção do conhecimento, com o apoio do interesse e envolvimento dos estudantes, na escola de educação básica.

Isso nos faz constatar que as metodologias empregadas na sala de aula não apenas permitem a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas também apoiam e dinamizam o desenvolvimento do educando em sua relação com a linguagem e a cultura. É fato que consideramos como essencial a importância de um currículo integrado articulado a metodologias ativas, a fim de proporcionar uma abordagem educacional que considere não apenas as habilidades técnicas, mas também o contexto cultural e social em que a aprendizagem deve ocorrer.

Neste sentido, podemos evidenciar outras propostas de articulação do currículo integrado com as metodologias ativas. Quadros, Rodrigues e Botelho (2018) apresentaram um projeto de imersão na docência, com os licenciandos da UFMG assumindo o papel de docentes em escolas públicas de Minas Gerais, onde lecionaram Química a partir de temas ambientais e sociais, por meio de aulas ministradas em cursos extracurriculares para turmas de Ensino Médio, com foco na compreensão dos problemas socioambientais. Conforme os autores, a abordagem temática proporcionou uma melhor compreensão dos conteúdos de Química, tornando-os mais significativos para os aprendentes e ainda fizeram com que os futuros licenciandos percebessem uma melhoria em sua própria compreensão do processo de ensino, incluindo o papel do professor, do estudante e do conteúdo, demonstrando que o ensino de Química por temas pode aumentar o engajamento dos aprendentes e favorecer a aprendizagem.

Marcon, Silva e Erthal (2020), em seu estudo, apontaram duas experiências bem-sucedidas na escola pública, a partir da utilização do currículo integrado articulado às metodologias ativas. Na primeira, com o intuito de promover a leitura de obras clássicas da literatura brasileira de maneira dinâmica e atual, o projeto "Literalizei: pode ser a lápis?" surgiu da iniciativa da professora de literatura. A proposta envolveu a leitura do livro "O cortiço", de Aluísio Azevedo, seguida pela criação de memes como "fococas literárias" nas redes sociais, principalmente no Facebook; posteriormente, os aprendentes produziram um vídeo stop-motion sobre o livro, compartilhando-o nas redes sociais. Para as autoras, esta experiência revelou a possibilidade de superar as limitações comuns em escolas públicas, tradicionalmente associadas à falta de recursos, enquanto proporcionou aos aprendentes a possibilidade de construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades

críticas e criativas, cooperação entre si e utilização de diversos letramentos, desde a linguagens verbal, visual a digital, demonstrando também aprimoramento nas competências digitais.

A segunda experiência apresentada por Marcon, Silva e Erthal (2020) consistiu no fato de estudantes do ensino médio compreenderem a importância do modelo de aprendizado mesclado (blended learning) e adaptaram-no para o ambiente escolar, buscando incorporar ferramentas tecnológicas para enriquecer o aprendizado, superar dificuldades acadêmicas e melhorar o desempenho em avaliações como o ENEM. Foi criado o canal Creative Studies no YouTube, plataforma gratuita, amplamente acessada pelos jovens, para oferecer conteúdo autoral para auxiliar colegas com aulas desafiadoras (Marcon; Silva; Erthal, 2020). Para as autoras, a iniciativa, apoiada por professores e colegas, destacou o compromisso dos estudantes em desenvolver estratégias facilitadoras para os estudos, evidenciando a aquisição de diversos letramentos, incluindo habilidades comunicativas, expressão oral, produção de roteiros, edição de vídeos, além de demonstrar o desenvolvimento de competências cruciais, como empatia e cooperação, enriquecendo a experiência tanto para os criadores quanto para os usuários do canal.

Fernandes (2014), durante o período de dezembro de 2010 a agosto de 2011, em colaboração com o docente responsável pela disciplina de Informática, propôs a integração da metodologia de projetos mediada pelas TIC ao currículo integrado, visando promover a integração entre teoria e prática, a partir de uma abordagem caracterizada pela atividade coletiva e pela autoria dos aprendentes, do Ensino Médio da EJA do Instituto Federal de São Paulo, na investigação de problemas, proporcionando um avanço ao criar situações colaborativas que potencializam a aprendizagem de todos os envolvidos. O professor tinha como objetivo fornecer conhecimentos práticos e teóricos de informática para ajudar os aprendentes a aplicarem-nos de forma autônoma em diversas áreas da vida. Conforme a autora, a reflexão sobre a importância de envolver os aprendentes de forma ativa surgiu da necessidade de sedimentar as informações aprendidas, para adotar uma postura crítica e proativa, promovendo a indissociabilidade entre teoria e prática, trabalho e pesquisa, e educação e prática social.

Nascimento e Oliveira (2020) buscaram analisar os experimentos simples de cinemática em sala de aula, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, utilizando a metodologia ativa *Peer Instruction*, que consiste em uma metodologia

voltada para o uso de experimentos científicos, a partir do software *Tracker*, para explorar os conceitos de funções de maneira diferenciada. Esta abordagem buscou dinamizar o ensino, promover interação entre os aprendentes e facilitar a compreensão por meio de contextualização, experimentação e uso da tecnologia, além disso, o software de vídeo análise permitiu respostas em tempo real, facilitando a avaliação da eficácia da proposta pelo docente.

Siqueira e Moreno (2021) descreveram sobre a utilização do jogo *Geoguessr* como uma proposta de metodologia ativa articulada à interdisciplinaridade, durante as aulas de Geografia e Matemática, em uma turma de 9º ano de uma escola pública no município de Campinas em São Paulo, com o intuito de combinar abordagens individuais e em grupo, por meio de um jogo em ambiente educacional, promovendo uma aprendizagem lúdica e contemporânea. Os autores argumentaram que a prática de ensino descrita permitiu que os aprendentes teorizassem e expressassem suas próprias interpretações, incentivando o protagonismo e a cidadania, não apenas fortalecendo competências relacionadas ao currículo das disciplinas trabalhadas, mas também desenvolvendo habilidades socioemocionais, como protagonismo na resolução de problemas a partir da observação da paisagem.

Thomaz e Megid (2017) investigaram sobre o uso de jogos como recurso pedagógico no ensino de matemática, focalizando o material didático do Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo, utilizado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, após estarem inquietas com o fato de que, nas salas de aula, a matemática muitas vezes é pouco atrativa para os aprendentes, gerando sentimentos de medo, falta de interesse, baixa autoestima e falta de sucesso. Para isso, elas analisaram três jogos propostos no material didático: o Jogo do Baralho, um Tabuleiro com Números de 1 a 20 e o Triângulo Invertido, no entanto, os jogos são predominantemente focados em conceitos matemáticos pré-determinados, como sequência numérica e operações de adição e subtração, sem explorar amplamente o desenvolvimento da leitura e da escrita. Muito embora, para Thomaz e Megid (2017) os jogos são vistos como uma alternativa para melhorar essa situação, pois fazem parte do cotidiano das crianças e promovem aprendizagem significativa, o material didático analisado favorece principalmente jogos de conhecimento, nos quais os aprendentes precisam acertar resultados e realizar cálculos, em vez de promover uma abordagem mais ampla e criativa do uso de jogos para o ensino de matemática, ressaltando a importância da autonomia do professor para adaptar e ampliar as

atividades propostas, estimulando uma maior diversidade de estratégias de ensino e aprendizagem.

Thomaz e Megid (2017) chamam a atenção para o fato que, no contexto escolar, a busca pelo conhecimento mediante o uso de jogos requer uma reelaboração que transcenda as abordagens convencionais dos livros didáticos, conforme destacado na pesquisa, sendo fundamental reconhecer a importância de romper com a ideia de que a aprendizagem ocorre de forma uniforme e repetitiva, promovendo uma prática pedagógica que estimule atitudes críticas, incorporando materiais diversos e alterando a dinâmica da sala de aula quando necessário.

Já o estudo de Costa e Coutinho (2019) apontou a experiência com metodologias ativas como facilitadoras de práticas pedagógicas motivadoras e integradoras, envolvendo o uso de um jogo analógico chamado Trilha da Aprendizagem, realizada em conjunto pelas disciplinas de História e Inglês. Os objetivos principais foram promover a socialização entre aprendentes de diferentes séries, estimular a reflexão sobre a importância do lúdico na educação e facilitar a realização de atividades interdisciplinares para desenvolver o currículo integrado.

Silva e Silva (2021) propuseram a utilização da robótica na educação, destacando sua natureza interdisciplinar e sua rápida expansão. Em um estudo que envolveu uma oficina de formação de professores, cada participante apresentou um plano de aula com protótipos de robôs. As propostas variaram desde um robô "Robgol", que executava uma programação para chutar a gol, até um "Robô Lançador" que demonstrava o funcionamento das articulações do braço. Os planos de aula produzidos por cada professor participante incluíram atividades práticas relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, como Ciências, Educação Física e até mesmo questões sociais, como a trajetória de uma atleta brasileira, visando promover a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de habilidades tecnológicas entre os estudantes. Para os autores, a robótica educacional não foi apenas implementada conforme planejado, mas também demonstrou que, apesar das dificuldades relacionadas ao custo e à complexidade de manuseio, essa ferramenta apresenta grande potencial. Além de facilitar a resolução de problemas e permitir atividades práticas, a robótica educacional cria um ambiente propício para estimular o protagonismo, a autonomia, o pensamento empírico, computacional e o raciocínio lógico. Também promove o engajamento, a motivação, a criatividade e o trabalho em equipe

Ferrarini e Torres (2021) analisaram propostas de práticas pedagógicas de escolas no Sul do Brasil, que previam a articulação do currículo integrado com metodologias ativas, centrada no aprendente, utilizando temas da vida cotidiana para abordar problemas reais e aproveitando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para potencializar esses processos. Conforme os autores, essas escolas se destacam por romper com os modelos tradicionais e desenvolverem um currículo integrado, que organiza os saberes disciplinares relacionados entre si e com a realidade, que coaduna com o currículo em ação a partir da seleção e organização dos objetos de conhecimento diante das problemáticas de estudo, proporcionando itinerários educacionais originais e flexíveis, além de utilizar metodologias que contemplam o uso das TDIC, utilizadas para ensino pela pesquisa e enfoque interdisciplinar, oferecendo inspiração para práticas pedagógicas inovadoras. É válido ressaltar que, para os autores, a articulação do currículo integrado com as metodologias ativas refletiu o paradigma da complexidade, devido a adoção de uma abordagem contextualizada, global e multidimensional do conhecimento, alinhada com os princípios de uma escola inovadora.

Brod e Duarte (2022) realizaram um estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio, em uma escola rural localizada em Canguçu/RS, adotando a metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), em conjunto com o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), visando oferecer um ensino interdisciplinar e contextualizado, que conectasse diferentes áreas do conhecimento e permitisse uma análise mais ampla das vivências sociais para além da sala de aula. Para realização da atividade, os autores contaram com a colaboração dos educadores, que, por meio de conversas e reflexões, optaram por enfatizar o estudo dos conteúdos, desenvolvendo atividades que visavam o aprimoramento da escrita, oralidade, habilidades digitais e linguagem corporal, relacionando-os com o cotidiano e a influência sobre os Biomas Brasileiros. Foram utilizados os recursos disponíveis no AVA, e o projeto proposto foi executado concomitante com as aulas disciplinares, de forma presencial.

Brod e Duarte (2022) constataram, a partir de um plano de avaliação elaborado colaborativamente pelos professores, que a proposta interdisciplinar articulada à metodologia ativa ABP contribuiu para a capacidade dos aprendentes em desenvolver diversas produções, como pesquisa, resumo expandido, seminários, mostras culturais, artefatos multimídia e autoavaliação, englobando habilidades, hábitos

mentais e conteúdos curriculares, além de estabelecer conexões com a realidade por meio de interações presenciais e virtuais. É válido ressaltar que essa abordagem proporcionou nos aprendentes hábitos mentais identificados como bom humor, a persistência, a criatividade, a imaginação, a inovação, a aprendizagem contínua, o pensamento independente, o compromisso com a exatidão e a precisão, a flexibilidade cognitiva, o controle da impulsividade, o questionamento e a resolução de problemas, a reação com surpresa e discernimento, a tomada de riscos responsável, a coleta de dados sensoriais, a aplicação de conhecimentos prévios em novas situações e a escuta empática e compreensiva dos outros.

Portanto, a partir de todos esses apontamentos científicos de formas que pudemos pinçar de cada artigo, observamos que, mesmo mediante a propostas de metodologias ativas ou de interdisciplinaridade, ambas podem caminhar juntas. Isso nos faz partir da ideia de que a interdisciplinaridade é uma postura, ao tempo que as metodologias ativas são formas de agir. Diante dessa complementariedade tecemos essa tapeçaria intrincada cientificamente, que desenrolou de fios da educação básica, da escola, do currículo e do conhecimento, a fim de desatar os nós da fragmentação do conhecimento.

É muito diferente do que o sistema de educação básica pretende fazer com o conhecimento, que é se utilizar do currículo, seja por meio das suas políticas curriculares, para controlar as manifestações do conhecimento. E assim nas escolas, não diferente, somos conduzidos a estipular formas, seja por meio dos planejamentos, das avaliações de larga escala ou internas, buscando meios de controlar o incontrolável. Essas diversas maneiras de construção de conhecimento não podem ser manipuláveis, até porque estão inseridas em um contexto humano e social, no qual é pertinente reconhecer que, embora sejam estabelecidos sistemas de regulação e políticas curriculares com esse propósito, estes são necessariamente limitados em sua capacidade de controlar a escola de educação básica, que deve ser considerada um organismo simbólico vivo e dinâmico.

Como discutimos na sessão anterior, o currículo é o aparelho ideológico responsável pelos movimentos que o conhecimento faz dentro da escola, ele é o conhecimento, a orientação e a organização do processo de ensino dentro da escola. Sendo assim, compreendemos que o currículo integrado articulado às metodologias ativas é uma proposta de ensino na escola de educação básica, buscando promover um conhecimento que seja significativo, profundo e amplo, com o intuito de o

aprendente protagonizar a construção do seu conhecimento, sendo incentivado para a reflexão crítica, autonomia e principalmente preparando-o para enfrentar os desafios reais da sociedade e de seu processo de escolarização.

8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de responder ao problema desta pesquisa, que consistiu em perseguir teoricamente se a articulação do currículo integrado com as metodologias ativas pode contrapor-se à fragmentação do conhecimento na educação básica, desenvolveu-se esta revisão de literatura integrativa, na qual nos possibilitou analisar, por meio da hermenêutica, o campo científico, permitindo desvelar as camadas teóricas que enredam o currículo da escola de educação básica.

Com isso, ao desenrolar esse emaranhado de fios conceituais, utilizamos como estratégia desvelar as camadas da educação básica, da escola, do currículo, do conhecimento, do currículo integrado e das metodologias ativas separadamente, para que assim pudéssemos entender melhor as nuances envolvidas em cada elemento, como peças individuais de um quebra-cabeça, para, no final de nossas análises hermenêutica, podermos tecer esse tecido intricado da articulação do currículo integrado com as metodologias ativas. Deste modo, a começar pela investigação da educação básica, foi possível constatar teoricamente um cenário marcado por lutas, crises, resistências e transformações no campo da educação básica, reflexo de conflitos e desafios enfrentados pela sociedade em diferentes contextos. Mediante a todo esse movimento ocorrido na educação básica, a maneira como enxergamos a escola também começa a ser moldada.

De qualquer modo, é necessário considerar o papel da escola como instituição educacional, sem perder de vista o conhecimento. Com isso, desvelou-se aos nossos olhos o fato de a escola, desde o seu surgimento, em diferentes contextos, deslocar o conhecimento conforme os interesses sociais, econômicos, culturais. Sob essa ótica, pode-se constatar o fato de a escola de educação básica não ser uma entidade isolada da sociedade (Saviani, 2008), por isso reflete as influências do contexto em que está situada, tendo um impacto significativo no currículo, que muitas vezes se torna subserviente às ambições neoliberais, a partir de estratégias de programas ou políticas curriculares que funcionam como manobras para se alinhar aos interesses de grandes corporações como UNDIME, Fundação Itaú Social, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Bancária La Caixa, Fundação Vitória Amazônica, Empresa Águila de Gestão e Super Ensino Ltda, geralmente inseridas nas secretarias de educação, visando o lucro monetário.

Esses interesses camuflados no currículo da escola de educação básica

colocam para jogo um modelo padronizado por uma BNCC orientadora de um currículo disciplinar, estruturado por modelos de avaliações censitárias, que transformam o ensino em competição ao invés da colaboração. Além de deslocar o conhecimento, ainda o minimizam a um grande volume de informações, desconexas com a realidade, seguindo uma via única, rumo a mentes lucrativas e profissionalismo para o mercado de trabalho, completamente contrária à preparação do sujeito em fase de escolarização para o pensamento crítico, transformador e emancipador.

Esse gesto de análise, em que se encontram as marcas neoliberais no currículo da escola de educação básica, se dá devido ao fato de o currículo não ser neutro, mas um território de disputas no qual diferentes personagens, como o poder público, a escola e seus atores, grupos culturais, sociais, econômicos e até empresariais lutam para influenciar a legitimação da seleção, da forma e como esse conhecimento será construído. Essas disputas ocorridas no cenário da educação básica buscam espelhar visões divergentes, mundos antagônicos, com a premissa de desenhar uma educação básica conforme suas próprias agendas e interesses.

Contudo, mesmo mediante a todo esse jogo de interesses, ao colocar sobre o currículo uma lupa, é possível observar que o conhecimento pulsa freneticamente, mesmo que por vezes silenciado, não podendo ser rompido, embora às vezes seja minimizado. Isso se deve ao fato de as teorias curriculares enredarem o currículo em uma teia de fios sinuosos, com peculiaridades próprias de cada período, refletindo um conceito em constante evolução, com concepções e valores da sociedade em que está inserido. Isso faz com que a cada tempo novos fios sejam conectados a essa teia, criticados, interligados para responder aos desafios do mundo contemporâneo. No entanto, a coluna vertebral desse movimento das diferentes teorias do currículo é a formação das subjetividades da pessoa humana, em seus amplos aspectos individuais, emocionais, sociais e construção do conhecimento, fatores esses que compõem a identidade de cada sujeito em fase de escolarização.

Frente a essas proposições, elucida-se que o currículo na escola de educação básica deve ser pensado para projetar a escola como um ambiente que alimente a consciência crítica entre os aprendentes, conduzindo-os não somente para o questionamento do *status quo*, mas para a sua própria emancipação na construção do conhecimento. No entanto, a fragmentação na escola de educação básica é uma realidade que se naturalizou e muitas vezes despedaça esse conhecimento.

Embora a fragmentação do conhecimento seja considerada filha de Rene

Descartes, nos contrapomos a esse pensamento, pois um criador não pode ser responsabilizado pelo mau uso da sua criação. Na realidade, o fenômeno da fragmentação do conhecimento é multifacetado e se desenvolve de forma sóbria, consciente, sob influências filosóficas, históricas, econômicas e contextuais.

Portanto, a fragmentação do conhecimento é alimentada por elementos que estão dispostos a olho nu. Mas, por ser estrutural, acaba sendo velado, quando não observamos que a formação dos professores ocorre exclusivamente de forma fragmentada, o currículo da escola básica é unicamente disciplinar, fazendo com que, ao implementar novas abordagens, seja possível observar a resistência e estranheza. Nesse sentido cabe registrar, ainda, que a disciplinaridade se estabelece como um território geográfico simbólico tão fechado, rígido a uma determinada identidade, que se torna uma barreira para a fluxo da interconexão entre as áreas do saber.

Neste sentido, é imprescindível demarcar que a fragmentação do conhecimento precisa ser rompida, devido essa excessiva restrição da visão do aprendente, tornando-se uma barreira para que ele possa relacionar o que aprendeu na escola com as suas construções subjetivas da vida. Além disso, tornam os professores hiperespecialistas que, ao se depararem com os agentes que operam em outros territórios disciplinares simbólicos, reconhecem-nos como estrangeiros, sem direito de prescindir ou contribuir para suas áreas de atuação.

Por conta disso, exploramos a epistemologia do currículo integrado como uma resposta e resistência a essa fragmentação, buscando reintegrar o conhecimento e interconectá-lo às diversas áreas do saber. A epistemologia do currículo integrado nos fez compreender que a sua constituição possui um caráter que rompe com os territórios simbólicos levantados pela disciplinarização, superando seus limites, sem apagá-los. Neste caso, segue um fluxo para além dos conteúdos e oportuniza o conhecimento, de maneira a alinhar a prática curricular à promoção do direito social do aprendente, a fim de promover a diversidade dos sujeitos, rompendo com os interesses neoliberais, políticos, religiosos, devido trazer em sua essência a importância de integrar os conhecimentos, adotando o aprendente como protagonista desse processo.

Ao considerar esses fatores, é plausível constituir um currículo que, ao integrar os conhecimentos, articule uma prática contextualizada e adaptada às demandas específicas, proporcionando uma visão ampla e inter/transdisciplinar dos conteúdos, muito embora o campo científico evidencie que não existe um desenho pronto para a

implementação do currículo integrado. Já as metodologias ativas são propostas metodológicas bem definidas, por isso são estratégias de estímulo à participação e engajamento dos aprendentes, que coadunam caminhando na mesma direção do currículo integrado. Portanto, arquitetamos que essa articulação do currículo integrado com as metodologias ativas possa ser definida como uma abordagem em que o aprendente protagonizará a construção do seu conhecimento e suas subjetividades de forma ativa e significativa, na escola de educação básica.

Muito embora não podemos negar os dois pés da criação das metodologias ativas no liberalismo, essa conceituação metodológica não pode/deve ser considerada como algo ruim. Afinal, utilizar métodos de ensino que possam privilegiar o protagonismo e autonomia do aprendente, a fim de oferecer melhores possibilidades de construção de conhecimento, a partir de uma escola que tenha como perspectiva a busca de uma ação efetiva e ativa, é de grande relevância para a formação desse sujeito em fase de escolarização.

Torna-se possível observar, assim, que mediante as nossas andanças pelo campo da literatura científica, reunimos construtos epistemológicos, experiências, percepções e conceitos teóricos presentes nas discussões teóricas. Mesmo mediante ao paradigma Newtoniano-Cartesiano, influente na contemporaneidade, não pode mais ser encarado como uma visão unilateral, pelo contrário, existe premência de se estabelecer um currículo integrado no qual se corporifique uma metodologia ativa que garanta ao aprendente o protagonismo da construção do seu conhecimento, a partir de uma educação básica que garanta criticidade e autonomia ao sujeito em fase de escolarização.

É válido ressaltar que, mesmo diante de uma espécie de encruzilhada, com diversos caminhos, nos quais podemos observar obstáculos e as potencialidades da articulação do currículo integrado com as metodologias ativas, ainda assim pôde-se constatar, com base na literatura científica analisada, que a articulação do currículo integrado com as metodologias ativas pode ser definida como uma abordagem possível e capaz de romper com a fragmentação do conhecimento na escola de educação básica.

Contudo, “parar não é o fim”, na realidade essa frase tem mais a ver com a educação do que propriamente com a finalização desta dissertação. Pois mesmo diante a todo esse movimento de análises realizados por meio da revisão de literatura integrativa a partir da hermenêutica, faz-se necessário que novos estudos sejam

elaborados futuramente.

Na realidade, chegamos ao final com a sensação de um início. Temos a expectativa de que essa discussão teórica possa colaborar, motivar e estimular novas pesquisas, representando apenas o começo da exploração do desenho do currículo integrado articulado às metodologias ativas na escola de educação básica, abrindo esse caminho para novas perspectivas e assim contribuirmos de forma significativa para o chão da escola.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa. Territorialidades e Saberes Locais: Muros e Fronteiras na Construção do Saber Acadêmico. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 679-691, set./dez. 2011.
- ADORNO, W. Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 2ª edição, Editora: Paz e Terra, 2000.
- AFONSO, Maria Lúcia Miranda; VIEIRA-SILVA, Marcos; ABADE, Flávia Lemos. O Processo Grupal e a Educação de Jovens e Adultos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 4, p. 707-715, out./dez. 2009.
- ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques de; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros; LAMBERTUCCI, Antônio Roberto; JUNIOR, Geraldo Grossi. O sistema nacional de educação: em busca de consensos. IN: **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto / Ministério da Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE. 220p, 2014.
- AMADO, Luiz Antonio Salé. A organização curricular e a avaliação da aprendizagem como dispositivos pedagógicos: uma experiência em EJA. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 542-557, dez. 2016.
- AMORIM, Ivair Fernandes de. Reflexões Sobre o Financiamento Educacional: uma Revisão Crítica dos Avanços e Retrocessos do Investimento em Educação Básica no Brasil. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 20(2): 202-215, 2017.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, n.39, p.279-292, jan./abr. 2011.
- ARAUJO, Hellen Gregol. A (re)estruturação curricular do ensino médio no Rio Grande Do Sul: desafios de realizar práticas interdisciplinares em contextos disciplinares. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.10, n.3, p. 494-508, set./dez. 2017.
- ARROYO, Miguel. **Currículo território em disputa**. Edição digital. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2013.
- ARROYO, Miguel. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.31, n.03, p. 15- 47, 2015.
- AZEVEDO, Eliane Elisa de Souza e. Ensino de Bioética: um desafio transdisciplinar. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Fevereiro, 1998.
- AZEVEDO, Fernando de. A reconstrução educacional no Brasil: Ao povo e ao governo. In: **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Recurso eletrônico. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARATA, G; GAMA S; JORGE, J; GONÇALVES, D. **Engaging engineering students with gamification**. In Proceedings of the 13th International Conference on Advanced Learning Technologies. (p. 506-508), 2013.

BARBOSA, Renata Peres; BUENO, Sinésio Ferraz. Notas sobre o campo de estudos do currículo: controversas críticas e pós-críticas. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, e66890. Out. 2019.

BARBOSA, Suellen Ferreira; SANTOS, Marcio. A educação física no ensino médio integrado: análise da concepção de currículo presente nos projetos pedagógicos de curso do IFPA/Campus de Itaituba. **Revista Espaço do Currículo** (Online), João Pessoa, V. 16, N. 2, mai/ago. 2023

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Zygmunt Bauman, tradução Renato Aguiar. - Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Hermenêutica e ciência social**. Traduzido por Fernando Santos. São Paulo: Editora Unesp. 2022.

BEANE, James. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003.

BENFATTI, Xênia Diógenes; VITORINO, Grace Troccoli; LEITINHO, Meirecele Calíope. A arqueologia da integração curricular: enredo histórico da educação profissional e sua interface com o currículo integrado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n.3, p. 751-767, jul./set.2018

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: Classe, Códigos e Controle. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Volume IV da edição inglesa. Editora Vozes. Rio de Janeiro. 1990.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Da escola utópica à escola heterotópica: educação e pós-modernidade. **Educação & Realidade**, 23(1). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71351>. 2017.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarilio. **História e filosofia da ciência**. IN: **Origem e evolução do conhecimento**. Coleção Diálogos Interdisciplinares. Série módulos interdisciplinares – textos. volume 1. Santarém – Pará, 2012.

BOELL, Sebastian K.; CECEZ-KECMANOVIC, Dubravka. **A Hermeneutic Approach for Conducting Literature Reviews and Literature Searches**. Communications of the association for information Systems. Volume 34, Article 12, pp. 257-286, January 2014

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em**

educação: uma introdução a teorias aos métodos. Tradutores Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora. 1994

BORDIGNON, Genuíno; GADOTTI, Moacir; CUNHA, Célio da; BIO MARQUES, de Almeida Júnior. **Sistema nacional de educação:** uma agenda necessária. O sistema nacional de educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. Método Da Revisão Integrativa Nos Estudos Organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte. Volume 5, Número 11, p. 121-136, mai./ago. 2011.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. Projeto de Formação Continuada e Pesquisa Interdisciplinar: memória autobiográfica, envelhecimento e espiritualidade. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n. 1, out. 2011.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases de 1931 / Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96.** de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **O Sistema Nacional de Educação:** diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; VELANGA, Carmen Tereza; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Currículo e Políticas Públicas: Reflexões Pertinentes aos Processos Contemporâneos de Formação e Prática Docente no Contexto da Interdisciplinaridade. **Espaço do Currículo.** v.3, n.1, pp.324-336, março de 2010 a setembro de 2010.

BRISOLLA, Livia Santos; ASSIS, Renata Machado. O Planejamento de Ensino para além dos Elementos Estruturantes de um Plano de Aula. **Revista Espaço do Currículo.** João Pessoa, v.13, especial, p. 956-966, dez. 2020.

BROD, Fernando Augusto Treptow; DUARTE, Valesca de Matos. Metodologias ativas: Aprendizagem Baseada em Projetos como proposta interdisciplinar no Ensino Médio. **Espaço Pedagógico.** v. 29, n. 2, Passo Fundo, p. 633-658, maio/ago. 2022

BURKER, Peter. **Uma História Social do Conhecimento I.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CABRAL, Elis Fábria Lopes; CARNEIRO, Keity Barbosa; CARNEIRO, Tereza Kelly Gomes. O pensamento Complexo de Edgar Morin e suas contribuições ao campo da educação: Uma análise da prática desenvolvida na Escola da Ponte à luz da Teoria da Complexidade. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, vol.23, n. 3, jul.-set./2021.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas as incertezas. Porto Alegre.

Artmed, 2006.

CARMO, Erinaldo Ferreira do; MELO, André Luiz Ferreira Dantas de; SILVA, Lindomar Avelino da; AQUINO, Kátia Aparecida da Silva. O uso de mapas conceituais e curtas metragens de temática Química no estudo de temas da Sociologia. **Ciências & Cognição**; Vol 26. 2021

CARUSO, Francisco; SILVEIRA, Cristina. Quadrinhos para a cidadania. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro. v.16, n.1, p.217-236, jan.-mar. 2009

CASTRO, Jorge Abrahão de. Dilemas para o financiamento da educação. **IN: O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto / Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE. 220p, 2014.**

CHADES, Ângela Fernandez Porto de. A política de integração curricular no ensino médio: reflexões sobre o texto político e o contexto da prática. **Espaço Do Currículo**, v.4, n.2, pp.172-185, setembro de 2011 a março de 2012.

CHARRET, Heloize da Cunha; FERREIRA, Marcia Serra. Sentidos de integração curricular nas reformas recentes do ensino médio: entre as áreas do conhecimento e a organização disciplinar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p.1587-1603 2019.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez, 2012

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; REGIS, Kátia Evangelista; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Lugar da Educação das Relações Étnico-Raciais nos Projetos Político-Pedagógicos de duas Escolas Paraenses. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 - 24, E-location 020129, 2021.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 67 out.-dez. 2016.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. **Metodologias ativas e currículo integrado: a travessia para as práticas pedagógicas motivadoras na educação profissional técnica de nível médio. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 45, p. 7-20, n. 3, set./dez. 2019.**

CRUZ, Elisabete; COSTA, Fernando Albuquerque. Revisitando o(s) Sentido(s) para a Integração Curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 193 - 213 abr./jun. 2015

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, ago. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica Como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, 2010.

DESCARTES, Rene. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.

DIAS, José Antonio; LOCKS, Geraldo Augusto. A Geografia E A Bncc: A Disciplina E A Interdisciplinaridade. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.14, n.2, p.651-666, ago. 2022.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. Volume 14. Nº 1. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE** - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão Integrativa versus Revisão Sistemática. **REME-Rev Min Enferm**. 2014.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual sentido?** 2ª edição. São Paulo: Paulus, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez; ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.03 set./dez. 2013.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Integração curricular: desafios de uma parceria interinstitucional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 214 - 231 abr./jun. 2015.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **Currículo integrado e tecnologias: convergências no contexto do PROEJA**. Revista e-Curriculum, São Paulo, n.12 v.02 maio/out. 2014.

FERRARINI, Rosilei; TORRES, Patrícia Lupion. Currículo interdisciplinar potencializado pelo uso de TDIC. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n.3, jul./set. 2021.

FREIRE, Ludmila de Almeida; ALMEIDA, Ronaldo de Sousa. A interdisciplinaridade como integração do conhecimento: superando a fragmentação do saber. **Percursos Acadêmicos**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, jul./dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na escola de belas artes de Pernambuco. Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5ª edição. São Paulo, Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Galdêncio. A Educação e formação humana: ajuste conservador e alternativa democrática. In: GENTIL, Pablo A. A.; SILVA, Tomas Tadeu (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15ª edição. Petrópolis: Vozes. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade – atitude e método**. Instituto Paulo Freire, Universidade de São Paulo. 1999.

GONÇALVES, Débora Gomes; LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. Currículo integrado: o que revela a práxis docente? **Revista Espaço do Currículo** (Online), João Pessoa, V.16, N. 2, P.1-15, mai/ago. 2023.

GOODSON, Ivo. **Teoria e Educação**. Edição 14. Editora Vozes. 1990.

GOODSON, Ivo. **A construção social do currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. Edição 3. Lisboa, Editora Educa. 1997.

GOODSON, Ivo. **Currículo, teoria e história**. 5ª edição. São Paulo: Editora Vozes. 2002.

HAAS, Celia Maria. A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica. **International Studies on Law and Education**. V. 8, mai-ago 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

JAPIASSU, Hilton. **A interdisciplinaridade e a patologia do saber**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1976

JUNIOR, Marcílio Souza; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

JÚNIOR, Paulo Roberto Vieira; GOES, Flavia Temponi; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Reflexões no campo do currículo: a proposta curricular como instrumento da política curricular integrada a uma política educacional. **Espaço do Currículo**, v.7, n.2, p.350-355, maio a agosto de 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; GONÇALVES, Dayane; PORTELA, Tatiana Brochado. **Arte, cultura e conhecimento escolar**: a integração é possível! v. 23, n. 1, Passo Fundo, p. 65-82, jan./jun. 2016.

LEITE, Belchior Ribeiro; SILVA, Rosa Amélia Pereira da. O currículo integrado e a pedagogia da alternância: contribuições para a formação integral do sujeito. **Revista Espaço do Currículo** (Online), João Pessoa, v.16, n.1, p. 1-14, jan/abr. 2023.

LELIS, Diego Andrade de Jesus; MESQUIDA, Peri; JUNIOR, Abdias Rodrigues de Oliveira. René Descartes: sua contribuição para a ciência moderna e o impacto das suas ideias na educação. **Revista Teias**. Volume 23. Nº 69. abr./jul. 2022.

LEME, Renata Bento; BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino. Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985). **Org & Demo**, Marília, v. 20, n. 1, p. 83-98, jan./jun. 2019.

LEMOS, Silvana Donadio Vilela; VALENTE, José Armando. Estudo da Cultura Maker na Escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-27, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45. 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Maio-Ago 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia Nas Políticas De Currículo. **Cadernos de Pesquisa**. v.42, n.147, p.700-715, set./dez. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. In: Dossier temático: configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013.

LOPES, Maria Eduarda Gomes; LIMA, Andreza Maria. Currículo integrado no ensino médio integrado: o estado da arte na pós-graduação brasileira (2011-2017). **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n.2, p. 300-315, maio/agos. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. 1ª edição. São Paulo: Cortez editora. 2011.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUPPI, Mônica Aparecida Rodrigues; BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Os saberes da complexidade e as práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e245243, 2022.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: A Falsa Oposição entre Conhecimento para Fazer Algo e Conhecimento em Si. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. Volume 32, N.02, p. 45-67. abril/junho, 2016.

MACEDO, Elizabeth. GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo e conhecimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 485-488, set./dez. 2017.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. SILVA, Marlon Silveira da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**. Volume 35. 2022

MACEDO, Elizabeth; MILLER, Janet L. Por Um Currículo “Outro”: autonomia e relacionalidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22: e1153, 2022

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Neoliberalismo, Subjetividade E Educação: Interpelações Da Diferença. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22: e1150, 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução Gaetano Lo Monaco. 3ª edição. São Paulo: Cortez editora. 1992

MARCON, Vanessa da Silva; SILVA, Veronice Camargo da; ERTHAL, Auriane. Experiências de multiletramentos na escola pública: ensino híbrido, metodologias ativas e interdisciplinaridade. **Revista Prâxis**. Novo Hamburgo, a. 17, n. 2, mai./ago. 2020.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Edição. São Paulo: Atlas. 2003.

MASSON, Gisele; MAINARDES, Jefferson. A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.70-85, Jul/Dez 2011

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 173-188, maio/ago. 2011.

MELLO, André da Silva; ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa; VIEIRA, Aline de Oliveira; SILVA, Angélica Caetano da; ASSIS, Livia Carvalho de; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**. v. 27, n. 45, p. 28-43, setembro. 2015.

MONTAGNER, Maria Aparecida; GARCIA, Fabiana Burgos Takahashi; COMPIANI, Maurício; SILVA, Fernanda Keila Marinho da. Interdisciplinaridade e o local nos percursos de um projeto de pesquisa colaborativa na formação continuada de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 230-253, set/dez 2014.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sociologia Do Currículo: Origens, Desenvolvimento E Contribuições. **Em Aberto**. Brasília, ano 9. n. 46. abr./jun. 1990.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (orgs.) – 4ª edição. São Paulo: Cortes. 2007

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: Os Sete Saberes E Outros Ensaio**. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (org..) — 6. ed. — São Paulo: Cortez: 2018.

MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci T. Werner da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Espaço Pedagógico**. v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 261-276, maio/ago. 2018.

MOTA, Karla Rodrigues. ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Totalidade ou fragmentação? A apresentação da realidade no currículo integrado do Instituto

Federal de Goiás. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 915-937, abr./jun. 2021

NACHONICZ, Lílian Anna. A epistemologia da educação. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 53-72. 2002.

NASCIMENTO, Cláudia Brasil Coimbra; OLIVEIRA, Alexandre Lopes de. A Metodologia ativa de instrução pelos colegas associada à videoanálise de experimentos de cinemática como introdução ao ensino de funções. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 42, 2020.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

NOFFS, Neide de Aquino; SANTOS, Sidnei da Silva. O desenvolvimento das metodologias ativas na educação básica e os paradigmas pedagógicos educacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1837-1854 out./dez. 2019.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. A escola Nova. **Revista Educação em Debate**. Fortaleza, Ano 9, n. 12, p. 27-58. 1986.

OCAMPO, Daniel Morin; SANTOS, Marcelli Evans Tellesdos; FOLMER, Vanderlei. A Interdisciplinaridade no Ensino é Possível? Prós e contras na perspectiva de professores de Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 30, n. 56, p. 1014- 1030, dez. 2016.

OLIVEIRA, Gabriela Freire de. O planejamento por área de conhecimento e a interdisciplinariedade no cotidiano das escolas capixabas. **Espaço do Currículo**, v.6, n.1, p.95-106, janeiro a abril de 2013

PACHECO, José Augusto; PREREIRA, Nancy. Globalização E Identidade No Contexto Da Escola E Do Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 371-398, maio/ago. 2007.

PACHECO, José Augusto. Currículo: Entre Teorias E Métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas Pós-Críticas Em Educação No Brasil: Esboço De Um Mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez 2004.

PINHO, Maria José de; VIDAL, Rita de Cássia Castro; SILVA, Bruno Leite da.

Pressupostos Epistemológicos da Complexidade: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 299-317, maio/ago. 2018.

PINTO, Marinazia; MORAES, Marcelo José Derz. Metodologias em cruzo: pensando modos de fazer currículo a partir dos encontros. **Revista Espaço do Currículo** (Online), João Pessoa, V.14 especial, p.1-11, dezembro. 2021.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Fev. 1998.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; LIMEIRA, Ana Cristina Santos. Currículo do proeja: diálogos entre práticas e saberes em uma proposta de integração curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.11 n.01 abr.2013.

QUADROS, Ana Luiza de; RODRIGUES, Victor Augusto Bianchetti; BOTELHO, Maria Luiza Silva Tupy. A imersão na docência com aulas temáticas: uma vivência de professores de Química em formação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 566-583, maio/ago. 2018

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação: O Discurso e o Excesso de Significação**. Tradução de Artur Morão. 1ª edição. Lisboa: Edições 70. 1976.

RICOEUR, Paul. **O Conflito das Interpretações Ensaio de Hermenêutica**. Tradução de M. F. Sá Correia. 1ª edição. Lisboa: RÊS-Editora. 1978

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: O Discurso e o Excesso de Significação**. Tradução de Artur Morão. Edições 70 – Lisboa-Portugal, 1987

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tradução de Marina Appenzellero. Edições 6. Papyrus Editora. Lisboa, Portugal, 1994

ROCHA, Mayara Alves Brito da; TENÓRIO, Kadja Michele. JÚNIOR, Marcílio Souza. NEIRA, Marcos Garcia. **Nas Produções Acerca Da Educação Física Escolar: Uma Revisão Sistemática**. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015.

RODRIGUES, João Paulo. SOUSA, Claudiney José de. Crítica Pós-Moderna Ao Paradigma Epistemológico Da Modernidade E Suas Implicações Na Educação: Contribuições Da Interdisciplinaridade. **Revista Dialectus**. Ano 10. Nº 22. Edição Especial, junho 2021.

ROSA, Cleci Teresinha Werner da; ROSA, Álvaro Becker da; GIACOMELLI, Alisson Cristian e. Interdisciplinaridade e o contexto escolar: investigações a partir de uma

atividade lúdica de interesse dos estudantes. **Ciência e Natura**, Santa Maria v.38 n.1, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, Márcia Castilho de; REIS, Renato Hilário dos. As perspectivas de integração no currículo da educação Profissional integrada à EJA. **Rev. Espaço do currículo** (online), João Pessoa, v.12, n.1, p. 153-170, jan/abr. 2019.

SALVINO, Francisca Pereira; ROCHA, Vagda Gutemberg. Macrocampos como proposta de integração e inovação curricular no programa ensino médio inovador. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2019 - 2042 out./dez. 2019.

SANCHES, Ana Claudia de Melo; COSTA, Edrick José Iketani da. Movimento como tema gerador para a prática pedagógica inter/trans/multidisciplinar. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.4 p.977-983, out./dez. 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, **Educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOMÉ, **Currículo Escolar e justiça social**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso. 2013.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; LOPES, Rosana Pereira; COSTA, Rogerio da. Os Sentidos Referentes À Classe Social E Relações De Poder Presentes No Contexto Das Teorias Curriculistas Tradicionais E Críticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 325–344, abr./jun. 2017.

SANTOS, Emina Márcia Nery; LIMA, Francisco Willams Campos; VALE, Cassio. Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 54, p. 1-17, e8338, jul./set. 2020.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel. VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, Ldb E Disputa Entre Escola Pública E Escola Privada. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. **Transdisciplinares e Educação: Fundamentos de Complexidade e à Docência/Discência**. Editora Açaí, 2012.

SANTOS, Milton. **Território, Globalização e Fragmentação**. 4ª edição. São Paulo: Editora Hucitec. 1999.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; BARROS, Ayrila Morganna Rodrigues; RODRIGUES, Fábio Feitosa; MEDEIROS, Jéssica Marinho; PASSOS, Luiz Marcelo; BEZERRA, Olinderge Priscilla Câmara; OLIVEIRA, Ricardo Furtado de; NARCISO,

Rodi. A integração de tecnologia no currículo escolar metodologias ativas e interatividade na educação. **Revista Foco**, Curitiba (PR), v.16, n.11. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

SAVIANI, Dermeval. O manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 e a questão do sistema nacional de educação. In: **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto / Ministério da Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014.

SILVA, Caricelma Aparecida Lima Albuquerque; COSTA, Nayara Tatianna Santos da. Uma Alternativa Curricular no Contexto Escolar Brasileiro: A Pedagogia Waldorf e a Integralidade do Conhecimento e do Ser. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.11, n.2, p. 234-248, mai./ago. 2018.

SILVA, Fabiana; SANTOS, Márcio. Escola de tempo integral e currículo interdisciplinar: análise de uma escola pública na Amazônia. **Revista Espaço do Currículo** (Online), João Pessoa, v.16, n.1, p. 1-17, jan/abr. 2022.

SILVA, Ivoneide Mendes da; SILVA, Viviane Barbosa da. A robótica educacional como ferramenta mediadora em uma formação continuada com professores de ciências à luz da teoria da atividade. **SciELO Preprints** - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints>. 2021

SILVA, Ivaneide Dantas da; SANADA, Elizabeth dos Reis. Procedimentos Metodológicos nas Salas de Aula do curso de pedagogia: experiências de Ensino Híbrido. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 2018. (p.162-187).

SILVA, Luciana de Sousa Alves da; CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Quais as tendências que as pesquisas sobre o currículo integrado da Educação profissional revelam? **Revista Espaço do Currículo** (Online), João Pessoa, v.14, n.2, p. 1-13, mai/ago. 2021.

SILVA, Marco. Educação, modernidade e pós-modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 61-76, jan. 1992.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, abr./jun. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2022.

SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Revista Brasileira do Ensino de Física**. 41 (4). 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbef/a/Tx3KQcf5G9PvcgQB4vswPbq/>

SIQUEIRA, Beatriz. MORENO, Fernanda Garcia. O jogo Geoguessr como metodologia ativa e interdisciplinar: uma proposta de integração entre Geografia e Matemática. **Terrae Didático**. Campinas, SP. V.17. 2021.

SOARES, Márcia Alessandra Beltrão; COSTA, Lucinete Gadelha da. Teorias Curriculares: uma leitura sobre seus fundamentos e significados. **Revista Espaço do Currículo**. v. 14, n. Especial, p. 111, Ano. 2021

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein. 2010.

STRECK, Danilo R. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012.

TEZZA, L. M. A história das disciplinas escolares e a história da formação de professores em Instituições educativas. In: A didática do curso de pedagogia da Unesp/Marília (1963-2005): Uma história da formação de professores, por meio da história de constituição de uma disciplina acadêmica [online]. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2020.

THÉ, Raul da Fonseca Silva. Ensinando através de vidas: construções biográfico-narrativas pensadas como metodologia ativa e significativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e246118, 2022.

THOMAZ, Poliana Helena Batista; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. Recursos didáticos no ensino da Matemática: o jogo como estratégia de ensino e o programa ler e escrever. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, n. 3, p. 833-847, set./dez. 2017.

TONATTO, Suzinara. SAPIRO, Clary Milnitsky. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. **Psicologia & Sociedade**; 14 (2): 163-175; jul./dez.2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 2018. (p.77-108).

VIÑAO, Antonio. **A história das disciplinas escolares**. Tradução: Marina Fernandes Braga Revista Brasileira de História da Educação n° 18 set./dez. 2008.

WANZELER, Eglê Betânia Portela. ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. MENEZES, Maria Quitéria Afonso. Universidadeescola e a descolonização do currículo de formação de professores e professoras: complexidade, transdisciplinaridade e decolonialidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1071-1090, set./dez. 2021.

WRUCK, Jeferson. Descartes no Banco dos Réus: A Questão do Paradigma Disciplinar na Ciência e na Educação. **Revista Alamedas**. Volume 10, Nº 2. 2022.

YARED, Ivone. Metodologias sob um olhar interdisciplinar. In: **Interdisciplinaridade e metodologias ativas**. Org. Ana Lucia Gomes da Silva e Telma Teixeira de Oliveira Almeida. Edição 1. Editora Cortez, São Paulo. 2023

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

YOUNG, Michael; MULLER, Johan. On the powers of powerful knowledge. **Review of Education**. Vol. 1, No. 3, October 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: Como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Edição E-pub. Editora: Penso. Porto Alegre, 2014.

ZABOROSKI, Ana Paula; ANTOZCZYSZEN, Samuel; MICHELON, Leandro José; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Desempenho de escolares em produções escritas antes e após uma proposta de intervenção interdisciplinar. **Distúrbios Comun**. São Paulo, 27(3):540-553, setembro, 2015.