

**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

## O CURRÍCULO INTEGRADO E AS ÁREAS DO CONHECIMENTO<sup>1</sup>

**Ângela Balz<sup>2</sup>, Sidinei Pithan Da Silva<sup>3</sup>.**

<sup>1</sup> Pesquisa realizada para escrita de dissertação no Mestrado em Educação nas Ciências.

<sup>2</sup> Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na UNIJUÍ. Professora de Língua Inglesa. Graduada em Letras – habilitação em Língua Inglesa pela UNIJUÍ. E-mail: angela\_balz@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Professor do Departamento de Humanidades e Educação da Unijuí. Doutor em Educação pela UFPR.

### INTRODUÇÃO

O conhecimento é o elemento estruturador da escola. Ao longo da história, ele foi sendo concebido de diferentes maneiras. A escola contemporânea encaminha-se para uma mudança paradigmática na concepção do conhecimento, através da união das diferentes áreas do conhecimento, ao reconhecer a totalidade nas partes. Assim, cada disciplina tem suas especificidades, seus conceitos e seu objeto do conhecimento, mas estes realizam conexões com outros campos conceituais, sem necessidade de isolá-los para serem compreendidos.

Esta reorganização na concepção do conhecimento tem trazidos novos desafios para a educação, o que requer discussão e reflexão. Nesta perspectiva, este texto tem o objetivo de discutir a organização curricular do Ensino Médio por áreas do conhecimento a partir das mudanças nos documentos oficiais da educação brasileira, bem como as possíveis consequências desta nova organização.

Este texto é de cunho bibliográfico e qualitativo, com enfoque teórico realizado a partir da leitura, fichamento e análise dos documentos oficiais da educação no Brasil e de autores que se aproximam deste debate, realizadas para a escrita de dissertação de mestrado em Educação nas Ciências.

**PALAVRAS - CHAVE:** Ensino Médio; Áreas do conhecimento; Reorganização curricular; Interdisciplinaridade.

### RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ser humano torna-se humano na sua relação com outros humanos, através do conhecimento. Os conhecimentos considerados de maior relevância para a história da humanidade são selecionados e transmitidos para as gerações seguintes, as quais os transformam, através do processo educacional. “É tarefa capital da educação propiciar o acesso e domínio dos conteúdos do conhecimento socialmente produzidos a todos, de modo especial aos que pela idade ou pela discriminação social dele são privados” (MARQUES, 1988, p. 171). A educação torna-se responsável pela transmissão, transformação e construção do conhecimento.

Não existe o conhecimento como processo vital e como realidade histórica operante senão em seus portadores, os sujeitos que conhecem como tais referidos ao que conhecem. [...] A educação é, por sua vez, eminentemente, produção de conhecimento. Trata-se de ideias, de posturas comportamentais ou de habilidades, de interesses e valores ou de modelos sociais (MARQUES, 1988, p. 170-171).

**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

Sabe-se que ao longo da história da humanidade o conhecimento foi sendo concebido de diferentes maneiras, partindo de uma totalidade para uma razão cada vez mais fragmentada e dividida. Como consequência, o conhecimento na modernidade foi dividido e disjunto o máximo possível para que cada parte seja analisada isoladamente, numa tentativa de racionalidade pura. Contudo o que foi possível observar é uma racionalização de caráter instrumental e objetivo, sem consideração para com a vida planetária.

O conhecimento, neste movimento de fragmentação, disjunção e separação, foi dividindo-se em áreas e subáreas. Morin (1999, p. 19) demonstra como a fragmentação separou as áreas ao longo da modernidade: às ciências físicas coube a informação, a computação e a inteligência artificial; nas ciências biológicas encontram-se o sistema nervoso central, a filogênese e a ontogênese do cérebro; nas ciências humanas estão a linguística, a psicologia, as diferentes psicanálises, a antropologia cultural, sociologias da cultura, do conhecimento, da ciência e a história; para a filosofia coube a teoria do conhecimento; e entre a filosofia e a ciência apenas a lógica e a epistemologia. Morin conduz a reflexão sobre a fragmentação dos saberes: faz-se mister entrar em uma área e suas subáreas para ter acesso ao conhecimento, o qual é constituído de fenômenos multidimensionais.

Faz-se mister reconhecer que o conhecimento produzido pelos homens não é isolado, fora de contexto e sem subjetividade. Os fenômenos estão ligados. Há reflexão na ciência e há observação na filosofia. Existe um elo recursivo: as questões filosóficas tornaram-se científicas e as questões científicas tornaram-se filosóficas. Não há como pensar em ciência sem refletir sobre as consequências na vida humana, assim como não há como pensar em questões de vida sem ligar com as evoluções científicas.

Morin (1999) afirma que o conhecimento não é unidimensional, mas sim multidimensional, não podendo ser compreendido sem as relações que estabelece com outras dimensões.

Assim, todo acontecimento cognitivo necessita da conjunção de processo energéticos, elétricos, químicos, fisiológicos, cerebrais, existenciais, psicológicos, culturais, linguísticos, lógicos, ideais, individuais, coletivos, pessoais, transpessoais e impessoais, que se encaixam uns nos outros. O conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural e social (MORIN, 1999, p. 18).

Na contemporaneidade o conhecimento está em um movimento de tentativa de religar os saberes que foram sendo separados, uma vez que um currículo fragmentado evidenciou seus limites, seja no que é praticado nas escolas, seja nos processos formativos dos novos professores. Entre as limitações, podemos sinalizar sua estruturação com base em um conjunto de saberes os quais nada ou pouco explicam, por serem dissociados da realidade vivida, experimentada (BRASIL, 2013a, p. 7).

No Brasil, existe uma corrente de defesa por um currículo integrado em áreas do conhecimento, como uma tentativa de ligar os diferentes conhecimentos e seus fenômenos com as diferentes dimensões que o compõem. “Entendemos que um currículo integrado é desafiado pela fragmentação, linearidade e hierarquização que historicamente deixam estanques saberes e práticas, isolam segmentos, disciplinas, áreas [...]” (BRASIL, 2013a, p. 41-42).

Faz-se mister compreender o que caracteriza uma área do conhecimento. O conhecimento, como já destacado ao longo do texto, tem sido dividido em partes, áreas e subáreas cada vez menores. Ao

**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

demonstrar sua fragilidade quando muito isolado do contexto e das diversas dimensões que um fenômeno traz consigo, as disciplinas com campos de estudos similares, conceitos compartilhados e relações contextuais próximas são conectadas e dialogam conjuntamente. É a partir destas ligações que uma área do conhecimento surge. Assim, as áreas do conhecimento:

[...] devem ser compreendidas como conjunto de conhecimentos cuja afinidade entre si pode se expressar pela referência a um objeto comum não equivalente aos específicos de cada componente curricular, mas a partir do qual essas especificidades se produzem. Trata-se de uma unidade epistemológica e metodológica no âmbito da ciência que, sob o prisma da organização curricular, permite uma integração mútua de conceitos, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de análise (BRASIL, 2013b, p. 14).

De acordo com González, Johann e Possani (2015) a concepção de um currículo por áreas do conhecimento já estava presente na Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 de 1971, uma vez que “[...] já apontava a conveniência de pensar a organização de um núcleo comum do conhecimento escolar em ‘grandes linhas’, que permitisse eximir-se de apresentar um núcleo curricular sob o título único de ‘conhecimento’” (GONZÁLEZ, JOHANN e POSSANI, 2015, p. 454). Logo, o currículo era dividido em três grandes áreas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Percebe-se que já havia preocupação em vincular as disciplinas nas grandes áreas do conhecimento.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 este movimento de tentativa de desfragmentação do conhecimento tem início. A ideia de área do conhecimento começa a ganhar espaço na escola com o lançamento dos ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’ em 1999 e com os ‘Parâmetros Curriculares Nacionais +’ em 2002, que contemplam as diversas disciplinas em quatro grandes áreas do conhecimento. A grande questão destes documentos é a ausência de parâmetros de ligação das disciplinas nas áreas do conhecimento, o documento norteia o trabalho de cada disciplina, sem ligação com outras, o que evidencia a continuidade do caráter fragmentado e unidimensional do conhecimento. Alguns anos mais tarde, em 2006, são lançadas as ‘Orientações Curriculares para o Ensino Médio’, como uma proposta de orientar o trabalho nas quatro áreas do conhecimento, mas que seguiu a linha dos dois documentos anteriores, sem ligar o trabalho dentro das áreas.

Em 2010 construiu-se as ‘Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica’, e, em 2012, as ‘Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio’, os quais trouxeram a proposta de um currículo integrado em quatro áreas do conhecimento. Dentre os objetivos destes documentos, cabe destacar a organização curricular com a pretensão de reconhecer as diversidades culturais e sociais, em busca de perspectivas trans/multi/interdisciplinares. O documento sugere a interdisciplinaridade como abordagem metodológica para a integração das áreas do conhecimento. “A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento” (BRASIL, 2013c, p. 28). Assim, indica para um trabalho pedagógico com práticas interdisciplinares, sem abandono das disciplinas, através da escolha de temas transversais e eixo temáticos que enfatizam a realidade sociocultural vivida pelo aluno, na busca de melhor compreensão da realidade de vida e na superação dos limites encontrados.

Logo, o currículo do Ensino Médio organiza-se em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Matemática, e Ciências da Natureza. As DCNEM definem as disciplinas de

**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

cada área: Linguagens: a) Língua Portuguesa, b) Língua Materna, para populações indígenas, c) Língua Estrangeira moderna, d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical, e) Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza: a) Biologia, b) Física, c) Química; Ciências Humanas: a) História, b) Geografia, c) Filosofia, d) Sociologia.

Esta reorganização curricular do Ensino Médio brasileiro sinaliza para a superação do caráter propedêutico e unilateral da formação, em uma busca de uma formação integral, que alie formação cultural, humana, científica e produtiva. Para tal, faz-se mister retomar as abordagens que os Parâmetros Curriculares Nacionais já haviam sinalizado e que retornam nas Diretrizes Curriculares Nacionais: a contextualização dos conceitos de cada área para estabelecer as relações de modo interdisciplinar com as áreas do conhecimento. “Entendemos ser necessário que o estudante consiga relacionar os conceitos específicos (de cada componente curricular) com o contexto de produção original deste conhecimento, isto é, das teorias gerais do campo científico em que foi formulado” (BRASIL, 2013a, p. 42). Compreender o campo específico de estudo de cada disciplina para reconhecer as relações entre a área do conhecimento e as outras.

Conforme Brasil (2013a), para que as relações entre e inter áreas seja possível, são necessárias algumas articulações: a) seleção de conceitos fundamentais por área do conhecimento (sugere-se um mapa conceitual); b) identificação de conceitos comuns (inter/intra-áreas do conhecimento) – juntar mapas disciplinares e a partir destes fazer um grande mapa curricular; c) proposta de contextos problematizadores que mobilizem os conceitos, de modo articulado com vida cidadã e o mundo do trabalho; e d) no caso dos conceitos comuns, viabilizar atividades/projetos interdisciplinares a partir destes contextos. Estes movimentos apresentados sinalizam para uma mudança na prática pedagógica dos professores, uma vez que torna-se importante a reflexão da seleção de conteúdos conceituais e o diálogo com os colegas de profissão para a organização da ação pedagógica.

Logo, esta mudança proposta pelos documentos nacionais para o Ensino Médio requer um repensar do trabalho do professor. É relevante ao professor reconhecer a recursividade existente em seu trabalho: o campo conceitual de sua disciplina, a relação deste com outras disciplinas e áreas do conhecimento, bem como a contextualização com a realidade. Contudo, assim como o aluno, o professor, na sua grande maioria, também tem uma formação linear, fragmentada, sem diálogo com outras áreas, o que demonstra a necessidade de uma transformação nas práticas pedagógicas, que vislumbram um caminho através da formação continuada e da autoformação. Neste sentido, Pineau e Galvani escrevem: “a formação docente se inscreve, majoritariamente, no paradigma da ciência aplicada, onde a investigação científica encontra o ensino transmitido e a prática aplicada” (2012, p. 186). Para os autores, a formação dos professores deve encaminhar-se para o movimento de recursividade: para si (seu campo disciplinar – auto), com os outros (na relação com outros campos conceituais – sócio) e com o mundo (com a realidade – eco). Um desafio posto que depende de uma mudança não apenas dos professores, mas uma mudança paradigmática no modo como o conhecimento é concebido.

## CONCLUSÕES

Os documentos nacionais vêm sinalizando para uma nova concepção do conhecimento na educação brasileira, através da relação entre totalidade e partes, com diálogo entre as áreas do conhecimento, o que encaminha para uma formação integral. A interdisciplinaridade e a contextualização

**Modalidade do trabalho:** Ensaio teórico

**Evento:** XXI Jornada de Pesquisa

aparecem como abordagem metodológica; assim as disciplinas têm espaço para explorar seu campo conceitual e, a partir deste, estabelecer as relações com os outros campos conceituais e a realidade. O grande desafio do currículo integrado por áreas do conhecimento tem sido a efetivação do diálogo entre e inter-áreas, uma vez que os próprios professores, na sua grande maioria, não tiveram formação inicial voltada para esta prática pedagógica. Logo, uma formação continuada faz-se necessária. Uma formação continuada que encaminhe o professor ao reconhecimento de que o conhecimento não está isolado em uma área, mas que dialoga com muitos campos dos saberes. Assim como nos lembra Morin (2013, p. 37) ao falar da reforma do pensamento: “trata-se de um trabalho que deve ser empreendido pelo universo docente, o que comporta evidentemente a formação de formadores e a autoeducação dos educadores”. Logo, para que o diálogo entre as áreas do conhecimento torne-se cada vez mais efetivo, uma mudança nas práticas pedagógicas vem surgindo, mas que se torna dependente também de uma mudança paradigmática na concepção do conhecimento como um todo interligado em substituição ao conhecimento parcelado e isolado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral. Curitiba: MEC, SEB, UFPR, 2013a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular. Curitiba: MEC, SEB, UFPR, 2013b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013c.

PINEAU, Gaston; GALVANI, Pascal. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes – um problema paradigmático mais do que programático. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de (org.). Os sete saberes necessários à Educação do presente: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012

GONZÁLES, Fernando Jaime. JOHANN, Maria Regina. POSSANI, Taíse Neves. Área de Linguagens na educação básica: conhecimento e especificidade. IN: GASTALDO, Luís Fernando. ARENHART, Livio Osvaldo. ANGST, Francisco (Org.). Formação continuada macromissioneira. Tubarão: Copiart, 2015.

MARQUES, Mario Osorio. Conhecimento e Educação. Ijuí: Unijuí, 1988.

MORIN, Edgar. O método 3: a consciência da consciência. Trad. Juremir Machado da Silva. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2013.