

OS PROJETOS TEMÁTICOS NA ESCOLA PÚBLICA E A PRODUÇÃO DE AUSÊNCIAS EPISTÊMICAS: INTERDISCIPLINARIDADE COMO CONSTRUÇÃO DE DIÁLOGOS NA ESCOLA

THEMATIC PROJECTS IN PUBLIC SCHOOL AND EPISTEMIC DEFAULTS: INTERDISCIPLINARITY AS DIALOGUE CONSTRUCTION AT SCHOOL

PROYECTOS TEMÁTICOS EM ESCUELAS PÚBLICAS Y LA PRODUCCIÓN DE AUSENCIAS EPISTÉMICAS: LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO CONSTRUCCIÓN DE DIÁLOGOS EM LA ESCUELA

Paulo Afonso do Prado¹
 Aline Rosa Valente Vieira²
 Maristela Barenco Correa de Melo³
 Yuri Marx Silva Milagres⁴

Resumo

O presente artigo busca problematizar – a partir das inquietações de um professor da referida rede pública do Estado do Rio de Janeiro (integrante do grupo de autores deste estudo) –, a lógica produtora de ausências epistêmicas, que subjaz aos projetos temáticos das escolas da rede pública de educação, mesmo quando estes buscam seguir as diretrizes da legislação educacional brasileira que aspira uma perspectiva interdisciplinar. O artigo empreende uma análise teórico-epistemológica a partir das propostas (estruturas) do Currículo e o (do) Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Johnenir Henriques Viégas em diálogo com os estudos de Santos (1987, 2007, 2008), Foucault (1999), Lopes (2011) Morin (2000, 2010), Larrosa (2003, 20013) e Maturana (2005), que constituem o referencial teórico utilizado na reflexão, com o qual os autores buscam propor outros sentidos para a Interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Rede Pública de Ensino; Projeto Político Pedagógico; Produção de Ausências.

¹Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense (UFF)
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4780-4351> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0434563936439366>
 E-mail: pablomcr@hotmail.com

²Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense (UFF)
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5363-8532> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3930143120263856>
 E-mail: alinevalente@id.uff.br

³Doutora em Meio Ambiente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0634-7112> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6526543800131536>
 E-mail: maristelabarenco@gmail.com

⁴Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense (UFF)
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7574-4579> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1231840595385756>
 E-mail: yuri_marx_15@hotmail.com

Abstract

This article has its stems on remarks of a researcher and teacher from public school in the state of Rio de Janeiro, and focuses on the epistemic default that underlies thematic projects in public schools even when they address the curricular guidelines of Brazilian Law on Education, which aims at throwing lights on interdisciplinarity. It comprises a theoretical-epistemological analysis based on the proposals (outlines) of the Curriculum and the Political Pedagogical Project of the Colégio Estadual Johenir Henriques Viégas School, and includes the theoretical framework by Santos (1987, 2007, 2008), Foucault (1999), Lopes (2011), Morin (2000, 2010), Larrosa (2003, 2013), and Maturana (2005), through which the authors seek to propose different approaches to interdisciplinarity.

Keywords: Interdisciplinarity; Public Schools; Political Pedagogical Project; Default Construction.

Resumen

El presente artículo busca problematizar, en base a las preocupaciones de un maestro de la red pública del Estado de Rio de Janeiro (miembro del grupo de autores de este estudio), la lógica que produce ausencias epistémicas, que subyace en los proyectos temáticos de las escuelas de la red de educación pública, incluso cuando buscan seguir las pautas de la legislación educativa brasileña que aspira a una perspectiva interdisciplinaria. El artículo realiza un análisis teórico-epistemológico basado en las propuestas (estructuras) del Currículum y el Proyecto Político Pedagógico del Colégio Estadual Johenir Henriques Viégas en diálogo con los estudios de Santos (1987, 2007, 2008), Foucault (1999), Lopes (2011) Morin (2000, 2010), Larrosa (2003, 20013) y Maturana (2005), que constituyen el marco teórico utilizado en la reflexión, con el cual los autores buscan proponer otros significados para la interdisciplinaria.

Palabras clave: Interdisciplinaria; Red de educación pública. Proyectos Políticos Pedagógicos. Producción de Ausencias.

Introdução

A experiência pedagógica que se tornou o ponto de partida para esta reflexão é a realização de uma palestra de *conscientização* sobre o suicídio, ministrada aos alunos do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio do Colégio Estadual Johenir Henriques Viégas⁵, pelas alunas do quarto período do Curso de Graduação em Psicologia, do Centro Universitário UniRedentor de Itaperuna/RJ, compondo o conjunto de ações previstas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, e que deveriam acontecer em toda rede estadual. As referidas alunas deram início às suas falas apresentando o seguinte texto:

Em janeiro João tinha toc, foi chamado de bobo.
Em fevereiro Paula era bipolar, e a chamaram de doida.
Em março Júlia tinha crises de ansiedade, e diziam para ela se focar no presente.
Em abril Leandra tinha anorexia, e ouvia as pessoas rindo e falando dela.
Em maio Maria teve síndrome do pânico, e disseram que era frescura.
Em junho Paulo teve depressão, e foi chamado de fraco.
Em julho Lucas descobriu a esquizofrenia, e disseram que era invenção da cabeça dele.
Em agosto Daniel teve transtorno da personalidade borderline, e falavam que ele queria chamar atenção.

⁵Colégio pertencente à rede pública estadual, situado na localidade de Laranjais, distrito do Município de Itaocara/RJ, Noroeste do estado.

Em setembro tudo ficou Amarelo, as pessoas começaram a entender todos os problemas e nos estenderam a mão, nos medicaram e postaram textos em suas redes sociais para nos apoiar.

Porém em outubro continuaram a nos chamar de loucos, fracos, e diziam que nos faltava fé. "Sua vida é tão boa!", "Como pode reclamar?", eles diziam.

Em novembro Paulo se matou, "Mas era tão jovem!", "Era uma boa pessoa", porém tudo que Paulo queria era que todos os meses fossem amarelos também, que os julgamentos acabassem e que as pessoas realmente entendessem que os problemas psicológicos não são escolha nossa, e que nós precisamos de ajuda não só em setembro, mas em todos os meses.

Então a partir de hoje faça o Setembro Amarelo ser presente em todos os dias do ano, pois agora mesmo você pode estar ao lado de um Pedro e não sabe (Medeiros, 2019)⁶.

Este texto trouxe à tona a problemática da constante produção de ausências dentro dos ambientes escolares, ao usar como rotina pedagógica a realização de projetos temáticos, que deveriam ressaltar a importância da promoção de esclarecimento e o reconhecimento da diversidade de temas e situações que envolvem a comunidade escolar como um todo. Entretanto, ao se fazer uma leitura mais detalhada do calendário operacional⁷ dirigido às escolas da rede estadual, vê-se que entre os dias 09 a 13 de setembro ocorre a Semana de Prevenção ao Suicídio e que, a cada um dos demais meses do ano letivo, haverá do mesmo modo, um pequeno espaço para a realização de ações que privilegiam outros temas considerados relevantes para discussão junto à comunidade. Consideramos que este fato demonstra o esvaziamento do processo de aprendizagem e entra em contrariedade com a proposta apresentada na Base Nacional Comum Curricular, de uma educação integral que

[...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2019, p. 14).

Percebemos que a prática da Pedagogia de Projetos Temáticos, em que temas são mais importantes do que lógicas, omite e camufla as ausências epistêmicas condicionadas pela sociedade. Se, por um lado, elas são salientadas em determinado momento, milimetricamente calculado e controlado, por outro elas são ignoradas em toda sua complexidade durante todo o tempo. Em uma lógica mecanicista, os temas fazem parte de uma engrenagem, sem dinâmica, entrando e saindo da escola como externalidades. Em uma lógica especialista, os temas inauguram debates e demarcam territórios e tempos, como se não fizessem parte da vida mesma e da consciência do viver. Como bem ressalta o poema que deu luz a este estudo, a ausência, o outro que precisa ser visto está ao lado, mas já passou o momento.

Por isto a importância de nos debruçarmos sobre tal problemática e tentar perceber quais são as ações que legitimam essa produção de ausências. Em nosso caso, pretendemos analisar a Pedagogia de Projetos temáticos como elemento contraposto à

⁶Medeiros, J. (2019). *Todos os meses são amarelos*. Recuperado de <https://www.nenethasouza.com.br/post/todos-os-meses-s%C3%A3o-amarelos>

⁷ Calendário disponível no site da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e também na seção nº02 deste artigo.

Interdisciplinaridade, e, se o primeiro legitima as ausências, é porque tem em seu bojo o fatiamento, o recorte, o instante, a fragmentação, a objetificação como premissa incompatível com uma proposta interdisciplinar que, contemplando a produção de sentidos naquilo que é múltiplo, teria condições de destituir as ausências instituídas pelas práticas disciplinares.

Deste modo, trouxemos para nossa reflexão um pouco da experiência pedagógica na rede estadual de educação pública do estado do Rio de Janeiro de um dos autores deste estudo de natureza teórico-epistemológica, e as reflexões produzidas em conjunto sobre os temas envolvidos, tendo como referenciais teóricos os estudos de Santos (1987, 2007, 2008), Foucault (1999), Morin (2000, 2010), Larrosa (2003, 20013) e Maturana (2005), referenciais teóricos de uma disciplina cursada⁸. Dessa forma, a metodologia utilizada pode ser representada pela revisão bibliográfica, análise de documentos, prática de observação participante com suporte no relato de experiência.

A construção de projetos temáticos escolares tem como objetivo atender às orientações estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação, dando contornos a um modelo pedagógico concebido a partir de uma lógica disciplinar estruturada sob a premissa de que o debate setorializado é capaz de construir referenciais de conhecimento, esclarecer dúvidas, produzir protagonismo, integração, valorização à diversidade e resultar em uma aprendizagem que conecte as necessidades e interesses discentes para criar novas formas de existir, onde a ética e o engajamento seriam o resultado, através de estudantes capazes de um olhar holístico sobre si e sobre o outro. No entanto, a lógica de projetos temáticos traz temas importantes, mas não se debruça, epistemologicamente, em noções que atravessam o campo da educação, e que autores, como Maturana (2005) e Santos (2007), problematizam. Maturana (2005) postula que só há socialização quando reconhecemos o outro como legítimo outro na relação. Para Santos (2007, p.23), o pensamento moderno, ocidental, é abissal, e “consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis” e dividem a realidade social em dois universos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. Este último é invisibilizado, produzido como ausência, passível de ser, somente, objeto de estudo e caridade “daquele lado da linha”.

As contribuições epistemológicas de Maturana e Santos evidenciam que o “outro” inexistente como fundamento ético do sistema educacional. Estes projetos, seus temas e a forma como são trabalhados, como externalidades, fazem-nos refletir sobre o modo como a educação, e em desdobramento as escolas, constroem as existências não só dos estudantes, como das políticas educacionais, enquanto caminhos para o não reconhecimento das minorias sociais dentro do território escolar; pois este representa um espaço que concentra um grande número de conflitos não resolvidos e que também não desenvolve projetos com potencial para trabalhar a alteridade.

A Experiência como ponto de partida

Na experiência colecionada durante o trabalho na escola, foi possível constatar, com nitidez, a construção das ausências epistêmicas, materializadas no outro, que jamais consegue atravessar o abismo de si mesmo pela completa indiferença produzida por aqueles que o colocam nesta condição. No dia a dia da escola, percebemos que as bocas falam, as paredes se enfeitam, todos se reúnem e as palavras são lançadas ao vento durante alguns momentos pré-

⁸Tais reflexões se nutriram em uma disciplina de Epistemologia e Educação, do Mestrado em Ensino (PPGen-UFF), na qual se compreende a importância de um diálogo teórico-epistemológico, ao lado da empiria, para que a experiência do real se torne práxis.

determinados, que nem sempre encontram consonância nas individualidades. As bocas falam, mas os braços não se estendem em direção ao outro. As paredes se enfeitam e atraem para si os olhos que deveriam também enxergar o outro. E assim, o que se percebe é a realização de ações que desperdiçam oportunidades de promover a empatia nos envolvidos, sobretudo entre os alunos, uma vez que a rotina escolar registra grande número de situações onde a falta de empatia traz prejuízos emocionais, psicológicos e de aprendizagem.

Uma vez que tomamos como referência para esta discussão a realização das ações de *conscientização* e prevenção ao suicídio, isto é, as ações do setembro amarelo, é importante pensar que professores e alunos estão desassistidos em relação às questões emocionais, pois não existe dentro do sistema educacional da rede pública do estado do Rio de Janeiro nenhum tipo de política pública ou ação afirmativa que tenha impacto sobre a saúde mental de seus membros. Essa seria apenas uma das demonstrações de descontinuidade e/ou desencontro dos projetos temáticos com as realidades vividas pelos alunos. Destacamos agora a proposta realizada pela escola, mencionada no início deste texto, o Colégio Estadual Johenir Henriques Viégas, situado no distrito de Laranjais, Município de Itaocara (RJ). Esta localidade tem uma história rica e preserva uma construção que no passado foi representação de poder e prosperidade: falamos do Engenho Central. Na primeira metade do século passado, este engenho movimentava a micro economia local, tendo até mesmo moeda própria. Como herança deixada após sua decadência, restaram a pobreza, a dependência material dos familiares dos antigos funcionários e, talvez, a mais importante para este estudo, os comportamentos sexistas e de natureza machista/patriarcal. O distrito de Laranjais, diante desse quadro, ainda sofre com os problemas sociais surgidos em decorrência da presença do tráfico de drogas, pois o Engenho Central é região estratégica de passagem para os municípios do Rio de Janeiro, de Nova Friburgo⁹ e Miracema¹⁰.

De todas as escolas localizadas nos distritos do Município de Itaocara, pertencentes à rede estadual, o Colégio Estadual Johenir Henriques Viégas, é o que apresenta os maiores índices de gravidez na adolescência, registrados já entre alunas a partir do sétimo ano do Ensino Fundamental (Anos Finais). Estas informações não representam dados divulgados publicamente pela Secretaria de Estado de Educação, entretanto, foram divulgados a partir do programa de gestão implantado nas escolas durante o primeiro governo de Sérgio Cabral, chamado de Gestão Integrada da Escola – GIDE. Neste, cada escola possui um organograma, apontando suas forças e fraquezas, nomeadas a partir de uma matriz de análise construída em conjunto pela direção das mesmas, pela Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar – AAGE, e pela Regional que coordena a escola. Este organograma inclui variáveis que vão do índice de evasão, passam pelo fluxo (índice de aprovação) e chegam às questões sociais que interferem nos processos de ensino-aprendizagem da escola. Esta ferramenta apenas tornou mais nítido um dos grandes problemas enfrentados pela comunidade: a questão da gravidez na adolescência. Também evidenciou outro problema ainda mais grave: a violência de gênero, pois inúmeras foram as situações de violência sexual e pedofilia que foram assistidas pelos órgãos de proteção à criança e ao adolescente, através da escola e do Conselho Tutelar.

Faz-se necessário expor estas informações para evidenciar a real importância de ações pedagógicas de enfrentamento desta problemática por parte da escola, uma vez que em seu documento mais importante, o Projeto Político Pedagógico, bem como na legislação vigente, a escola tem autonomia para, a partir das normativas, construir suas estratégias e planejamento para atender as suas idiosincrasias. Contudo, diante das características do

⁹Município da região serrana do estado, rota para a cidade do Rio de Janeiro.

¹⁰Município da região Noroeste do estado, que sofre com a presença de facções dentro das escolas.

calendário operacional ao qual a escola está condicionada, precisa adequar suas ações às datas reservadas neste calendário, pois a cada novo mês, período, bimestre ou semestre, haverá temas específicos a serem desenvolvidos no cotidiano escolar, que desconsideram as necessidades locais, anulam o interesse pelo planejamento que poderia ganhar contornos interdisciplinares e não produzem os efeitos necessários entre os discentes. Fato que tem como resultado uma diminuição na construção da noção de pertencimento dos alunos à escola e consequente defesa dela por parte deles. Ao contrário, o que o Colégio Estadual Johenir Henriques Viégas enfrenta hoje é um quadro de grande rejeição pela comunidade e por seus alunos, que não participam ativamente das atividades propostas. Por sua vez, pais e responsáveis também não participam e não apóiam as ações desenvolvidas pela direção e corpo docente.

Este relato é possível, pois como já foi mencionado anteriormente, um dos autores desta reflexão teórico-epistemológica, é professor da rede e atua na escola em questão, tendo levado tal experiência para o grupo de Mestrado, em seus debates teórico-epistemológicos, fomentado, assim, a discussão acerca da Pedagogia de Projetos Temáticos, que poderá ser melhor compreendido na seção a seguir.

O Calendário operacional e a pedagogia de projetos

Definido sempre ao final do ano letivo anterior – de forma praticamente metafísica e prévia, sem conhecer os sujeitos e seus contextos –, o calendário operacional seria, segundo a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), uma forma de garantir a necessidade de organização e planejamento do período letivo seguinte de todas as escolas da rede. O calendário utilizado neste artigo foi publicado na página nº 22 do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ), do dia 16/11/2018, através da Resolução SEEDUC nº 5700/2018, que por sua vez obedece aos artigos nº 12, 13, 24 e 67 da lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que visam garantir a quantidade mínima de dias letivos (200), a carga horária mínima (800 horas), a prática do planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional.

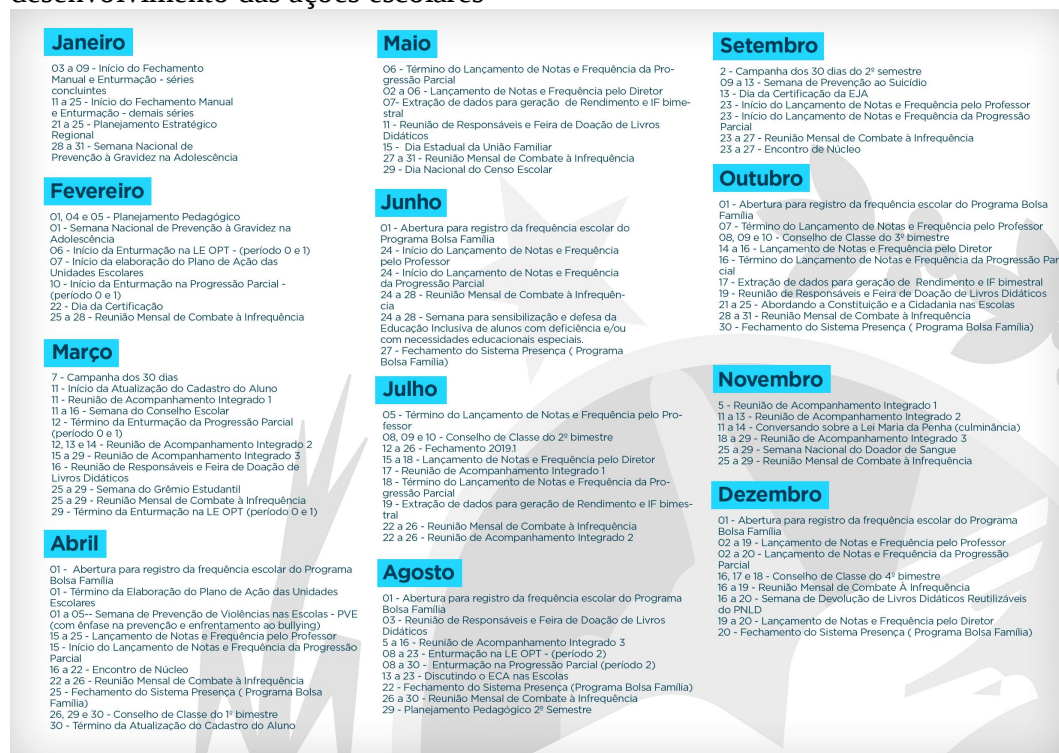
Nesta resolução ficam estabelecidas as orientações que, segundo a Secretaria de Educação, devem ser observadas com especial atenção. Sejam elas cumprimentos de outras legislações estaduais ou nacionais, bem como orientações ou pareceres produzidos pelo Conselho Nacional de Educação. Na figura nº 01, a seguir, apresentamos a estrutura do calendário, em termos de definições de início e fim de bimestres, por exemplo, bem como sinalizações de ações e projetos a serem realizados ao longo do período letivo. E na imagem nº 02, a operacionalização das ações e projetos, definindo datas de início e término de cada um deles, fato que começa a dar subsídios para a reflexão por nós proposta neste estudo: o da produção de ausências epistêmicas a partir da setorização de ações através da Pedagogia de Projetos Temáticos.

Imagem 01: Calendário Operacional 2019



Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro/Resolução SEEDUC nº 5700/2018.

Imagem 02: Verso do Calendário Operacional 2019 com a definição das datas para o desenvolvimento das ações escolares



Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro/Resolução SEEDUC nº 5700/2018.

O início de nossa análise se deu na observação dos trabalhos praticados na intenção de debater e ‘conscientizar’ os alunos, professores e demais funcionários da rede, atuantes dentro de cada escola, sobre a prática do suicídio. O chamado “Setembro Amarelo” é um dos projetos que compõe o calendário e, para nós, demonstra a produção de ausências epistêmicas. A entrada desta ação no calendário se deveu ao fato de que os indicadores que monitoram o número de suicídios consumados no país vêm registrando aumento gradativo. Contudo, é de fundamental importância refletir sobre o motivo que leva as instituições sociais a debaterem este tema de relevância para a sociedade apenas no mês de setembro.

Aprofundando mais a problemática, as salas de aula estão repletas de estudantes com ansiedade, síndrome do pânico, depressão, e já vivemos situações em que, no final mesmo da aula, precisamos encaminhar, em caráter de urgência, um aluno. Isso também vale para o adoecimento de professores. No entanto, pouco se reflete e se debate sobre o ideal de produtividade que tem atravessado as escolas e universidades, depositando, sobre os estudantes um ideário nem sempre adequado à realidade socioeconômica destes alunos, sobretudo os estudantes trabalhadores, no caso dos cursos de graduação. Mas quem, de fato, vê e acolhe, o sofrimento do sujeito e, no caso, estudante contemporâneo, ou do professor contemporâneo, diante das demandas de uma sociedade pensada para os infinitos e excessos, que a condição humana não dá conta? Por que, então, trazer a prevenção como tema, se o sistema e sua dinâmica são parte da causa, e se a escola moderna forma as pessoas para o mercado de trabalho e não para a educação de si?

A escolha dos temas não seria o foco desta reflexão (mas também caberia entender o que cada um deles representa para o trabalho que a Secretaria Estadual de Educação pretende desenvolver nas escolas), e sim, o modo como estes são trabalhados no contexto escolar, considerados como externalidades, como objetos de estudo, em uma descontinuidade, sem a abrangência necessária para que houvesse resultado efetivo sobre o dia a dia e a consciência dos alunos e demais envolvidos.

Parece-nos no mínimo antipedagógico que se pense nessa importância de forma pontual, afinal, o processo educacional se estabelece em longo prazo e demanda ações de sensibilização constantes para efetivo resultado. Uma justificativa estaria no modo como diante do senso comum convencionou-se tratar os sofrimentos de ordem emocional com menor grau de importância, por se achar que se trata de questões ligadas à indolência e outras frivolidades. Mas será que, através destes projetos, os educadores ampliam suas concepções, repletas de estereótipos, sobre as questões sociais, produzindo presenças no lugar de ausências? Não nos parece! Até mesmo na percepção do papel da escola diante de problemáticas, como a violência, por exemplo, os professores se dividem em muitas compreensões. Há os que entendem que a família é a responsável pela prevenção à violência; há os que entendem que não existem mais famílias; há os que reconhecem a realidade cultural e socioeconômica das famílias e do quanto, vítimas de violência de toda a sorte, não conseguem ensinar aos seus filhos aquilo que não aprenderam; há os que entendem que a escola deve trabalhar de forma supletiva, construindo formação onde não existe, independente de ser escola; há professores que entendem que sua missão é ensinar suas disciplinas... e o debate prossegue, infinitamente...

Transparece uma política de aplicação de variados projetos temáticos que objetiva a oferta de evidências, mesmo que superficiais, da abordagem e do trabalho que deveria ser desenvolvido nas comunidades. Não estabelecemos aqui uma crítica ao que cada escola desenvolve dentro de sua realidade, mas reiteramos que, para efetivo êxito, faz-se necessário um conjunto de ações constantes e em parcerias com os diversos saberes e profissionais

presentes no interior das escolas. Soa como se na verdade houvesse neste costume (por que não nomear desta forma a prática da pedagogia de projetos temáticos?), uma forma de evidenciar um conjunto de ideias, que pela falta de debate, tornam válidos e verdadeiros os frutos de sua prática, naturalizando tudo o que o cerca. Como afirma Chauí:

Em sua forma clássica, o discurso burguês é legislador, ético e pedagógico. Tratava-se de um discurso proferido do alto e que, graças à transcendência conferida às ideias, nomeava o real, possuía critérios para distinguir o necessário e o contingente, a natureza e a cultura, a civilização e a barbárie, o normal e o patológico, o lícito e o proibido, o bem e o mal, o verdadeiro e o falso: punha ordem no mundo e ensinava. Fazia das instituições como Pátria, Família, Empresa, Escola, Estado (sempre escritos com maiúsculas), valores e reinos fundados de fato e de direito. Por essa via, o discurso nomeava os detentores legítimos da autoridade: o pai, o professor, o patrão, o governante, e, conseqüentemente, deixava explícita a figura dos subordinados e a legitimidade da subordinação. Emitia conhecimentos sobre a história em termos de progresso e continuidade, oferecendo, com isto, um conjunto de referenciais seguros fixados no passado e cuja obra era continuada pelo presente e acabada pelo futuro. Era o discurso da tradição e dos moços, isto é, o discurso que se endereçava a ouvintes diferenciados por geração e unificados pela unidade da tarefa coletiva herdada (Chauí, 97, p. 10).

A setorização dos afazeres da escola contribui para que os projetos tenham esse formato pouco flexível, estabelecido *a priori*, e, por isso, com tom de discurso ‘proferido do alto’, transcendente, como diz Chauí, capaz de estabelecer temas antes de se conhecer sujeitos e contextos, de forma geral. É um tensionamento que se inicia no currículo mínimo¹¹, e perpassa por questões culturais enraizadas nas nossas práticas, seja pela origem europeia e cartesiana desse tipo de lógica ou mesmo pela praticidade neoliberal na hora de produzir mão de obra. Nesta perspectiva é percebida com facilidade a pretensa ideia de que a oferta de grande quantidade de conteúdos e informações garante o direito constitucional à educação de qualidade. Entretanto, o que evidencia é apenas o mecanismo *panóptico*, descrito por Foucault (1999), que se encerra em si mesmo, garantindo que, na verdade, essa democratização de acesso ao conhecimento reproduza o condicionamento social desejado para manter o formato em estilo de linha de produção.

Sobre esta perspectiva se encontra ainda o papel dos gestores escolares (é fundamental usar esta expressão para se fazer referência ao diretor escolar, pois ela demonstra a intenção de transformar a ação pedagógica deste em ação meramente administrativa, que aponta para a redução de todos os atores escolares à condição de “coisa”), que apenas fazem constar, através da construção de evidências (postagens em redes sociais, fotografias e vídeos), a realização das propostas enviadas para toda a Rede, de modo genérico, desconexo, sem produção de sentido para os envolvidos neles. Este tipo de realidade favorece a produção de uma série de reflexos sobre a rotina das escolas e de seus alunos, que acabam por não construir um processo de autoanálise, que impede a formação de sua identidade, bem como da noção de pertencimento dos membros da comunidade com a escola que paira sobre ela.

¹¹Conjunto de habilidades e competências definidas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, a serem trabalhadas em sala de aula pelos professores a partir de conteúdos selecionados pelos professores da rede.

Visto de fora, o sistema contemplaria as necessidades sociais, principalmente a de assegurar a institucionalização das crianças, jovens e adultos, entendida como *pontapé* inicial para o empoderamento civil, no espírito da “*palavra mundo*” proposta por Freire (1985) capaz de produzir cidadãos atuantes e atentos às conjunturas, capazes de fazer leituras de mundo. Todavia, o que percebemos é a reprodução de um perfil de estudantes introduzidos ao mundo das letras e das ciências, mas sem o poder de construí-las ou até mesmo de manipulá-las após a sua apreensão, sem a capacidade de construir sentidos entre o que aprendem, porque a sua participação no processo de escolarização não se constitui dentro de uma lógica libertadora com vias à práxis, conforme sugeriu Freire (1987, p. 21). Esta imersão levaria os estudantes, professores e a comunidade escolar em geral a realizarem uma leitura crítica do mundo do nosso opressor social. Mas esta é a realidade a qual o projeto de escola vigente não está comprometido e dentro do qual os atores responsáveis pela educação ainda o reproduzem. A práxis libertária na educação torna-se inviável, sobretudo dentro do modelo de sociedade neoliberal, que fragmentou os processos de trabalho, retirou do trabalhador/oprimido (neste caso os sujeitos da educação) a sua criatividade para fomentar o conhecimento e fugir dessa lógica de projetos, sempre segmentados; a sua capacidade de conduzir o tempo de trabalho, induzindo a prática escolar a uma realidade da superficialidade pedagógica e consequente apequenamento dos educandos.

Assim, o sistema mantém o seu funcionamento, forja resultados a partir da simplificação dos processos educacionais e resulta na chegada de indivíduos preparados para realizar tarefas que não exijam deles consciência, produção de sentidos, hesitação, postura crítica, pois estarão apenas executando tarefas únicas de modo mecânico. Quem sabe, essa lógica instrucional que asfixia a reflexão seja a forma mais eficaz de fazer desaparecer da sociedade a noção de classe, dividindo opiniões, impedindo que vários segmentos sociais não percebam sua própria condição, pois a alienação valida sofismas suficientemente capazes de sustentar a rivalidade entre aqueles que comporiam o grupo social capaz de romper com a lógica de mercado.

A Base Nacional Comum Curricular, os Projetos Político-Pedagógicos e suas ausências epistêmicas

A análise da definição dos conteúdos a serem trabalhados pelas escolas é a melhor forma de percebermos o perfil de trabalho adotado dentro de cada uma delas. Lembremos que a este respeito os marcos referenciais da nossa educação convergem para a elaboração de um esquema que privilegie a leitura da realidade local para serem elencados os temas que nortearão o trabalho dos educadores em sala de aula. Essa postura daria conta da construção de uma educação integral, exigindo das instituições a elaboração de uma rotina de análise sobre si, em busca de todas as suas características, com a finalidade de entender qual a melhor abordagem para os conteúdos. Assim os conteúdos podem ser significados pelos estudantes para refletirem na construção de uma realidade que não precise lançar mão de políticas de ação afirmativa para garantir os direitos de todos os atores sociais que compõem a escola, sem qualquer traço de marginalização. De acordo com a Base Nacional Curricular Comum,

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da

criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023) (Brasil: 2019. p. 19-20).

A BNCC considera que os temas “contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global”, devem ser trabalhados pedagogicamente na escola, sobretudo de forma transversal. Ao denominar quais temas deveriam ser trabalhados separadamente das disciplinas escolares, o documento já faz um movimento que demonstra que tais assuntos não são orgânicos em sua proposta e, portanto, é necessária uma ênfase em determinado momento para que eles emergjam na escola. A questão da transversalidade pode ser considerada outro problema, pois se o transversal perpassa toda a escola, também pode fazê-lo apenas de passagem, retornando ao momento estático e diferenciado para a abordagem do assunto que será esquecido assim que aparecer o outro tema transversal a ser trabalhado. Ou seja, perpetuam-se as ausências destes temas, que são ausências acentuadamente epistêmicas. São silêncios produzidos.

E ainda, as ferramentas que poderiam facilitar a construção de uma realidade diferente acabam por ser utilizadas de forma inapropriada, construindo equívocos e impedindo a desconstrução da linha divisória dentro da sociedade, que coloca, como dito, “*do lado de cá*” todos os saberes considerados relevantes, e “*do lado de lá*” (Santos, 2007, p. 23) todos aqueles que não se inscrevem nos termos acadêmicos, históricos, instrumentais ou progressistas, e, portanto, desmerecidos, excluídos, invisibilizados, ausentes. No entanto, Lopes e Macedo (2001, p. 93) denunciam esse embate entre os saberes no currículo escolar, e salientam que

[...] o currículo não é o produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é parte legitimada da cultura que é transportada para a escola, mas é a própria luta para produção de significado. Significado que se encontra na vida, luta intrínseca ao ato de viver.

Sem respeitar essa trama curricular a ser construída dentro da escola, nas redes cotidianas, a BNCC trata, ainda, das competências a serem construídas a partir dos conhecimentos adquiridos, e quando se propõe a trabalhar as ausências epistêmicas, conforme relacionado acima, faz uma tentativa de aproximação da realidade escolar, assegurando que “Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (Brasil, 2019, p. 20). No entanto, o que percebemos é que rede pública estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro controla quais conhecimentos devem ser privilegiados e a forma como deverão ser oferecidos, considerando contextualidade e

transversalidade propostas realizáveis através de um Calendário Operacional, numa opção clara pela fragmentação e não democratização do saber.

A impossibilidade de participação na formulação ou na condução do currículo de modo local é o primeiro passo para a organização da proposta de projetos formulados de cima para baixo e enviados para execução dentro de cada escola. Por serem propostos desse modo, não produzem identificação com a comunidade e não encontram força para seguir dentro da proposta pedagógica de cada escola. Desse modo, os Projetos Político Pedagógico (PPP) das escolas têm sido a demonstração objetiva do efeito produzido pelo currículo compartimentalizado sobre a realidade imediata impactada pelas ações escolares, transformando-se, também, em uma ausência epistêmica.

A Interdisciplinaridade como construção de diálogos e transformações na Escola

A Interdisciplinaridade surge, nos anos 80, a partir do reconhecimento do problema de uma lógica hegemônica disciplinar e especialista nos processos educativos. Gallo (1996), ao elaborar uma espécie de cartografia do saber, recorda que a racionalidade da episteme moderna é de matriz operativa analítica e se baseia no representacionismo e, por isso, sua lógica aposta na dimensão decomponível do real. Neste contexto ele chama a atenção que a disciplinaridade, então, não é um processo natural, “mas, ao contrário, fruto da aplicação de um arsenal tecnológico do conhecimento sobre a realidade” (Gallo, 1996, p.03).

O modelo clássico que temos desta episteme moderna é o da “árvore do conhecimento”, uma árvore com raízes frondosas, evidenciando a força da tradição, e com galhos que se ramificam ao infinito, lembrando o projeto das disciplinas e da hiperespecialização. Ainda que a árvore nos remeta à botânica, Gallo (1996) dir-nos-á que sua lógica é a da máquina e da linearidade.

Mas a grande questão que este paradigma nos traz é da ordem de sua invenção arbitrária, já que a vida é um projeto complexo, no dizer de Morin (2010, p.19), e *complexus* significa “o que é tecido em conjunto”. A partir de Morin, podemos dizer que a vida não pode ser desfiada e nem pode ter seus fios separados; ela precisa ser compreendida em suas relações, fazendo da interdisciplinaridade uma exigência e um projeto de diálogo na ciência. Na perspectiva das relações, podemos trazer, também, Deleuze e Guattari (2004), com sua imagem do “Rizoma”, da vida não mais como totalidade (na perspectiva de Morin), mas, ainda assim, multiplicidade, sistema aberto, mas profundamente relacional, com múltiplas entradas e saídas.

O projeto disciplinar do conhecimento de fato propiciou o surgimento de inúmeras especializações e uma sociedade tecnológica surge desta possibilidade. No entanto, subtraímos de uma hermenêutica das relações e da possibilidade de se compreender os problemas multidimensionais da existência, sem ser pelo viés de um especialista. O resultado disso é a existência de peritos e cientistas capazes de mapear profundamente determinados conhecimentos, mas incapazes de pensar as questões humanas, em seus dramas, condições e até tragédias, e as questões éticas da humanidade. E é por isso, que quando se trabalha o Setembro Amarelo, pensa-se o suicídio como um problema individual - e não como um problema existencial tecido no diálogo (ou na ausência dele) desta contemporaneidade complexa -, que precisa ser terapeutizado e medicalizado. Terapeutizamos os problemas do mundo como se apenas os especialistas fossem capazes de dialogar com eles. E o grande problema é que, com a fragmentação e a hiperespecialização, encontramos, no dizer de Morin (2000, p. 28) “num ponto em que o conhecimento científico está sem consciência”.

Perdemos a dimensão ética da vida, de responsividade diante da vida, de produção de conexão e sentidos, da busca de processos relacionais.

Como peritos do conhecimento, especializamo-nos em inventar distâncias que criam lonjuras ameaçadoras à existência. Sentimo-nos confortáveis nestes territórios de saber, ainda que possuam mais contornos de territórios de poder. Diante do conhecimento, que se tornou infinito, sentimos dificuldades em assumirmos a “douta ignorância”, de Nicolau de Cusa (1401-1467), atualizada por Santos (2008, p. 25), em que o filósofo e teólogo evidencia que mais importante do que o saber é saber que se ignora. Para Santos, a ignorância não seria um mero ponto de partida, mas também uma condição do conhecimento em qualquer fase. E exatamente porque a ciência está fechada em territórios disciplinares e hiperespecializados, como totalidades, ainda que estanques da vida, não se assume o que Santos (2004) chama, em sua hermenêutica diatópica, de incompletude do conhecimento e dos lugares da cultura e, por isso, a necessidade de sua complementaridade.

A interdisciplinaridade nasce aí, da consciência da complexidade da vida, da consciência de que a condição do conhecimento é mais ignorância do que saber, do reconhecimento de uma incompletude nata e da exigência de uma complementaridade. Nasce de uma necessidade do diálogo capaz de restaurar a Vida, a dignidade de se constituir o ponto de partida e a finalidade de todo o conhecimento. A interdisciplinaridade está a serviço da Vida.

Podemos pensar em uma imagem filosófica para a interdisciplinaridade: é a de um/uma forasteiro ou forasteira, uma espécie de nômade, que incomoda em todos os tempos, sobretudo àqueles que se identificam demasiado com territórios. Um forasteiro reconhece a importância da tradição, mas se sente livre para se isentar diante do comprometimento irrestrito a ela, e por isso tem a possibilidade de olhar e dizer o que já não é mais possível de ser visto e dito quando se frequenta em demasia a mesma terra. Um forasteiro causa incômodo, não tanto porque os que têm territórios se veem ameaçados sobre uma possível invasão. Sabe-se que forasteiros têm um *ethos* nômade e não aspiram a posse de territórios, mas porque quem se identifica em demasia com um território não suporta aqueles que não cobiçam as ilusões que têm sobre si. Por isso o diálogo interdisciplinar é sempre uma experiência de reinvenção, rica e tensa. As fronteiras das disciplinas são traçadas para delimitar o que deve ser evitado. A ciência nunca necessitou tanto de forasteiros/as, educadores, doutores e pesquisadores com expertise no diálogo entre os territórios, tendo em vista a restauração da vida em sua organicidade.

É sobre esta imagem filosófica que podemos fazer uma sociologia das ausências em relação ao contexto educacional brasileiro e à sua lógica subjacente de proposição de projetos temáticos, em sua incapacidade política e epistemológica de compreenderem os sentidos de uma interdisciplinaridade. Os peritos do conhecimento têm dificuldade de perceberem a indissociabilidade dos temas da vida, assim como as formas de pensar os problemas, e também têm dificuldade de dialogar, de restaurar os saberes que foram separados, de buscar conexões. Conexões que precisam ser restabelecidas amorosamente (Freire, 1985), através do diálogo que só se exerce na aceitação do outro e que se funda na emoção do amor (Maturana, 2005). Para isto precisamos recuperar o forasteiro que nasce em cada criança e morre em cada adulto que perde o gosto pela estranheza, que se enraíza no acostumar. Porque a interdisciplinaridade é também um ato de coragem. Coragem de ver com olhos novos as velhas paisagens e se assombrar com a simplicidade do que já está naturalmente posto, mas que subvertemos no engenhoso processo de modernização que nos fragmentou e que repetimos incansavelmente nas escolas e na vida.

Considerações Finais

Frente aos desafios advindos de um modelo de desenvolvimento em primazia das técnicas distanciadas dos indivíduos e que separou os saberes, os corpos e as subjetividades, as instituições, como as escolas, ainda zelam por manter as hierarquias e as fragmentações que legitimam as desigualdades e igualmente ignoram a integralidade da existência.

Percebemos como o Estado se utiliza das escolas para legitimar as desigualdades e estender suas redes de poder e interesses. Assim, o que aparentemente se apresenta como projetos temáticos para superação das situações que naturalmente não mais se sustentam em face das diversidades, mostra-se, na verdade, inadequado para tal objetivo e mesmo contraditório em suas propostas. Como a BNCC, que se propõe integralizadora, mas ignora a necessidade e, sobretudo, o caminho para a interdisciplinaridade. O mesmo acontece com os projetos da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, que, pontuais, não alcançam sequer a transversalidade a que se propõem, o que dirá sobre a interdisciplinaridade necessária para alcançar a complexidade do conhecimento. Buscamos enxergar, através das lentes de uma experiência pensada, que essas propostas acentuam ainda mais a polaridade dos tempos atuais. De certo que a especialização nos distanciou do viver, pois que só há vida interdisciplinarmente. Na vida não há compartimentações, separações, fragmentos. A vida é um todo indivisível. Logo, é necessidade humana resgatar o sentido e o *modus operandi* de viver interdisciplinarmente, recolhendo os pedaços que fatiamos pelo caminho, na ânsia de dominar as técnicas que nos elevariam acima das demais espécies, com total e absoluto controle. Eis que os novos tempos surgem e os próprios avanços conquistados através de nosso esgarçamento levou-nos a reconhecer a imprescindibilidade de juntar os pedaços, de aceitar e abraçar esse todo indivisível e único que é a vida. De aceitar o convite de Maturana (2005) e colocar a ciência entre parênteses para aceitação plena do outro, para trocar a essência da razão que compartimentou e hierarquizou os saberes, pela emoção, que é o amor, inteiro, pleno, interdisciplinar.

E se aceitamos o convite, percebemos que a interdisciplinaridade é já uma prática e, ao mesmo tempo, um ideário, repleto de desafios. Quando interrogado sobre o Pensamento Complexo, Morin (2010, p. 189) nos diz que a “[...] complexidade é um desafio ao conhecimento, não uma solução”. Poderemos dizer o mesmo sobre a Interdisciplinaridade: é um desafio ao pensamento e ao conhecimento, e não propriamente uma solução. Não pode e não deve ser um conceito circunscrito a um debate teórico. Larrosa (2016) postula que questões como a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade podem ser, à revelia de seus criadores, outros compartimentos da própria compartimentalização do mundo acadêmico. E não haveria sentido que a interdisciplinaridade fosse uma especialidade. Daí a importância de que ela possa ser uma condição epistemológica e um princípio ético de produção do conhecimento, local e global, em tempos de tantas guerras e polarizações. Isso supõe uma abertura cotidiana de nós, educadores. Exige de nós um olhar mais colaborativo e cooperativo, do que analítico, já que quem aponta e vê apenas o que falta é o especialista.

Como prática coletiva e solidária, precisa ser pensada e ensaiada. Larrosa (2013)¹² acredita na importância de “[...] defendermos a responsabilidade do educador, a possibilidade de inventar coisas e também de fracassar, de se equivocar, de aprender de novo”. Em outro trecho, postula que como educadores, “deveríamos reclamar um pouco pelo direito à

¹² Larrosa, J. (2013, Abril). *O papel da educação é subverter as regras*. Recuperado de <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras>. Participação no Seminário Educação Integral: Crer e Fazer, durante a 10ª edição do Prêmio Itaú-Unicef, em São Paulo.

diferença, à invenção, a não jogar o que todo mundo joga, não sorri como todo mundo sorri, não falar como todo mundo fala, não formular projetos como todo mundo formula projetos”.¹³ Podemos dizer que interdisciplinaridade tem a ver com um diálogo que se dá a partir do respeito e reconhecimento das alteridades.

Mas é Alves (2014) que dá esperança, evidenciando que os muros da escola talvez nunca tenham existido, já que

[...] ao entrarmos, todos – docentes, discentes, pais e responsáveis, outros trabalhadores da educação, comunidade circundante da escola, nos *espaços tempos* escolares, como aliás em todas as redes educativas, o fazemos tendo “encarnado” em nós todos os conhecimentos e significações que incorporamos em nossas redes de viver, fazer e sentir (Alves, 2014, p. 46).

Segundo Alves (2014), o viver, o fazer e o sentir são os lugares-condição de produção de saberes e conhecimentos. Freire (1985) já falava que a leitura da vida precede a leitura da palavra e que esta precisa se tecer em continuidade com aquela. No dizer de Freire, vida e conhecimento formal são contínuos e não opostos. Todos os sujeitos da escola são potentes do viver, do fazer e do sentir. Sobre estas redes desponta a interdisciplinaridade como construção de diálogos na escola.

Fica, pois, o desafio de consolidarmos a imagem das Redes, ao invés da Máquina e da Árvore. Redes de vida. Redes de solidariedade. Rede de saberes. Redes de energia. Redes comunitárias. Redes de Diálogo. Diálogo em Rodas. Projetos em Rede. Projetos de Diálogos. Afinal, a tarefa do educador, como diz Larrosa, tem a ver com responsabilidade e invenção. Freire dirá que, acima de tudo, com esperança.

Referências Bibliográficas

- Alves, N. (2014). *Sobre a Existência de Currículo em Redes*. In Neffa, E., Cavalcante, D. K. & Mello, M. B. C. de. *Educação Ambiental: reflexões político-pedagógicas*(p. 25-50).Rio de Janeiro, MRA.
- Brasil (2019). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*.
- Chauí, M. (1997). *O discurso competente*. In Chauí, M. *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Introdução: rizoma*. In Deleuze, G., & Guattari, F. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1 (p. 10-36),Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir. Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Freire, P. (1985). *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. 9 ed. (p. 9-24). São Paulo: Cortez Editora / Editora Autores Associados.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

¹³Larrosa, J. (2013, Abril). *O papel da educação é subverter as regras*. Recuperado de <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras>. Participação no Seminário Educação Integral: Crer e Fazer, durante a 10ª edição do Prêmio Itaú-Unicef, em São Paulo.

- Gallo, S. (1996). *Conhecimento, Transversalidade e Currículo*. Recuperado de <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/07.doc>
- Larrosa, J. (2013, Abril). *O papel da educação é subverter as regras*. Recuperado de <https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>
- Larrosa, J. (2016). O ensaio e a escrita acadêmica. In Callai, C., & Ribetto, A. (Org). *Uma escrita acadêmica outra. Ensaio, experiências e invenções*. Rio de Janeiro, Lamparina.
- Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>
- Lei n. 13.819 de 26 de abril de 2019*. Estabelece ações de sensibilização e prevenção da automutilação e suicídio. Recuperado de <http://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n%C2%BA-13.819-de-26-de-abril-de-2019-85673796>
- Resolução n. 02 de 22 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre a orientação do Conselho Nacional de Educação para a implantação obrigatória da Base Nacional Comum Curricular no âmbito da Educação Básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>
- Resolução n. 5.700 de 16 de novembro de 2018*. Dispõe sobre o calendário operacional da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Recuperado de <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/217750582/doerj-poder-executivo-16-11-2018-pg-22>
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. Alice Casimiro Lopes / Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, Apoio FAPERJ.
- Maturana, H. (2005). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Medeiros, J. (2019). *Todos os meses são amarelos*. Recuperado de <https://www.nenethasouza.com.br/post/todos-os-meses-s%C3%A3o-amarelos>
- Morin, E., & Moigne, J. (2000). *A Inteligência da Complexidade*. Série Nova Consciência. Petrópolis: Editora Vozes.
- Morin, E. (2010). *Meu Caminho*. Entrevistas com DjénaneKarehTager. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Santos, B. de S. (1987). *Um Discurso sobre as ciências*. Edições Afrontamento. Porto.
- Santos, B. de S. (2007, Novembro). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In *Novos estudos CEBRAP*, nº 79. São Paulo.
- Santos, B. de S. (2008, Março). A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 11-43. Recuperado de [https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/A filosofia a venda RCCS80 Marco2008.pdf](https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/A%20filosofia%20a%20venda%20RCCS80%20Marco2008.pdf)

Recebido em: 30/11/2019

Aprovado em: 04/05/2020

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final a ser publicada.