



Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?

Joanez A. Aires

RESUMO - Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? O objetivo neste artigo é discutir a tese de que os termos interdisciplinaridade e integração curricular não são sinônimos. Para tanto, buscou-se primeiramente uma breve revisão destes conceitos, com apoio principalmente em Japiassu (1976), Santomé (1998), Beane (1997), Jantsch e Bianchetti (1995), entre outros. Em seguida, foram pontuadas algumas diferenças entre os termos, em que se argumentou que estes são diferentes não só porque cada um deles abriga concepções diferentes do que é integração curricular e interdisciplinaridade, mas, também, porque cada um apresenta concepções diferentes de disciplina. Consideramos que tal reflexão pode indicar elementos para uma melhor compreensão da organização curricular nas escolas.

Palavras-chave: **Integração Curricular. Interdisciplinaridade. Disciplina Escolar. Disciplina Científica.**

ABSTRACT - Are Curriculum Integration and Interdisciplinarity Synonyms? The purpose of this article is to discuss the hypothesis that interdisciplinarity and curriculum integration are not synonyms. To reach this goal, we made a brief revision of those concepts, finding support mainly in Japiassu (1976), Santomé (1998), Beane (1997), Jantsch and Bianchetti (1995), and others. Then some differences between those expressions were highlighted to argue that they are not synonyms not only because each one of them encompasses diverse concepts of curriculum integration and interdisciplinarity, but also because each presents distinct comprehensions of what a school subject is. We consider that such reflection can point to elements that can provide a better comprehension of the curriculum organization in schools.

Keywords: **Curriculum Integration. Interdisciplinarity. School Subject. Science Subjects.**

A organização do conhecimento escolar por disciplinas, há alguns anos, tem sido alvo de críticas que se estendem desde o argumento de que as disciplinas representam mais um *fim* do que um *meio* para a educação (Beane, 1997) até as questões de ordem social, cultural e política, subjacentes às políticas educacionais que norteiam a organização dos currículos escolares (Apple, 1982). Todavia, a principal crítica à abordagem disciplinar do currículo diz respeito à fragmentação do conhecimento.

Entre as propostas alternativas à organização do conhecimento escolar por disciplinas, destacam-se aquelas com enfoque na Interdisciplinaridade e na Integração Curricular. No entanto, observa-se, em algumas publicações, uma certa confusão entre estes conceitos. É o que também discute o estudioso de currículo James Beane, quando relata um argumento apresentado numa conferência da qual participava: "interdisciplinar, integração, multidisciplinar – todos esses termos significam a mesma coisa" (Beane, 1997, p. 30).

Tendo por base a constatação de que é comum serem encontradas referências à Interdisciplinaridade e à Integração Curricular sem distinção, o objetivo neste artigo é discutir a tese de que tais termos não são sinônimos. Para tal discussão, tais conceitos são revisitados, tendo por base Japiassu (1976), Santomé (1998), Beane (1997), Jantsch e Bianchetti (1995), entre outros. A partir desses autores, são apontadas algumas razões para que tais termos não possam ser considerados sinônimos, essencialmente a existência de concepções diferentes para o termo Integração Curricular, para o termo Interdisciplinaridade, bem como para o termo disciplina.

Reverendo Concepções de Interdisciplinaridade

O neologismo *interdisciplinaridade* vem sendo objeto de estudo na Europa há cerca de três décadas. Todavia, a ideia da interdisciplinaridade começa a se fazer presente desde o início do século XX. Um dos primeiros estudiosos a sistematizar uma proposta de trabalho interdisciplinar foi o francês Georges Gusdorf, baseando-se na constituição de um grupo de especialistas voltado para a pesquisa interdisciplinar nas ciências humanas. Em 1969, na França, na cidade de Nice¹, suas ideias foram apresentadas e discutidas num seminário internacional, no qual estavam reunidos, sob sua coordenação, Piaget, Jantsch, Heckhausen, Michand, entre outros.

No Brasil, o trabalho de Gusdorf foi difundido por seu orientado Hilton Japiassu (1976), autor de *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, resultado de seu doutoramento em Paris. Posteriormente, Ivani Fazenda (2002) também se engaja à discussão e dá continuidade à disseminação dessa concepção de interdisciplinaridade, tornando-se referência.

Visitando uma parcela das publicações sobre interdisciplinaridade no Brasil, no entanto, pode-se observar que, além da concepção difundida por Japiassu e Fazenda, existem outras, embora nem sempre explicitando a concepção a partir da qual se posicionam². Neste artigo não temos como escopo analisar cada uma des-

sas concepções ou tendências, mas somente demarcar que não existe apenas uma concepção e, neste sentido, sem esgotar o assunto, revisaremos duas abordagens.

Concepção Hegemônica de Interdisciplinaridade³

Nesta concepção, a argumentação fundamental é a de que o século XX padece de uma doença. No prefácio à obra de Japiassu, é o próprio Gusdorf quem justifica sua afirmação, referindo-se desde as questões de guerra e paz, à desigualdade de desenvolvimento econômico, técnico e cultural entre os países, até aos problemas de poluição, crise energética e toda uma lista de questões que acompanham o desenvolvimento do mundo atual. Gusdorf reconhece que até existem tentativas de minimizar os problemas mundiais, através de órgãos como a UNESCO, ONU, OIT etc, mas que estes se perdem na burocracia. Na mesma tentativa de resolução desses problemas, os chefes de Estado lançam mão de um grande número de experts. No entanto, é aí que se situa a crítica mais contundente de Gusdorf, pois este credita a ineficácia dessas iniciativas justamente ao nível exagerado de especialização a que chegou a ciência. Com relação a isto, ele fala:

Já se ressaltou que o número dos 'cientistas' atualmente vivos é superior ao dos sábios que se sucederam em toda a história da humanidade. Se essa afirmação é verdadeira, devemos concluir que a multiplicação dos 'cientistas', muito longe de ser o sinal de um progresso do conhecimento, constituiria, antes, o sintoma mórbido de uma regressão. O câncer é uma proliferação das células vivas. Esse pululamento anárquico não é um sinal de saúde. Quanto mais se desenvolvem as disciplinas do conhecimento, diversificando-se, mais elas perdem o contato com a realidade humana (apud Japiassu, 1976, p. 14).

Portanto, de modo simplificado, segundo esta concepção, o saber altamente especializado corresponderia a um saber doente e que uma das possibilidades de *cura* deste saber estaria na interdisciplinaridade. Esta é a ideia central desenvolvida na obra de Japiassu, a qual se divide em duas partes. Na primeira, o autor apresenta a fundamentação teórica e, na segunda, a metodologia interdisciplinar.

Japiassu inicia sua argumentação sobre a interdisciplinaridade, lembrando que na antiguidade e Idade Média "[...] o estado do saber era unitário, abrangendo a totalidade da cultura" (Japiassu, 1976, p. 47), mas que, na Idade Moderna, o tempo do saber unitário sofre "[...] um processo de desintegração crescente. O grande corte ou mutação situa-se a partir da Renascença, da Reforma e das Grandes Descobertas" (Japiassu, 1976, p. 47). É a partir de então que, segundo Japiassu, surge um novo modelo de saber, o qual não está mais na tradição do que se sabe, mas na procura do que não se sabe. Essa procura tem se intensificado com o passar dos séculos, culminando nas centenas de especializações do século XX, o que, na visão deste autor, corresponde a "verdadeiras cancerizações epistemológicas" (Japiassu, 1976, p. 48).

Além de situar historicamente a origem do que ele chama de *patologia do saber*, Japiassu preocupa-se também em pontuar que a interdisciplinaridade não é um modismo atual, ao contrário, remonta também ao pensamento moderno, as primeiras tentativas de reunificação do conhecimento⁴. É pautado nessa preocupação, considerando que a tendência à interdisciplinarização é crescente e indispensável, que Japiassu apresenta as motivações, os objetivos e as justificativas do *método interdisciplinar*.

Algumas das motivações pontuadas por Japiassu para a interdisciplinaridade dizem respeito às necessidades dos estudantes, dos pesquisadores e dos professores. Em relação aos primeiros há a necessidade de melhor orientar seus estudos, sem perda de tempo, melhor adaptação ao emprego e formação de espíritos mais abertos. Em relação aos pesquisadores, aos professores e ao sistema universitário como um todo, as motivações estão ligadas às necessidades de encontrar soluções humanas para a especialização crescente, de desencorajar as pesquisas isoladas e de abrir novos campos de saber.

Relativamente aos objetivos da interdisciplinaridade, Japiassu afirma que estes consistem na exploração das fronteiras das disciplinas e, principalmente, na adequação da universidade às necessidades sociais e econômicas. A partir desses objetivos, a interdisciplinaridade representa um instrumento de crítica interna do saber, buscando superar o isolamento das disciplinas, em relação aos outros domínios da atividade humana e aos diversos setores do próprio saber, como também uma modalidade inovadora que pode superar a distância entre a universidade e a sociedade.

Quanto às justificativas, Japiassu apresenta como principal delas a necessidade de uma pesquisa interdisciplinar que, ultrapassando a fragmentação das disciplinas, proporcione o conhecimento do homem em sua totalidade e não em parcelas, como propõem os especialistas, na concepção positivista de conhecimento, concepção esta que o autor denuncia como sendo a "grande responsável por essa situação de fragmentação das ciências do homem" (Japiassu, 1976, p. 62).

Desenvolvendo sua argumentação, Japiassu discute o seu entendimento do termo interdisciplinaridade, embora reconheça que ainda não existe um sentido epistemológico único. Buscando uma síntese do que o autor considera interdisciplinaridade, pode-se dizer que se trata de um processo onde há interatividade mútua, ou seja, todas as disciplinas que participam do processo devem influenciar e ser influenciadas umas pelas outras. Um processo no qual se pode generalizar e aplicar métodos e técnicas entre disciplinas diferentes. E ainda, principalmente, um processo pelo qual se possa restabelecer a unidade do conhecimento, religando as fronteiras impostas pelo positivismo.

No entanto, mesmo buscando uma compreensão epistemológica da interdisciplinaridade, Japiassu considera não se tratar apenas de um conceito teórico, mas que se impõe fundamentalmente, como prática e como ação. Por essa razão, o autor afirma que um dos grandes méritos da pesquisa interdisciplinar consiste em superar a dicotomia entre a pesquisa teórica e a pesquisa aplicada, considerando não ser mais possível dissociar conhecimento e prática.

É a partir dessa concepção que Japiassu desenvolve sua *metodologia interdisciplinar para a pesquisa orientada*, na segunda parte da sua obra. Considera, porém, que existem inúmeros obstáculos interpondo-se ao empreendimento interdisciplinar. Refere-se aos obstáculos epistemológicos na acepção bachelardiana, sendo que o primeiro deles corresponde a todo tipo de resistência imposta pelos especialistas à integração das disciplinas. O segundo obstáculo corresponde à inércia das instituições de ensino e de pesquisa que continuam a valorizar a especialização, a qual culmina na fragmentação das disciplinas. O terceiro obstáculo diz respeito à pedagogia, por somente levar em conta a descrição ou a análise objetiva dos fatos observáveis para deles extrair leis funcionais, favorecendo o estabelecimento de fronteiras rígidas entre as disciplinas. E, como último obstáculo, o autor coloca o não-questionamento das relações entre as ciências humanas e as ciências naturais.

Todos esses obstáculos, na opinião de Japiassu, tiveram origem a partir do positivismo, uma vez que foi a filosofia que mais estruturou a relação do cientista com sua prática. E, implicitamente a esta estruturação, estava a compartimentação das disciplinas e o rigor metodológico, delimitando cada objeto como propriedade desta ou daquela área do saber. Em suma, Japiassu atribui ao positivismo o obstáculo epistemológico fundamental ao conhecimento interdisciplinar.

Concepção Crítica de Interdisciplinaridade⁵

Críticas à concepção hegemônica de interdisciplinaridade são apresentadas no livro *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*, organizado por Jantsch e Bianchetti (1995). Trata-se de uma obra que reúne nove artigos, nos quais diferentes autores apresentam suas contribuições para o debate sobre interdisciplinaridade.

Nesta obra, o principal aspecto da concepção hegemônica, criticado pelos organizadores, diz respeito à *filosofia do sujeito*, a qual "caracteriza-se por privilegiar a ação do sujeito sobre o objeto, de modo a tornar o sujeito um absoluto na construção do conhecimento e do pensamento" (Jantsch; Bianchetti, 1995, p. 23). Dentre os pressupostos que podem ser apreendidos desta filosofia em relação à interdisciplinaridade, os autores elencaram os seguintes: a fragmentação do conhecimento impossibilita o domínio do homem sobre o próprio conhecimento; a fragmentação do conhecimento passa a ser considerada uma patologia (cancerização); a interdisciplinaridade só pode ocorrer no trabalho em equipe de um sujeito coletivo; esse sujeito coletivo, a partir da interdisciplinaridade, é capaz de curar toda enfermidade do conhecimento; a interdisciplinaridade, através do trabalho em equipe, garante a produção do conhecimento, independentemente da historicidade.

Entendemos que tais pressupostos pontuam aspectos fundamentais da crítica à concepção hegemônica de interdisciplinaridade, primeiramente porque, considerando o sujeito como único responsável pela construção do co-

nhecimento e não a relação entre este e o objeto, a construção do conhecimento interdisciplinar estaria vinculada apenas à *decisão* dos sujeitos⁶ de colocarem ou não em prática a *metodologia interdisciplinar*. Portanto, esta concepção desconsidera completamente a historicidade⁷. É o que salientam Jantsch e Bianchetti: "o interdisciplinar está se estabelecendo, hoje, não porque os homens decidiriam, mas sim pela pressão, pelas necessidades colocadas pela materialidade do momento histórico" (1995, p. 198).

Em segundo lugar porque nessa concepção parece haver um ideal antigo de conhecimento unitário, em que o homem teria o domínio de todo conhecimento acumulado pela humanidade, mas que a fragmentação do conhecimento, ao originar milhares de especialidades teria comprometido, tal como a multiplicação desordenada de células originam um câncer. Aqui, novamente, há uma negação da historicidade, pois a fragmentação do conhecimento também se impôs historicamente. E, justamente em função de uma materialidade histórica construída, é que "não se justifica qualquer lamentação pela unidade perdida. Uma atitude destas revelaria um olhar para trás e não no sentido da história" (Jantsch; Bianchetti, 1995, p. 196).

Este olhar contrário ao sentido da história, que lamenta a unidade perdida, vendo apenas como fragmentação o que pode ser considerada uma forma de independência e de autonomia da produção científica, também é denunciado por Etges:

[...] o que se perdeu foi aquela 'unidade natural' do homem primitivo e sem história, imerso na natureza e dela inteiramente dependente. É este paraíso perdido que os senhores da ciência única e unitária do 'futuro' ou da 'revolução' estão procurando inutilmente com seu afã religioso (Etges apud Jantsch; Bianchetti, 1995, p. 63, grifos do autor).

Dessa forma, na visão de Etges, pela própria lógica histórica da construção do conhecimento, que se dá por homens independentes, é que as ciências não podem levar a um saber unitário. É a própria finitude humana que não o permite. Portanto, o *afã religioso* por uma ciência unitária, segundo este autor, acaba por induzir a um denominador comum, o que leva a produção científica a perder seu objeto, tornando-se medíocre.

Outro problema apontado por Jantsch e Bianchetti (1995), em relação à concepção hegemônica de interdisciplinaridade, diz respeito à referência que nela se faz ao sujeito coletivo⁸ como sendo o único capaz de praticar a interdisciplinaridade. Estes autores consideram esse sujeito coletivo um pressuposto taylorista-fordista mascarado, pois afirmam que a fábrica moderna capitalista também constitui esse sujeito coletivo. A interpretação destes autores de que o sujeito coletivo é um pressuposto taylorista-fordista aponta a contradição existente em relação aos próprios fundamentos da interdisciplinaridade, uma vez que dentre as razões que motivaram o seu surgimento, nos anos 70, uma delas teria sido justamente uma reação ao capitalismo.

No entanto, para além da crítica à concepção hegemônica de interdisciplinaridade, esses autores também apresentam a sua visão sobre as

condições e possibilidades para o empreendimento interdisciplinar. É o que argumentam ao dizer que "não se trata de destruir a interdisciplinaridade – historicamente construída e necessária – mas de lhe emprestar uma configuração efetivamente científica, que, a nosso ver, seria possível por uma adequada utilização da concepção histórica da realidade" (Jantsch; Bianchetti, 1995, p. 18).

Nesse sentido, os autores consideram, primeiramente, que a interdisciplinaridade não pode ser separada do modo de produção em vigor, devendo considerar-se, portanto, a historicidade. A partir desta compreensão, é possível deslocar a ideia de fragmentação do conhecimento tomado como um acontecimento isolado, para compreendê-la como um processo que caminhou lado a lado com a fragmentação também do trabalho. No momento atual da história, está se percebendo um movimento contrário, ou seja, uma demanda por profissionais menos especializados numa só área e mais preparados para executar diferentes funções (Jantsch; Bianchetti, 1995).

No entanto, não se trata de considerar excludentes o genérico e o específico, numa concepção homogeneizadora do conhecimento. Ao contrário, na visão dos autores, a interdisciplinaridade implica sempre uma tensão entre o generalista, o filósofo e o educador com os especialistas. Ao compreender a interdisciplinaridade a partir da materialidade do momento histórico, os autores descartam a possibilidade de que esta possa estar condicionada à vontade de indivíduos em colocá-la ou não em prática.

Finalmente, os autores consideram que o espaço fundamental no qual a interdisciplinaridade pode ser conquistada e em que tem materialidade para patrocinar estudos é a universidade. Mas, para que esta se concretize, mudanças se fazem necessárias "[...] porque, pressupondo-se o princípio da interdisciplinaridade, é preciso criar e aprofundar espaços de iniciação científica, de pesquisa avançada e, enfim, tornar a universidade um amplo laboratório de conhecimento/pensamento" (Jantsch; Bianchetti, 1995, p. 202-203).

Integração Curricular

São muitos os autores que defendem propostas de Integração Curricular, dentre os principais estão Bernstein, Decroly, Dewey, Kilpatrick, Beane e Santomé. O ponto convergente de suas concepções consiste na crítica ao currículo disciplinar ou às suas limitações. Em linhas gerais, Santomé (1998) argumenta que o currículo organizado em disciplinas não considera suficientemente as concepções prévias dos alunos; ignora as problemáticas específicas dos seus meios sócio-cultural e ambiental; não promove a interrelação entre professores e alunos satisfatoriamente; desfavorece o trabalho com problemas e questões da vida cotidiana; o tempo rigorosamente demarcado e a troca de disciplina desfavorecem a construção de nexos entre os conteúdos e, principalmente, o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos, quando estes deveriam ser o ponto de partida na elaboração dos programas educacionais.

Com relação à importância da valorização dos interesses dos alunos, Santomé (1998) apresenta algumas importantes contribuições no que diz respeito à compreensão dos fundamentos psicológicos da Integração Curricular. Um desses entendimentos é relativo à gênese do conceito de *centro de interesse*, pois este, que também é denominado de *centro de organização* por outros autores, é a ideia estruturante da Integração Curricular.

Santomé (1998) lembra que o século XX teve seu início marcado pela ideia da "revolução copernicana da educação, conforme as palavras de Edouard Claraparède" (1998, p. 30), a partir da qual a infância começa a ser reconhecida como um momento particular do desenvolvimento humano. É nesse contexto que, em 1908, Claraparède publica um estudo no qual, a partir da observação de seu filho, estabelece o conceito de *percepção sincrética* para determinada fase do desenvolvimento infantil. Tal conceito havia sido cunhado já em 1888 e estava relacionado com o primeiro estágio da evolução do espírito humano. Claraparède transpõe esse conceito para a psicologia da infância. Dessa forma, as crianças "[...] teriam uma estrutura psíquica semelhante a dos primeiros integrantes da espécie humana" (Santomé, 1998, p. 33).

De acordo com essa teoria, o sincretismo seria uma característica da percepção infantil, a partir da qual a criança inicialmente não capta os detalhes e as partes isoladas de determinado objeto, mas, ao contrário, capta a sua globalidade. É somente num segundo momento que irá compreender e matizar melhor essa totalidade. O sincretismo seria, então, o caráter global da percepção infantil sobre o que lhe pareceu interessante. É com base nesses estudos que o pedagogo Decroly fundamentará a ideia dos *centros de interesse*, os quais tornar-se-ão um dos principais conceitos da teorização sobre integração curricular. A razão desta fundamentação consiste no fato de que:

[...] os centros de interesse são o resultado desta percepção global infantil de objetos, fatos, situações, que despertam a curiosidade de meninos e meninas e, ao mesmo tempo, têm a possibilidade de satisfazer algumas das suas necessidades. Assim os centros de interesse são as idéias eixo ao redor das quais convergirão as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais do indivíduo (Santomé, 1998, p. 35)⁹.

As teorias psicológicas da infância piagetianas e gestaltistas foram muito utilizadas como argumento na defesa dessas metodologias globalizadoras na educação infantil. No entanto, a problemática que se colocou logo em seguida foi no sentido de definir em qual etapa do desenvolvimento infantil essas metodologias deixariam de ser aconselháveis, uma vez que, de acordo com Piaget (2002), a partir dos doze anos, quando a criança começa a *etapa das operações formais* e passa a operar com conceitos abstratos, desenvolve outras habilidades cognitivas, não precisando mais utilizar-se da percepção global. Inclusive esta argumentação é utilizada pelos defensores da abordagem por disciplinas, já que a partir daquela etapa os jovens, por já poderem utilizar-se de conceitos abstratos e raciocínio hipotético-dedutivo, poderiam ter aces-

so a informações mais fragmentadas, pois teriam possibilidades cognitivas para organizá-las (Santomé, 1998).

Integração Curricular e o Movimento de Educação Progressista

Em função das discussões sobre integração curricular estarem ganhando maior destaque por parte dos estudiosos de currículo a partir do final dos anos 80, poder-se-ia acreditar que a temática emergiu recentemente. No entanto, segundo o pesquisador de currículo James Beane (1997), esta é uma ideia equivocada, uma vez que a história da integração curricular teve início pelo menos 60 anos antes mais precisamente na década de 1920.

Alguns dos trabalhos considerados precursores do movimento de integração foram os de William Kilpatrick. Embora não se utilizasse deste termo quando publicou, em 1918, *The Project Method*, Kilpatrick lançou neste trabalho os fundamentos básicos do que se tornaria o movimento de integração curricular. Desse modo “[...] por volta de 1920, o conceito de integração estava pronto para vir à superfície como uma idéia central no movimento emergente da educação progressista¹⁰ (Beane, 1997, p. 34)”.

A ideia de integração curricular continuou sendo objeto de muitas discussões e pesquisas ao longo das décadas seguintes, mas, com o lançamento do satélite russo *Sputnik* em 1957, tem início o grande movimento americano em prol da formação técnica, na corrida para formar a nova geração de cientistas. É quando a ênfase nas disciplinas se destaca consideravelmente. Nesse mesmo movimento acentuam-se também as críticas à *educação progressista*, filosofia a partir da qual teria se originado a teorização sobre integração curricular. Tais críticas refletiam-se nos argumentos, por parte dos conservadores, de que a educação progressista era obra de comunistas e, como tal, uma ameaça às instituições americanas. Desse modo, nas décadas de 1960 e 1970, as discussões sobre integração curricular praticamente inexistiram nos Estados Unidos, permanecendo apenas em alguns países europeus, como a Grã-Bretanha. A discussão sobre integração curricular só é retomada no final da década de 1980, embora nesse período a atenção estivesse mais direcionada para a análise da política cultural e econômica do conteúdo curricular do que para temas sobre concepção de currículo (Beane, 1997).

Esta retomada das discussões sobre integração curricular, no entanto, de acordo com Beane, não emergiu exatamente dos mesmos interesses que haviam motivado a discussão na década de 1920, isto é, a partir da filosofia de educação progressista, na qual considerava-se:

A integração curricular como uma teoria da concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização de um currículo em torno de problemas e de questões

significativas, identificadas em conjunto por educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas (Beane, 1997, p.30).

Em outras palavras, a crítica feita por Beane à concepção de integração curricular, que emergiu depois de 1980 consiste em afirmar que a concepção anterior envolvia os objetivos sociais e democráticos da educação progressista, enquanto que a atual parece estar mais relacionada a uma técnica, meramente uma outra forma de organizar os conteúdos das áreas de estudo disciplinares. Com esta crítica é possível perceber que não existe uma única concepção de Integração Curricular.

Na concepção progressista defendida por James Beane (1997), a Integração Curricular envolve quatro aspectos principais: a integração das experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma concepção curricular.

Integrar experiências consiste em recorrer às vivências do indivíduo, sejam pessoais ou sociais, para lidar com novos problemas ou situações. Considerar tais vivências significa valorizar esquemas já construídos a partir de experiências de aprendizagens que foram significativas para o indivíduo, integrando a elas novos esquemas de significação e fazendo-as evoluir.

A *integração social*, para além da educação geral baseada num conjunto de disciplinas, que constituem o que os alunos *devem saber*, diz respeito a uma formação que promova valores relativos ao bem comum de uma sociedade democrática.

Sobre a *integração do conhecimento*, a argumentação refere-se à crítica de que o currículo por disciplinas inclui apenas o conhecimento que reflete os interesses das elites, no qual o jovem é levado a acreditar que o conhecimento importante é aquele que é abstrato e que não lhe diz respeito. Em contrapartida, quando o currículo é organizado em torno de questões pessoais e sociais, são retirados daí os conhecimentos que são relevantes para as mesmas e, dessa forma, são contemplados outros pontos de vista, nos quais estão refletidos interesses de um espectro mais amplo da sociedade.

A *integração como uma concepção curricular* é o aspecto que visa a demarcar a diferença entre um tipo particular de integração curricular, originária da concepção progressista de educação, e outro tipo de integração curricular, que aplica este termo genericamente a qualquer abordagem que estiver para além da estrita abordagem por disciplinas. O tipo particular de integração a que o autor se refere apresenta determinadas características que a identificam e que já foram, algumas delas, apresentadas, mas que se faz necessário sistematizá-las:

Em primeiro lugar, o currículo é organizado à volta de problemas e de questões que são de significado pessoal e social no mundo real. Em segundo lugar, as experiências de aprendizagem em relação ao centro de organização¹¹ são planificadas¹² de modo a integrar o conhecimento pertinente no contexto dos centros de organização. Em terceiro lugar, o conhecimento é desenvolvido e usado para responder ao centro de organização normalmente em estudo, em vez de preparar para qualquer teste posterior e subida de

nível. Finalmente, a ênfase colocada em projetos substantivos e outras atividades que envolvem a aplicação real do conhecimento aumenta a possibilidade de os jovens integrarem as experiências curriculares nos seus esquemas de significado e de experimentarem o processo democrático de resolução de problema (Beane, 1997, p. 20).

Em linhas gerais, na concepção Progressista de Currículo Integrado, segundo Beane (1997), o currículo deve ser organizado a partir de questões que tenham significado pessoal e social em situações cotidianas; deve valorizar as experiências de aprendizagens que foram significativas; deve promover uma formação que priorize valores relativos ao bem comum; deve favorecer os conhecimentos relevantes para a sociedade mais ampla e não apenas os de interesse das elites e, finalmente, deve estar imbuído de uma concepção de integração para além de apenas uma técnica alternativa à organização disciplinar.

Algumas Diferenças entre Integração Curricular e Interdisciplinaridade

A partir dessa breve revisão teórica sobre Integração Curricular e Interdisciplinaridade, parece ser possível localizar algumas indicações de que esses termos não podem ser considerados sinônimos, como não raro é encontrado na literatura. Consideramos que existem divergências de concepções, tanto para o termo Interdisciplinaridade quanto para Integração Curricular. No entanto, a principal razão para que estes dois termos não possam ser considerados sinônimos, no nosso entendimento, diz respeito aos campos de estudo a que estão relacionados. Ou seja, a *Interdisciplinaridade* parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas científicas, com o ensino superior e a pesquisa, enquanto que a *Integração Curricular* parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas escolares, com o ensino médio e fundamental.

Para tal argumentação, partimos do pressuposto de que as disciplinas escolares e as disciplinas científicas são instâncias distintas de conhecimento e que aquelas não são simples vulgarizações das disciplinas científicas ou das ciências de referência. Fazemos essa afirmação com base em Goodson (1990) e em Chervel (1990). Uma ideia fundamental que permeia o trabalho destes autores está relacionada a uma noção não redutora de disciplina escolar. Ou seja, ambos se contrapõem à noção desta como simples vulgarização ou transposição da ciência de referência, a partir da qual a função da disciplina escolar seria somente a de simplificar, para os alunos, conhecimentos que não podem lhes ser apresentados na forma original. Para Chervel, a disciplina escolar é construída na escola, e fazem parte dessa construção todos os elementos que constituem esse universo. Goodson corrobora esta ideia e apresenta, inclusive, trabalhos empíricos¹³ que demonstram existir disciplinas escolares que precederam as disciplinas acadêmicas.

A partir dessa compreensão, de que conhecimento escolar e conhecimento científico são constituídos por epistemologias distintas e que as transposições

de um para o outro não são lineares, parece-nos possível elencar algumas diferenças importantes entre Interdisciplinaridade e Integração Curricular.

A primeira diferença que pontuamos entre os dois termos consiste no fato de que, na concepção hegemônica de Interdisciplinaridade, o problema central está na fragmentação do conhecimento e no excesso de especialização, sendo a fragmentação considerada uma patologia para a qual a cura estaria na unidade do conhecimento e seria alcançada através da *metodologia interdisciplinar*. Neste caso, entendemos que na gênese da concepção hegemônica de Interdisciplinaridade, quando os representantes dessa concepção criticam a fragmentação do conhecimento, estão se reportando ao conhecimento científico, à ciência de referência e não ao conhecimento ou disciplina escolar. A transferência da ideia de Interdisciplinaridade para o meio escolar foi algo que se deu num segundo momento, ou seja, foram transposições feitas a partir de interpretações das discussões iniciadas no final da década de 1960 e início de 1970 por Gusdorf e outros. Já na Integração Curricular, a preocupação não está em reunificar um conhecimento científico fragmentado, mas, sim, integrar o conhecimento escolar e, através deste, "aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes" (Beane, 1997, p. 10). Neste aspecto, a Integração Curricular parece estar mais de acordo com a concepção crítica de Interdisciplinaridade, a qual também não está em busca de uma unidade perdida, ao contrário, vê a fragmentação como um processo que foi historicamente produzido. Mas, ainda assim, mesmo que a busca não seja pela unidade do conhecimento, não se está falando do mesmo conhecimento, ou seja, mesmo na concepção crítica a Interdisciplinaridade está mais relacionada com o conhecimento científico do que com o escolar e, respectivamente, mais com a disciplina científica do que com a disciplina escolar.

Sob o mesmo pressuposto, outra diferença consiste no fato de que, conforme com a argumentação que fundamenta a Integração Curricular, os Centros de Interesse estão relacionados com a psicologia infantil. Esta característica sugere que metodologias que levam em conta a teorização sobre esses Centros (ou centros de organização) só se justificariam nas disciplinas escolares. Já a Interdisciplinaridade, que não considera os centros de interesse, está mais relacionada com o ensino universitário e a pesquisa, logo, com as disciplinas científicas.

Ainda outra diferença a ser pontuada diz respeito aos argumentos que fundamentaram as discussões no Congresso de Nice. Nesse evento, um dos consensos a que se chegou em torno da temática Interdisciplinaridade, está relacionado com a "[...] crescente complexidade dos problemas enfrentados pelas sociedades modernas, nas quais as mudanças ocorrem a grande velocidade, exigindo políticas científicas que fomentem o trabalho e a pesquisa interdisciplinar" (Santomé, 1998, p. 52). Ou seja, de modo geral, para além do que se considerava nos discursos a favor da Interdisciplinaridade, havia uma preocupação com a resolução de problemas sociais, econômicos, éticos, etc., da sociedade Moderna. Já na Integração Curricular, principalmente na concep-

ção progressista, também há uma preocupação com a resolução de problemas, mas estes estão mais circunscritos à sala de aula. Mesmo que se vislumbrem questões sociais, estas são tratadas no âmbito escolar, ou seja, fundamentam-se na preocupação de preparar o aluno/indivíduo para resolver problemas reais da sua vida, que podem, por extensão, dar-lhe uma dimensão mais ampla dos problemas sociais. Num primeiro momento, no entanto, o centro de interesse deve estar relacionado a situações da sua vivência cotidiana.

E é justamente pelo fato de a Integração Curricular estar relacionada com as problemáticas reais do cotidiano do aluno que consideramos ser esta a principal característica que a distingue da Interdisciplinaridade. A explicação para esse argumento consiste no fato de que a Interdisciplinaridade pressupõe a organização curricular por disciplinas e que, fundamentalmente, as barreiras entre estas devem ser quebradas. Já a Integração Curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois de levantados quais conhecimentos serão necessários para a resolução daquele determinado problema é que serão buscadas as respectivas disciplinas. Portanto, consideramos que a principal diferença entre os dois termos consiste no fato de que a Interdisciplinaridade (seja na concepção hegemônica ou crítica) está relacionada ao aspecto interno da disciplina, ou seja, ao conteúdo. Enquanto que a Integração Curricular está relacionada ao aspecto externo à disciplina, ou seja, à problemática. Melhor definindo, argumentamos, juntamente com Beane, que a interdisciplinaridade "[...] começa e acaba com os conteúdos e as destrezas baseados nas disciplinas, enquanto que a integração curricular começa e acaba com os centros de organização centrados nas questões e nos problemas" (1997, p. 23).

Com essas colocações não tivemos a intenção de apresentar uma crítica ou uma defesa, nem à Integração Curricular, nem à Interdisciplinaridade, mas apenas apresentar argumentos que justificassem nossa tese de que esses termos não podem ser considerados sinônimos.

Conclusão

A tese inicial deste artigo foi argumentar que os termos Interdisciplinaridade e Integração Curricular não têm o mesmo significado e, por isso, buscou-se uma revisão destes conceitos para referendar tal argumentação. Salientamos, todavia, que não tivemos a pretensão de esgotar o assunto, uma vez que ambos os termos podem apresentar outras compreensões além daquelas apresentadas neste estudo.

Ao serem identificadas algumas diferenças, entendemos ser possível argumentar que estas não se resumem às divergências de concepções internas a cada um desses termos, mas, fundamentalmente, podem referir-se a epistemologias diferentes. Desse modo, ao problematizar a organização curricular por disciplinas, seja através da Interdisciplinaridade ou da Integração Curricular, um dos pontos que se deve ter clareza é sobre qual epistemologia de referência

se está falando: se a epistemologia das disciplinas científicas ou a epistemologia das disciplinas escolares (Lopes, 1999). Consideramos que, sem ter isso definido, pode-se correr o risco de se estar apenas aderindo a um modismo, já que esses termos têm sido acolhidos com simpatia, tanto em documentos oficiais como em boa parte da literatura e, até, como uma espécie de marketing de algumas universidades e escolas privadas.

Recebido em agosto de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Notas

1. O Congresso de Nice que teve por objetivo "[...] elucidar a interdisciplinaridade e na medida em que esta é trabalhada nas universidades, analisar se realmente ela é positiva para um ensino e uma pesquisa adaptados à evolução do conhecimento de nossa sociedade" (Santomé, 1998, p. 52), influenciou órgãos como a UNESCO, que passam a se empenhar em promover debates internacionais para discutir este tema. Não houve um consenso a respeito da conceitualização da interdisciplinaridade naquele Congresso, todavia, trazemos para este trabalho a teorização de Georges Gusdorf, por ter sido o seu pensamento o que mais influenciou as publicações no Brasil.
2. Sobre diferentes concepções de Interdisciplinaridade ver artigo de Bianchetti e Jantsch (2002).
3. Entendemos por *Concepção Hegemônica de Interdisciplinaridade* aquela defendida principalmente por Georges Gusdorf, que "busca pela unidade (metafísica) do conhecimento" (Jantsch; Bianchetti, 2002, p.1).
4. Refere-se ao movimento enciclopedista do século XVIII, o qual tinha por objetivo agregar as descobertas da ciência.
5. Entendemos por *Concepção Crítica de Interdisciplinaridade* aquela realizada a partir da filosofia da práxis, baseada no referencial teórico do materialismo histórico e dialético, afirmando uma concepção histórica da interdisciplinaridade (Jantsch; Bianchetti, 2002).
6. Lembrando que os sujeitos referidos aqui dizem respeito a um *sujeito coletivo* e não a sujeitos individuais.
7. Sobre o momento histórico que impõe a interdisciplinaridade, ver artigo Bianchetti e Jantsch (2002).
8. Sujeito coletivo, de acordo com Jantsch e Bianchetti (1995, p. 16), "é a soma de sujeitos pensantes que, com base na sua vontade, decidem superar o conhecimento fragmentado [...]." Ainda conforme estes autores, na concepção hegemônica, a interdisciplinaridade só se fecundaria no trabalho em equipe, no trabalho desse sujeito coletivo, o qual seria capaz de curar qualquer grau de enfermidade relativa ao conhecimento, em qualquer espaço de atuação, não diferenciando o ensino, a pesquisa ou a extensão.
9. Faz-se necessário ressaltar que esta compreensão dos Centros de Interesse é a apresentada por Santomé, pois, para Decroly, tais Centros não são necessariamente

- definidos pela criança. São necessidades e interesses desta, porém, que podem ser identificados e problematizados pelo adulto (Decroly, 1965).
10. De maneira geral, as bases teóricas da *pedagogia progressista* encontram-se na literatura marxista, que fornece o instrumento da lógica dialética, bem como os elementos conceituais que possibilitam a crítica ao liberalismo, na tentativa de superar a sociedade dividida em classes e as conseqüentes dificuldades para a democratização da educação (Aranha, 1996, p. 213).
 11. Centros de organização são temáticas a partir das quais pode originar-se um currículo integrado.
 12. Planificação são os questionamentos sobre os problemas reais baseados nos interesses dos alunos.
 13. Como é o caso do artigo "Tornando-se uma matéria acadêmica [...]" (Goodson, 1990).

Referências

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BEANE, James. A. **Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didática Editora, 1997.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.
- DECROLY, Ovide. **La Fonction de Globalisation et l'Enseignement**. Bruxelas: Desver, 2a, 1965.
- ETGES, Norberto. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 5ª ed.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, p. 230-254, 1990.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade e práxis pedagógica: tópicos para discussão sobre possibilidades, limites, tendências e alguns elementos históricos e conceituais. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO NA BAHIA. **Anais...** Salvador: 2002.
- LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes. 2ª Ed. 2002.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Joanez Aparecida Aires é doutora em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC (2006) e professora Adjunta no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Paraná, atuando na docência e junto ao grupo de pesquisa em Educação Química da UFPR (EDUQUIM).

E-mail: joanez@ufpr.br