



Paradigmas educacionais e a fragmentação curricular no ensino médio: uma breve reflexão sobre uma metodologia interdisciplinar

Educational paradigms and curriculum fragmentation in high school: a brief reflection on an interdisciplinary methodology

**Oswaldo Alves de Jesus Júnior¹ Fátima Veridiana Almeida Barboza²
Celma Dantas da Silva³ Maria Silvânia Soares de Araújo⁴**

RESUMO

Observa-se que o paradigma teórico-metodológico da interdisciplinaridade se manifesta mais de forma discursiva do que prática, porquanto ainda é muito comum encontrar, em contextos escolares, o individualismo que permeia práticas curriculares de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, está-se diante de um tema relevante e indispensável para melhoria da qualidade social da educação, por permanecer na contramão da lógica fragmentária que impossibilita uma formação holística. O presente artigo científico tem como objetivo apresentar uma metodologia educacional baseada em paradigmas educacionais elencados em bases teórico-epistemológicas delineadas por Libâneo (2005) e Grinspun (1994). Os resultados apontaram que a busca por um modelo educacional emancipatório e distante do viés bancário freiriano deve perpassar pela desfragmentação do currículo instituído nas escolas. A partir disso, conclui-se que a concretização de práticas curriculares depende de uma miríade de fatores, incluindo amplos investimentos na carreira docente e autonomia administrativa para as unidades escolares.

Palavras-chave: Paradigmas educacionais. Fragmentação curricular. Ensino Médio. Reflexão crítica. Metodologia interdisciplinar.

ABSTRACT

It is observed that the theoretical-methodological paradigm of interdisciplinarity manifests itself more in a discursive form than in practice, since it is still very common to find, in school contexts, the individualism that permeates curricular practices of teaching/learning. In this sense, we are facing a relevant and indispensable theme for the improvement of the social quality of education, as it goes against the fragmentary logic that makes a holistic education impossible. The present scientific article aims to present an educational methodology based on educational paradigms listed in theoretical-epistemological bases outlined by Libâneo (2005) and Grinspun (1994). The results pointed out that the search for an emancipatory educational model, far from Freirian banking bias, must go through the defragmentation of the curriculum established in schools. From this, it is concluded that the concretization of curricular practices depends on a myriad of factors, including large investments in the teaching career and administrative autonomy for school units.

Keywords: Educational paradigms. Curricular fragmentation. High School. Critical reflection. Interdisciplinary Methodology.

INFORMAÇÕES

Histórico do Artigo:

Submetido: 26/04/2023

Aprovado: 06/05/2023

Publicação: 12/05/2023



¹ Mestrando em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). osvaldointelectual@hotmail.com.

² Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). fatima-veridiana@hotmail.com

³ Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). celma.dantas27@gmail.com

⁴ Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). sil.sil.vaniadan@gmail.com

1. Primeiras considerações intercríticas

Quanto maior a desfragmentação, melhor a educação e, portanto, maior a qualidade (IMBERNÓN, 2016, p. 66).

Face à dimensão dos problemas e dos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, de reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos (NÓVOA, 2022, p. 67).

O presente artigo acadêmico objetiva, em seu bojo, apresentar uma metodologia educacional calcada nos novos paradigmas educacionais elencados em bases teórico-epistemológicas delineadas por Libâneo (2005) e Grinspun (1994). Os caminhos para se fazer educação aqui estabelecidos foram pensados a partir das configurações impostas pela antidemocrática Lei n. 13.415/2017, a qual impactou, profundamente, os cenários curriculares da última etapa da Educação Básica, ao propor um “novo” modelo de estudo e de carga horária e ao definir uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo à tona (in)tensas reflexões acerca de ideologias atreladas aos contextos escolares, bem como dos papéis dos(as) professores(as) na sala de aula, os(as) quais passarão a trabalhar, em sua prática político-pedagógica, com habilidades e competências definidas no aludido documento, de teor obrigatório, ao contrário das proposições exaradas nos PCNs (BRASIL, 2017; 2018; JESUS JÚNIOR, 2021, 2022).

Neste preâmbulo, haja vista a pluralidade semântica que açambarca as palavras e seus alcances semióticos, mister se faz esclarecer o que estamos entendendo por “paradigma” e quais predicativos o valoram/condicionam como novos e necessários dentro dos processos educativos existentes na sociedade contemporânea, marcada, dentre tantas outras questões, pelo *boom* da informação, pela complexidade, multirreferencialidade e conexões cibernéticas.

Consoante Barros (2000, p. 40), paradigma é um verbete que se origina do grego, podendo significar exemplo, padrão a ser seguido, sendo que “nos seus diferentes usos, o termo representa código, lei que, como referência, serve à organização e atribuição de sentidos à realidade”.

Dentro de si, paradigmas apresentam epistemologias que balizam ações. No mesmo diapasão de Barros (2000), encontra-se a concepção de Grinspun (1994, p.

224), para qual, estamos nos referindo “[...] a um modelo, a um padrão, a uma descrição que nos oriente e nos faça compreender algum fato explícito”. Nesse sentido, emitem juízos de valor que se relacionam, diretamente, com as pessoas que os articulam.

É possível observar que, em contextos educacionais,

os paradigmas existentes falam mais de perto das ciências que a auxiliam do que dos seus valores internos. Devemos buscar, no terreno epistemológico, os indicadores para um novo paradigma, para uma nova mudança de concepção do que se entende por educação. [...]. Estamos vivendo a época da modernidade (ou da pós-modernidade para outros) e devemos refletir sobre os paradigmas construídos ao longo da história de nossa cultura e da nossa civilização e verificar até que ponto eles atendem, hoje, ao que se discute como um processo educacional. Estamos querendo buscar, dialeticamente, a compreensão dos fatos atuais, em educação, a partir dos modelos políticos, sociais, econômicos e culturais que compõem a nossa realidade, valorizando o homem como construtor dessa história (GRINSPUN, 1994, p. 226).

Como se observa em Grinspun (1994), o fenômeno educativo é multifacetado e, constantemente, dinâmico, polimórfico, histórico e inacabado. Assim, para compreendê-lo, é necessária uma conexão com os fatores macroestruturais existentes na sociedade e que condicionam suas múltiplas configurações. Por apresentar esses vieses, é preocupante os cenários nos quais se sobrepuja um modelo educacional que coloca como cerne o mercado e suas ideologias desenvolvimentistas, fazendo que as escolas e outras instituições (in) formais de ensino percam suas finalidades humanísticas em termo de formação *omnilateral* (MANACORDA, 2007).

2. Paradigmas Educacionais, o “Novo” Ensino Médio e a Busca pela Interdisciplinaridade

No novo paradigma educacional, o *modus operandi* das instituições escolares não pode privilegiar apenas um conjunto de conhecimentos, mas fomentar o surgimento de uma teia relacional, ou para usar um conceito de Santos (2007), uma ecologia de saberes, a qual se opõe à monocultura da ciência moderna e

se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2007, p. 85).

Grinspun (1994) enfatiza que o/a educando/a, nos múltiplos contextos educacionais, não pode ser concebido/a como um ser humano abstrato, estático e descontextualizado do ponto de vista social e histórico, porquanto

em face das novas mudanças que vêm ocorrendo em todas as áreas, em todas as ciências, os paradigmas existentes começaram a ser revistos para que houvesse melhor categorização e classificação dos novos fatos e dados que foram surgindo. Na passagem do que está estabelecido para o que se deseja, nota-se uma indefinição, de imediato, dos objetivos que se pretende alcançar; procura-se uma metodologia que concilie o que se deseja obter com os ganhos já obtidos. Torna-se urgente pensar numa forma de integrar esta interdisciplinaridade de conhecimentos nas propostas pedagógicas existentes ou em outras que se façam necessárias. Esses conhecimentos vão englobar o estudo conjunto da natureza e do imaginário, do universo e do próprio homem, relacionando-os, aproximando-os, permitindo-nos enfrentar melhor os diferentes desafios de nossa época (GRINSPUN, 1994, p. 217).

Essa mudança de paradigmas no cenário educacional emerge da necessidade de os (as) educandos(as), a partir do domínio dos múltiplos saberes escolares, possam ser capazes de enfrentar os desafios do século XXI, uma vez que, de acordo com o texto da BNCC,

a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Por ser a BNCC uma política curricular de cariz neoliberal, o conceito de educação integral nela exarado é difícil de ser alcançado caso não existam alterações nos contextos superestruturais que condicionam o fazer educacional. Nesse diapasão, é problemático, por exemplo, falar do desenvolvimento pleno do ser humano a partir de um modelo que não leva em consideração as contradições (econômicas, políticas, sociais etc.) do mundo, aderindo a visões reducionistas que escamoteiam as singularidades e diversidades, homogeneizando o currículo a fim de se atender aos anseios de avaliações externas que valorizam o domínio de habilidades e competências estandardizadas e favorece a ideologia meritocrática, menosprezando ou

excluindo o desenvolvimento da emancipação humana (JESUS JÚNIOR, 2021; LAVAL, 2004; LAVAL e DARDOT, 2016; FERRETTI, 2018).

Mueller (2017) advoga que “competência” é um conceito-fetice que integra o paradigma produtivo e passou a orientar currículos a partir de uma lógica instrumental que visa à constituição de um sujeito-trabalhador neoliberal autogestionado. Dentro desse contexto, a educação tem, como tarefa nevrálgica, a adequação das forças de trabalho a níveis de produtividade úteis a determinadas profissões indispensáveis ao pleno progresso do modo de produção capitalista.

Mesmo possuindo a BNCC um caráter obrigatório, é possível, dentro das escolas, entretecer práticas curriculares de resistência, valorizando abordagens intercríticas e polifônicas, bem como a multiplicidade e o cruzamento entre os saberes, porquanto não se é significativo pensar em uma educação fragmentada, pois

os novos paradigmas em educação deverão contemplar, além de toda a dimensão crítica inerente ao processo educacional, a questão da construção do conhecimento pelo próprio aluno, a questão da subjetividade encontrada no campo da afetividade e a questão da formação da cidadania. Por certo, a educação não será tratada como um mecanismo de manipulação da sociedade, sendo a única responsável pelo desenvolvimento do país. Existirá uma educação consciente em que todos serão responsáveis pelo processo educacional (GRINSPUN, 1994, p. 239).

Observa-se que não se está diante de uma tarefa fácil, pois se requer uma metodologia ativa, intercrítica, afetiva e concatenada à construção de uma sociedade cidadã. Essa consciência coletiva só será possível por meio de uma educação *omnilateral*, na qual os atos de currículo fomentem a formação de todas as potencialidades humanas, contemplando as dimensões física, cognitiva, afetiva, moral, política e estética. Nesse sentido, a constituição de campos disciplinares isolados gera pouca significação, fazendo que a própria sociedade fragmente o real, dissociando a cultura, a economia, a política, os sistemas de valores e a subjetividade (LIBÂNEO, 2005; MANACORDA, 2007; MACEDO, 2013).

Na visão de Imbernón (2016),

as disciplinas são construtos complexos gerados ao longo da história. Uma disciplina é um procedimento acadêmico que nos ajuda a entender um campo de conhecimento, mas não pode ser nunca uma finalidade educativa em si mesma. Supõe, em todo o caso, um processo para que se aprenda o que aconteceu, o que acontece e o que pode acontecer. Não podemos analisar as disciplinas acadêmicas transformadas em algumas matérias sem levar em conta a realidade (científica, social, econômica...) que hoje envolve os alunos e a escola. Se a visão do que aconteceu e do que acontece, do saber construído e produzido, é estudada de forma fragmentária e em um espaço de tempo determinado, é fácil deduzir que o saber docente pode se converter em um saber mais teórico (e não tanto de conhecimento prático) e

que isso não possibilita uma integração intelectual; é fácil, também, cair no desenvolvimento de um conhecimento irrelevante e, é claro, com uma visão reduzida e fragmentada do saber e de sua relação com outros saberes (IMBERNÓN, 2016, p. 58).

Imbernón (2016), em sua obra *Qualidade do ensino e formação do professor: uma mudança necessária*, levanta alguns questionamentos necessários à metodologia defendida neste trabalho acadêmico, senão vejamos:

é disso que nossos jovens necessitam [da fragmentação curricular] para viver na sociedade da ignorância e da manipulação, já que se pretende que se saibam muitas coisas e possivelmente mal, além de não relacionadas entre si? Ajuda-os a analisar e a assimilar os processos complexos atuais? Serve para estabelecer relações entre os saberes? Onde ficou o discurso educacional da globalização e da interdisciplinaridade de dezenas de anos anteriores? Melhora a educação e aumenta a qualidade graças à especialização de saberes ou as diminui? É possível aprender competências fragmentando o currículo? (IMBERNÓN, 2016, p. 55).

O referido autor cita, ainda, a metáfora da escola como uma “caixa de ovos” para se referir à cultura da fragmentação curricular em especialidades estanques, a qual, nos finais do século XIX e limiar do XX, parecia ser panaceia para todos os males da sociedade. Todavia, com o passar dos anos, demonstrou propiciar a cultura do individualismo. Destaca-se que as indagações lançadas por Imbernón (2016) não são fáceis de serem respondidas, haja vista que, na sociedade atual, fragmentar os saberes pode ser um óbice para se responder, adequadamente, aos atuais problemas socioeducacionais da vida cotidiana. Nesse sentido, o aludo teórico argumenta que

a fragmentação é grave, e não é uma questão metodológica, mas de impacto profundo, já que provoca uma desconstrução de saberes e, portanto, introduz na educação uma atomização, uma superficialidade dos conhecimentos. Tampouco contribui para uma boa construção dos esquemas de conhecimento de que os alunos precisam para entender o mundo circundante e as competências necessárias para de se desenvolver nele (IMBERNÓN, 2016, p. 56).

Além disso, o fracionamento curricular, oriunda de uma política/ideologia exodeterminada provoca a fragmentação profissional do saber docente, o que implica em um processo de distribuição desarticulada dos tempos e das relações entre os conhecimentos, provocando uma segregação dentro do currículo, o que gera uma racionalidade técnica que prioriza os fins em detrimento dos processos e de seus desdobramentos constituintes (IMBERNÓN, 2016).

O texto da BNCC apregoa, *in verbis*, que os sistemas/redes de ensino possuem autonomia para, em articulação com as famílias e a comunidade,

1. Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
2. Decidir sobre formas de *organização interdisciplinar* dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 16, grifos nossos).

Embora cite uma prática antiga, já mencionada em diversos documentos educacionais brasileiros (PCNs, DCNs, pareceres/resoluções do CNE etc.) e em livros/artigos de inúmeros teóricos (as) (inter) nacionais, a BNCC, por não tratar dos métodos, fala, vagamente, sobre organização interdisciplinar. É nesse contexto que nasce a presente metodologia educacional, a partir da concessão de autonomia administrativo-pedagógica aos sistemas escolares para inserir, nos horários de aula, mais de um (a) professor (a), com formação inicial diferente, a fim de ministrar movimentos formativos com vieses emancipacionistas.

Nesse contexto, Nóvoa (2022) enfatiza que

vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudança de forma da escola. Não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá muito tempo. Uma das principais mudanças, como se percebe em muitas experiências em curso, é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a “sua” turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores, no quadro de uma diversidade de formas de organização pedagógica (NÓVOA, 2022, p. 85).

É válido salientar que tal prática já é utilizada em ambientes universitários brasileiros, mas pouco comum na última etapa da Educação Básica, onde é possível verificar, em muitas escolas, a realização de atividades e projetos intitulados como “interdisciplinares” que, em várias ocasiões, foram pensados por apenas um (a) professor (a), pela coordenação pedagógica ou direção. É comum, por exemplo, localizar simulados preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que nada mais são do que a mera justaposição de provas dos componentes de uma área do currículo. Nas palavras de Lück (1994), embora seja um paradigma teórico-metodológico necessário em tempos de incertezas, a interdisciplinaridade se manifesta de forma mais discursiva do que prática.

Exige-se que os (as) estudantes façam avaliações interdisciplinares, mas ainda é muito evidente, em cenários escolares da Educação Básica, a fragmentação curricular, motivada por uma política que a origina, levando os (as) educandos(as) a lidar com a movimentação das partes, desconsiderando-se o todo que as une. As-

sim, pouco se contribui para um ensino que valorize o pensamento a partir do paradigma da complexidade. Tais questões podem ser verificadas no fato de a BNCC citar a possibilidade de “organização interdisciplinar” de forma abstrata, desconsiderando as variadas condições estruturais e os frágeis planos de carreira docentes que afetam as unidades educativas em um país de dimensão continental (FERRETTI, 2018)

Recentemente, o Ministério da Educação (MEC) divulgou que, em virtude da Lei n. 13.415/2017, o ENEM, a partir de 2024, passará por modificações (TOKARNIA, 2022a, 2022b). Consoante Castro (2021), o exame deixou de possuir um viés de autoavaliação, tornando-se, atualmente, uma forma de ingresso no Ensino Superior. Nesse ínterim, em virtude das modificações ocorridas nas legislações educacionais, o MEC, por intermédio da Portaria n. 521, de 13 de julho de 2021, instituiu o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio (NEM), no qual se prevê as seguintes ações:

2021: elaboração e consolidação da versão preliminar das matrizes de avaliação das quatro áreas de conhecimento para a formação geral básica e os itinerários formativos;

2022: validação pedagógica das matrizes das quatro áreas do conhecimento, para a formação geral básica e os itinerários formativos, e elaboração da versão final; elaboração do documento básico do exame; publicação da portaria do ENEM;

2024: aplicação do Novo ENEM adaptado ao novo Ensino Médio e à BNCC (CASTRO, 2021, p. 10).

Com as novas proposições/diretrizes, os (as) estudantes do Ensino Médio responderão, no primeiro dia, a questões objetivas conforme a matriz da BNCC, com foco em língua portuguesa e matemática. Já no segundo dia, a perguntas subjetivas e direcionadas a áreas específicas que pretendem cursar no ensino universitário. Além disso, deve-se destacar o teor interdisciplinar das provas e a existência de enunciados e textos em outra língua.

É válido mencionar que a Lei n. 13.415/2017 foi avaliada por Ferretti (2018) como uma contrarreforma, pois teve sua gênese a partir de uma ação intempestiva decorrente de Medida Provisória (n. 746/2016) em um cenário de golpe político-civil-jurídico-parlamentar-midiático (SOUZA, 2016). Assim, provocou inúmeras reivindicações a nível nacional, haja vista o processo de semiformação pragmática que está em sua concepção teórico-ideológica. Atrelado ao “Novo” Ensino Médio, está a Proposta de Emenda Constitucional n. 95/2016, a qual instituiu o Novo Regime Fiscal

que provocou sérias restrições às despesas primárias do país durante vinte anos, a começar de 2017, inviabilizando a execução do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (FIGUEIREDO, 2019).

Diante dessa situação, provocada por meio de uma legislação antidemocrática, haja vista seus desdobramentos políticos, observa-se que, caso as unidades educativas estaduais tivessem autonomia para alocar, em sala de aula, dois ou mais profissionais, seria possível executar estratégias interdisciplinares pensadas a partir de várias perspectivas, porquanto, de forma coletiva e com a transferência de métodos do componente curricular que o(a) professor(a) leciona, seria mais significativo para se planejar, pensar nos objetos de conhecimento e nos caminhos ativos para mediá-los com os(as) estudantes (BRASIL, 2013).

Com a presente metodologia disruptiva, buscar-se-á o rompimento da territorialização dos componentes curriculares, a qual provoca atomização dos saberes e dificulta a ecologia proposta por Santos (2007). A presença articulada de mais de um (a) professor (a) em sala de aula pode tornar o espaço de uma classe mais dinâmico, aberto e inter (ativo), com vistas à construção da emancipação dos(as) estudantes, o que requer, também, o uso de equipamentos digitais e materiais (para)didáticos que estimulem práticas protagonistas. Tal caminho pedagógico dialoga com os novos paradigmas, haja vista que

uma das características do novo paradigma de ciência é a interdisciplinaridade, que alguns preferem chamar de “inter-relação entre os saberes científicos”. Há muitas interpretações da interdisciplinaridade, mas poder-se-ia vê-la numa perspectiva epistemológica – integração entre os saberes contra a fragmentação disciplinar – e numa perspectiva instrumental – busca de um saber útil, aplicado, para enfrentamento de problemas e dilemas concretos (LIBÂNEO, 2005, p. 38).

A ótica fragmentadora, ainda bastante evidente, traz consequências para as escolas e, por corolário, para vida dos (as) estudantes. Por outro lado, o pensar e agir interdisciplinares ancoram-se no princípio segundo o qual nenhum conhecimento é, por si só, completo, sendo necessário manter diálogos com outros saberes, a fim de tentar compreender a realidade e transformá-la. Nesse veio, “constitui condição para a melhoria da qualidade do ensino mediante a superação contínua da sua clássica fragmentação, uma vez que orienta a formação global do homem” (LÜCK, 1994, p. 71).

Pensamos que os saberes disponíveis nas atividades, ações e projetos escolares devem levar os (as) educandos (as) a perceber que a realidade é multidimensional, sendo cada vez mais necessária efetivar uma formação na qual se questio-

nem os próprios conhecimentos e as maneiras como eles são produzidos e trabalhados, o que não está previsto na BNCC, mas pode ser fomentado a partir do repertório dos (as) professores(as) formadores(as) em suas *práxis*.

Há que se destacar, ainda, o fato de que unir professores (as) para mediar estratégias de aprendizagens de um componente curricular não é uma tarefa fácil, pois demanda mais pesquisa, articulação político-pedagógica, tempo para (re) fazer planejamentos e (re) pensar os melhores caminhos para se agir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos (as) estudantes. Ademais, Lück (1994), em seu livro *Pedagogia interdisciplinar*, menciona que tal prática enseja o rompimento do individualismo, do comodismo e até mesmo do egoísmo docente. Também apregoa que inexistem receitas para se concretizar a interdisciplinaridade na escola, porquanto

ela se constitui em um processo de intercomunicação de professores que não é dado previamente, e sim construído por meio de encontros e desencontros, hesitações e dificuldades, avanços e recuos, tendo em vista que, necessariamente, se questiona a própria pessoa do professor e seu modo de compreender a realidade no processo (LÜCK, 1994, p. 80).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas pelo MEC em 2013, já destacavam tal contexto de desafios na organização curricular, haja vista que desenvolver abordagens fundadas em princípios emancipadores requer

[...] a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento (BRASIL, 2013, p. 27-28).

Em outra roupagem paradigmática, a interdisciplinaridade requer a saída da zona de conforto pedagógico, se é que ela existe, uma vez que a Pedagogia nos convida à condução, ao movimento, ao (re) pensar a *práxis* cotidiana a partir de bases teórico-epistemológicas, com vistas ao alcance dos objetivos exarados no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição. O grande desafio emerge porque

o estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda ação a que não se está habituado, uma sobrecarga de trabalho, um certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos (por menores que sejam). A orientação pelo enfoque interdisciplinar para orientar a prática pedagógica implica em romper hábitos e acomodações, implica em buscar algo novo e desconhecido (LÜCK, 1994, p. 80).

Por ser esta prática pouco comum em ambientes escolares, seria possível notar, inicialmente, o estranhamento dos (as) próprios (as) estudantes ao verem este *modus faciendi*: dois (duas) ou mais professores(as) executando tarefas em sala de aula. Assim, múltiplas visões sobre um mesmo educando poderia ensejar o alcance de metodologias mais assertivas e em diálogo com as necessidades e o cotidiano do público-alvo. Nesse sentido, o trabalho com a personalização, um outro conceito-fetiche-clichê em voga, e a singularidade seria mais facilmente alcançado.

Tal modelo metodológico está totalmente distante do paradigma tradicional e bancário de educação que não leva em consideração as múltiplas realidades vivenciadas em sala de aula e não possibilita a construção de mo(vi)mentos emancipatórios dentro das instituições escolares (FREIRE, 1996).

Ao se pôr em prática tal metodologia, a escola concebe que um paradigma (trans) formador e emancipatório demanda pensar a educação não como uma mera mercadoria, mas como um direito público subjetivo com o qual se ergue o presente e o futuro de uma sociedade (ADORNO, 2020; AZEVEDO, 2008; LAVAL, 2004).

É preciso, também, elucidar que uma prática interdisciplinar é mais exigente, o que requer, por outro lado, (re) pensar a política de valorização docente, permitindo que educadores (as) possam usar grande parte de sua carga horária para elaborar aulas, pesquisar novas teorias e caminhos crítico-inovadores que possibilitem aprendizagens cada vez mais significativas. Nesse sentido, ter dois ou mais professores (as) em uma mesma aula não pode abrir espaço para que apenas um deles (as) pense, execute e os (as) demais ajam de forma passiva, aproveitando-se do trabalho alheio. As tarefas devem ser pensadas e problematizadas coletivamente, focando sempre no desenvolvimento amplo dos (as) educandos (as).

Libâneo (2005) enfatiza que, no contexto social contemporâneo, há

contradição entre a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, entre a lógica da gestão empresarial e as lógicas da inclusão social, ampliando as formas explícitas e ocultas de exclusão. As escolas e as salas de aula têm contribuindo pouco para superação dessas contradições, especialmente, estão falhando em sua missão primordial de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos, correndo o risco de terem que assumir o ônus de estarem ampliando a exclusão com medidas aparentemente nem intencionadas como a eliminação da organização curricular em séries, a promoção automática, [...] a transformação da escola em mero espaço de vivência de experiências socioculturais (LIBÂNEO, 2005, p. 17).

Nesse sentido, nota-se que, cada vez mais, é preciso questionar de que forma os conhecimentos acumulados pela humanidade podem auxiliar estudantes a construir seus percursos emancipatórios, instigando-os a transformar a realidade

contraditória na qual (con) vivem e tecem relações. Para isso, “costurar” o currículo é um passo para se erguer práticas que levem, de fato, em consideração as redes que envolvem os pensamentos e as ações humanos. Erguer fronteiras gera equívocos, exclusões e limitações que podem comprometer a transformação social (ADORNO, 2020).

Alves (2002), em uma de suas crônicas, ponderou que há escolas que são gaiolas e há as que são asas. As primeiras, aprisionam, tolhem o pensamento crítico e sinestésico. As segundas, provocam a indignação, o voo, a observação acurada do real, o que não é possível por meio de práticas fechadas em campos curriculares.

3 Considerações de Final Aberto

Nota-se que, nos contextos educacionais contemporâneos, há uma constante “invasão” de políticas públicas antidemocráticas que não levam em consideração as realidades escolares e múltiplas condições laborativas dos (as) professores (as), por estarem imbuídas da ideologia do capital humano, a qual engloba o individualismo meritocrático e competitivo, calcado na busca de setores burgueses pela manutenção, via currículo e suas “flexibilizações”, do *status quo*.

A fragmentação curricular não contribui no/para o processo de (co) formação emancipatória de sujeitos sociais críticos e questionadores, “capazes de entender, ampla e criticamente, tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam” (FERRETTI, 2018, p. 35).

Em virtude de ser a BNCC uma política recente, é preciso, a fim de se garantir a execução da proposta metodológica aqui delineada, a garantia de um processo (meta) crítico de formação continuada da equipe docente, a qual também necessita (re) conhecer alternativas de se lidar, dialeticamente, com os conhecimentos diante de um cenário de urgências e incertezas do século XXI em busca da emancipação humana.

Enfim, a interdisciplinaridade pode, como visto, ensejar uma integração intelectual fundada no interconhecimento, com vieses emancipacionistas, distantes da lógica capitalista, e com o escopo voltado à transformação social. Todavia, neste caminho, há obstáculos a transpor em busca de uma colaboração que, além de tornar a ecologia de saberes possíveis, potencialize a identidade docente para lidar com o pensamento complexo, bem como com seus vazamentos e suas derivas (IMBERNÓN, 2009; SANTOS, 2007; MÉSZÁROS, 2008).

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. São Paulo: Papyrus, 2002.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Procurando outros paradigmas para educação. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 32, ago., p. 32-42, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

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

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: DOU, 2017.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Minuta do Parecer do Novo ENEM**. Brasília: CNE, 2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. In: **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FIGUEIREDO, Gil Vicente Reis de. A Emenda Constitucional 95: empecilhos para cumprir o PNE. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 26, p. 465-480, mai./ago., 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. Os novos paradigmas em educação: os caminhos viáveis para uma análise. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 211-242, jan./dez., 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

- JESUS JÚNIOR, Osvaldo Alves de. **BNCC**: que axé ela tem? Salvador: Cogito, 2021.
- JESUS JÚNIOR, Osvaldo Alves de. **Educ@ção**: senões e pro-posições dialógicas. Ibicaraí: Via Litterarum, 2022.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.
- LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Londrina: Planta, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Aki-ko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005, p. 15-58.
- LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socio-construcionismo curricular em perspectiva. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Alínea, 2007.
- MEC. **Portaria n. 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio. Brasília: MEC, 2021.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MUELLER, Rafael Rodrigo. O novo (velho) paradigma educacional para o século XXI. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 670-686, abri./jun., 2017.
- NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: EGBA, 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Novos estudos**, n. 79, novembro, 2007.
- SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e porque você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.
- TOKARNIA, Mariana. Estudantes poderão escolher área avaliada no novo ENEM. In: **Agência Brasil**, 2022a.
- TOKARNIA, Mariana. MEC apresenta novo ENEM; veja as mudanças. In: **Agência Brasil**, 2022b.