

EDUCAÇÃO INTEGRAL E TRANSDISCIPLINARIDADE¹

Claudia Maria Dutra Neves²

A atual estrutura educacional, como todas as esferas da vida humana, está fragmentada, sedimentada, padronizada o que tem levado os educadores a uma prática de ensino insuficiente para a compreensão significativa do conhecimento. O resultado é uma crise de sentido e de valores que abala a escola hoje. Esta fragmentação leva os estudantes a se perguntarem: por que tenho que estudar isto? Muitas vezes, sem entender essa falta de sentido e significação, se desmotivam. A fragmentação se traduz numa desorganização de tempos e espaços, conhecimentos compartimentados em disciplinas, conteúdos isolados sem qualquer relação com a realidade do estudante, resultando, muitas vezes, em evasão escolar. Tendo este panorama como pano de fundo, juntamente com a finalidade de ultrapassar essa visão reducionista, linear e fragmentada da educação, ressaltamos o potencial da perspectiva transdisciplinar em relação à Educação Integral, o que constitui a proposta deste estudo.

O ponto de vista abordado ressalta a necessidade de se pensar em um novo olhar em relação à organização escolar, revendo seus espaços e tempos. Pensar em um projeto escola que passe por um processo democrático e participativo de reconstrução. Que se busque um currículo integrador que proporcione aos alunos uma visão unificada do conhecimento. Este artigo pretende contribuir com o debate em torno deste tema, assumindo uma posição crítica quanto ao efetivo desenvolvimento de uma Escola de Educação Integral, reiterando que esta deve rever as suas concepções teóricas e não simplesmente aumentar o tempo de permanência dos alunos com os mesmos fundamentos do modelo atual de escola de um turno somente.

1. A fragmentação do conhecimento e a mudança de paradigma

O ser humano é somente uma entre centenas de milhões de espécies vivas em nosso planeta, algumas extintas, outras, como a nossa espécie, ameaçadas por si

¹Artigo elaborado como requisito para conclusão do curso de Especialização em Educação Integral (UFSC- 2012/2013), sob a orientação da professora Jane Bittencourt.

² Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Municipal Araucária.

mesmas. Acumulamos conhecimentos científicos e tecnológicos que põem em risco a continuidade do nosso desenvolvimento. Especialmente a partir da segunda metade do século XX, com a aceleração do desenvolvimento pós Revolução Industrial, fomos levados a perder a noção do que estava acontecendo no todo planetário. Este contexto histórico se caracteriza pela fragmentação dos conhecimentos, pela perspectiva cartesiana, padronização, memorização e ainda pela excessiva predominância da compartimentação do conhecimento em disciplinas e subdisciplinas. Isto faz com que os nossos alunos não compreendam o mundo e os seus problemas de forma global. Além disso, temas relacionados com valores, saúde, consumo, violência, entre outros, começaram a surgir em decorrência do crescimento acelerado, e não encontrava lugar nas disciplinas tradicionais, o que indica que a escola foi se apartando pouco a pouco da realidade social, que deveria ser o seu campo de estudo, reflexão e ação.

Por esta razão, foram introduzidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) os temas transversais, isto é, eixos geradores de conhecimentos, que surgem a partir de experiências concretas, permitindo uma aproximação entre o conhecimento científico e o cotidiano. Entretanto, como assinala Yus Ramos (2002, p.176):

É uma falsa solução, todavia a manutenção da orientação disciplinar dilui a potencialidade educativa dessas temáticas. Diferente seria se, de uma ótica globalizadora ou interdisciplinar, esses temas se transformassem em pontes que ligassem o saber experiencial dos alunos e o saber acadêmico, atuando como organizadores do currículo.

A falta de conexão entre as diferentes áreas do conhecimento contribuiu também para uma compreensão fragmentada da existência humana, assim como para o esquecimento do que significa uma relação mais positiva com entre corpo e mente. Sobre esta questão, D'Ambrosio (1997, p. 11) afirma:

A única alternativa que resta é nos integrarmos nesta totalidade cósmica por etapas, a começar pela nossa integração pessoal como indivíduos. Mente e corpo, consciente e inconsciente, nosso saber e fazer constitui um repertório de dicotomias com as quais nos habituamos e aceitamos como normalidade.

Nesta perspectiva, cuidar do desenvolvimento da formação humana implica em cuidar dos aspectos biológico-corporais, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da ética, o que constitui um desafio de vários sujeitos, não só dos trabalhadores da educação.

A contradição entre a lógica disciplinar e o conhecimento oriundo da vivência dos alunos é um paradoxo educativo que nos remete ao problema do papel da escola e das fontes de seleção do currículo escolar. Como a função da escola é de socialização, esse processo não é neutro e tende à reprodução da ordem social estabelecida. Para garantir os ideais de uma escola democrática e cidadã, todos têm que ser capacitados para pensar de forma crítica e aberta. Isto pode acontecer por meio de experiências que estimulam a compreensão, a reflexão, o pensamento crítico, a resposta criativa, o que pode ser assegurado por meios de estudos interdisciplinares e transdisciplinares.

Torna-se então necessária uma formação mais crítica reflexiva e transformadora por parte do educador diante do processo de ensino, a fim de que a sua prática pedagógica oportunize a construção do conhecimento e não a reprodução pura e simplesmente deste. Ninguém pode ensinar sem também estar aberto a aprender. Precisamos ensinar os alunos a apreender conteúdos, isto é, ter uma relação mais ativa frente aos conhecimentos, formar suas convicções e propor soluções, pois deste modo estarão preparados para enfrentar os desafios que encontrarão fora da escola.

O desafio é justamente colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem. É essencial que seja através de uma pedagogia ativa, aditiva e dialógica, aquela que adiciona todas as diferenças, não impondo um modelo único. Há um tempo a escola era centrada no livro didático, em programas dominantes, currículo fixo, não se pensava em medidas socioeducativas, que produzem efeitos diretos no mundo subjetivo da vida do educando e da comunidade. Percebe-se hoje a necessidade de se investir em pedagogias inclusivas, projetos que pensem em todas as pessoas, que valorizem os conhecimentos originários locais.

À medida que o avanço de uma pedagogia mais ativa se incorpora nas instituições de ensino, imprimindo uma marcha mais acelerada de conhecimentos, os alunos deixam a posição cômoda de meros receptores para assumirem uma posição mais crítica e autônoma, isto é, os alunos tornam-se mais envolvidos com a produção de conhecimento, com a autoria e, conseqüentemente, estarão mais motivados com os resultados finais.

2. Educação integral: uma rede complexa de inovações

2.1. Resgatando um pouco de história

A Educação Integral sempre esteve presente no Brasil. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral; o mesmo aconteceu com os colégios da república dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. Com o processo acelerado de industrialização e urbanização, as atividades escolares se concentraram em um turno, mesmo para as classes de elite. Porém, esta camada da população tinha uma formação complementar na própria escola, em contraturno com as aulas de música, balé, tênis, línguas, equitação, etc.

As escolas de tempo parcial foram reservadas para as classes populares, que obviamente tinham que dividir seu tempo com as atividades produtivas. Estas escolas eram simples, às vezes até precárias, serviam para alfabetizar e em seguida entregar os jovens para os setores produtivos do mundo do trabalho.

Por volta de 1950 houve algumas experiências em Educação Integral, as Escolas Parque, na Bahia, por exemplo, idealizadas por Anísio Teixeira, que foram interrompidas, mais tarde, pela alegação de que eram muito onerosas para os cofres públicos. Mais tarde, tivemos a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública os CIEPs, criados por Darcy Ribeiro. Ambos marcaram profundamente a história de educação pública brasileira.

Posteriormente, a legislação passou a tratar da questão da educação integral restringindo-se, entretanto, a mostrar perspectivas futuras para a Educação Integral como nos mostra a LDB, Lei de Diretrizes Básicas da Educação de 1996, no artigo 34, parágrafo 2º: “O Ensino Fundamental será ministrado *progressivamente* em tempo integral, a critério do sistema de ensino”. E no artigo 87, parágrafo 5º: “*Serão conjugados todos os esforços* objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. A dita lei foi imprecisa, evasiva e vaga no sentido de implementação da Educação Integral. Na continuidade, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF, não fez nenhuma previsão financeira para a Educação Integral.

Em 2001 foi aprovado o PNE e foi mais enfático que a LDB, reivindicando que se destinasse essa modalidade às crianças das classes populares, agora também para a Educação Infantil, mas não propôs à nação ações concreta para a sua efetivação. Com o

FUNDEB inicia-se um novo momento da educação pública brasileira, finalmente prevendo recursos para a Educação Integral, que desde então estão sendo ajustados.

2.2 Tempos, espaços e potencialidades humanas

A Educação Integral, conforme tem sido proposta na atualidade, não consiste na mera ampliação do tempo de estudos na escola, como afirmam Padilha e Antunes (2010, p. 18):

A Educação Integral é na verdade, fundamento do Tempo Integral, pois é a partir do estudo dos seus princípios e diretrizes que melhor podemos desenvolver uma experiência escolar ou comunitária de horário ou tempo integral, aumentando a jornada de permanência dos alunos nas instituições educacionais.

Esta abordagem de escola pressupõe um projeto coletivo que aproxime todos os sujeitos envolvidos, interconectando seus interesses, a fim de que se ofereça uma educação de qualidade que forme sujeitos críticos, propositivos, criativos, participativos, capazes de interpretar o seu contexto social e dar respostas aos desafios de seu tempo.

Na prática, esta escola não deve negar o diálogo, deve entender como é importante a educação pelo exemplo, então precisa vivenciar a cidadania, a democracia, a autonomia, a participação, a pesquisa, a leitura, as práticas sustentáveis, seja na escola como fora de seus muros. Ou seja, nas palavras de Freire (2001, p. 10, *apud* Hentz, 2012):

Em lugar da decretação de uma nova história sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia, e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos a fazer é repor o ser humano que atua que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma, e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro de nossas preocupações.

Essa reflexão pretende contribuir para que a Educação Integral seja vista como uma dimensão de desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, éticos. Em síntese, o incentivo de vivências que valorizem os ciclos naturais de vida em todas as potencialidades e idades, para a consciência do exercício dos direitos de cidadania. Esse sentido mais amplo e significativo para a educação:

(...) exige um nível cuidadoso e aprofundado de articulações políticas, sociais, econômicas, culturais, ambientais, visando à conquista de um melhor atendimento da população pelas organizações governamentais e não governamentais e por todas as instituições da sociedade, não restringindo esse alcance às classes médias ou às elites sociais que historicamente, são as que consomem todos os serviços prestados pelo Estado e pelo mercado e que, por isso mesmo, têm presença nas decisões sobre as questões relacionadas às políticas públicas. (PADILHA, 2007, p. 85).

É interessante salientar que não é possível fazer política pública educacional sem que o município se pense enquanto projeto de desenvolvimento social dos seus cidadãos, portanto, numa articulação entre escola e projetos socioeducativos do território. Para isso é necessário que o município invista no planejamento estratégico da gestão pública municipal, resignificando assim o papel das escolas de trabalhar com diversos níveis e modalidades educacionais ali presentes, para que todos os espaços sejam educativos.

Em síntese, trata-se da proposta de articular projetos, programas e ações intermunicipais em uma rede que vai se ampliando e potencializando seus espaços, à medida em que vão se dando novas ramificações, buscando a construção de novos conhecimentos e saberes que variam conforme as necessidades locais dos sujeitos. Padilha (2009) se refere ao movimento “Município que Educa” como um movimento de criação de espaços de articulação e intercâmbio de experiências, que poderão viabilizar o enfrentamento de desafios para questões estruturais da gestão municipal.

Gadotti, na abertura do Fórum Mundial, em Belém, na Amazônia brasileira, afirmou, “há que ter esperanças, precisamos reencantar a vida e a Educação, oportunizando aprendizagens plurais e transformadoras”. Principalmente em se tratando de educação popular, em uma sociedade muitas vezes tão injusta.

É pertinente lembrar que este movimento da “Rede Município que Educa” tem raízes históricas. Brevemente destaco como referência algumas obras que foram citadas por Padilha (2009, p. 18):

A primeira delas foi *Introdução ao Planejamento Municipal*, de Ladislau Dowbor (1987); A segunda obra é *Escola Cidadã: uma aula sobre autonomia da escola*, de Moacir Gadotti (1992); a terceira foi *Educação na Cidade*, escrita por Paulo Freire, (1993); a quarta foi *Município e Educação*, organizados por Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão (1993). Além destas referências temos a experiência do *Programa Municípios Educadores Sustentáveis*, do Ministério do Meio Ambiente, proposto pela Ministra Marina Silva.

Estas referências foram fundamentos teóricos da Escola Pública Popular que Paulo Freire inaugurou em São Paulo no final da década de oitenta, da Escola Cidadã e do Movimento da Escola Cidadã que nasceram também ao final da década de oitenta e se fortaleceram até os dias atuais, nos processos que estamos vivendo hoje com as Escolas de Educação Integral.

Quando se trata do atendimento a populações empobrecidas, Padilha (2009) acrescenta:

A separação das territorialidades municipais tem gerado grandes prejuízos para a vida nas regiões marginalizadas, periféricas, onde tudo falta. É isso o que a Rede Município que Educa se propõe enfrentar, contribuindo para que todos os municípios possam trabalhar de forma integrada, colaborativa, cooperativa, fortalecendo as localidades municipais e as suas populações. E para isso, todos os espaços do município serão transformados em espaços educativos (2009, p.25).

Enfatizando que os sistemas de ensinos das esferas federais, estaduais, municipais, ao se comprometerem com esta proposta, não podem retroceder, é um planejamento orçamentário de curto, médio e longo prazo. Demandam organização, competências e responsabilidades, afim de que se possa concluir cada etapa planejada.

É fundamental que a escola comece a incorporar estas experiências fora dos muros da escola aos seus planos pedagógicos e ao currículo da unidade educativa, dando-lhe um caráter local e singular. Assim, estará valorizando as culturas e os saberes locais, em sua ampla dimensão territorial, descobrindo onde vivem os seus sujeitos, encarando seus problemas e desafios de frente e refletindo isto significativamente dentro de suas práticas de aprendizagem.

O conceito de Cidade Educadora é amplo e complexo, conforme expresso na Carta das Cidades Educadoras, divulgada pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) em 2004. Segundo Padilha (2009, p.21):

O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial. Esta acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projeto político os princípios da cidade educadora.

É certo que ampliar o tempo de permanência na escola permite adicionar ao currículo escolar outras atividades, quase impossíveis de serem realizadas em uma jornada de um turno único. Devem ser integradas ao espaço educacional, ajudando os

estudantes a fazerem a sua leitura de mundo e a agirem de forma a transformar a sua realidade, impregnando de sentido as suas vidas. Contudo, estas práticas demandam organização e mapeamento do território de modo a criar espaços presenciais para o planeamento de atividades educativas.

3. Transdisciplinaridade: Princípios e possibilidades

Neste artigo, longe de abordar um único enfoque, pretende-se mostrar a dimensão conectiva e integradora dos conhecimentos, através do axioma transdisciplinar em Educação Integral, a partir da visão de alguns autores. O ponto de partida para caracterizar qualquer currículo ou teoria da educação é a concepção que esta sustenta sobre a função da escola. Assim, a função fundamental da Educação Integral para o século XXI deve ser a de proporcionar aos estudantes a reflexão, os conhecimentos e as habilidades para escolherem o futuro que desejarem, isto é, que tenham autonomia e saibam fazer escolhas, ou seja, que aprendam a aprender.

Os estudantes devem aprender a valorizar o espaço em que vivem, partindo de uma reflexão sobre o significado da nossa existência. Flake (1998, *apud* Yús Ramos, 2002, p.225), defende um currículo centrado no Mundo e argumenta:

Se tudo que estamos tentando fazer, não tem sentido, então não há esperanças. Se ao contrário, assumimos que alguma força cósmica, colocou na espécie humana algum objetivo, então nosso dever é mostrar as crianças, quão maravilhoso é o universo e dar-lhes uma visão animadora da beleza e da abundância, da riqueza sem limites da criação como nunca antes foi possível. Deveríamos conseguir que as crianças se alegrassem por estarem vivas e por serem humanas.

Os seres humanos que se envolvem com as práticas da Escola de Educação Integral precisam ser reconhecidos e assumidos na sua totalidade. Ao se responsabilizarem, devem vivenciar o diálogo, a afetividade, se comprometendo com a sensibilidade para os diferentes contextos. Para Henz (2012), desse modo a escola vai tornando-se alegre e séria, um ambiente no qual todos vão aprendendo a descobrir e reconhecer as bonitezas e potencialidades do mundo e da sua “genteidade”, assumindo-se como seres de esperança, gostando de ser gente.

O conhecimento disciplinar evoluiu para a multidisciplinaridade, praticada nas escolas tradicionais e para a interdisciplinaridade, ainda difícil de ser conseguida. O

avanço efetivo, abrindo novas possibilidades para o conhecimento e para o entendimento humano seria a transdisciplinaridade. O termo originalmente foi criado por Piaget, no I seminário Internacional sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice, em 1970, dando início a estudos sobre o assunto. Mais tarde, em 1994, no I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, na Arrabida, Portugal, que foi realizado com apoio da UNESCO, foi produzida a Carta de Transdisciplinaridade, na qual temos uma definição deste termo.

Transdisciplinaridade é um dos mais profundos conceitos, em que se procura uma interação máxima entre as disciplinas, porém respeitando as suas especificidades. Estimula a uma nova compreensão da realidade, articulando elementos que passam entre, além e através das diferentes áreas do conhecimento, numa busca de compreensão da complexidade. Este conceito não significa apenas que as disciplinas colaboram entre si, mas significa também que existe um pensamento organizador que ultrapassa as próprias disciplinas, sendo assim, mais integradora. Para isto, é necessário o pensamento organizador e complexo, isto é, quando o problema é analisado através de vários pontos de vista.

Seja como movimento pedagógico ou como abordagem curricular, a inter-relação entre as disciplinas teve a tendência de adquirir uma complexidade crescente à medida que se foram diluindo as fronteiras entre as áreas de conhecimento. Em uma aproximação mais simples entre duas ou mais áreas do saber, como nos coloca Yus Ramos (2002), existe um grau de conexão conhecido como *multidisciplinaridade*. Por exemplo, quando um professor de Matemática faz uma referência a uma determinada obra de arte em que se tem uma forma geométrica. Já no nível da *interdisciplinaridade*, segundo Fazenda (2003), trata-se de uma categoria de ação associada à interação entre os conteúdos das diferentes disciplinas do currículo escolar. Por exemplo, em um projeto que aborda a preservação do mangue, diversas disciplinas poderão emprestar os seus conceitos. E em um nível que transcende a disciplinaridade, temos a *transdisciplinaridade* que, segundo Weil, D'Ambrosio e Crema (1993), são encontros de várias áreas do conhecimento em torno de uma axiomática comum ou princípios subjacentes comuns. Segundo os autores, é um passo além, um avanço na qualidade das interações. Por exemplo: temáticas como a pobreza e a violência na sociedade levam

por si mesmas a essa aproximação amplamente integradora. Nesse sentido, para Yus Ramos (2002, p.26):

O paradigma sistêmico com sua concepção holística pretende recompor muitas das rupturas geradas pelo paradigma mecanicista, buscando essa conexão homem / natureza e mente/ corpo que havíamos perdido, para que com isso possamos reconectar-nos com o todo o qual fazemos parte, e assim começarmos um novo tipo de relação com o semelhante e com a natureza em geral.

Segundo D'Ambrosio (1997, p.84), “este sistema é extremamente dinâmico, e deve acompanhar paralelamente as transformações dos vários setores da sociedade”. E, ao contrário, parece que ele parou no tempo. Todas essas mudanças são consequências da globalização e impactam sensivelmente a sociedade e a econômica e obviamente determinam os modos de produção e a aquisição de conhecimento. D'Ambrosio acrescenta:

Eliminar arrogância, inveja, prepotência e adotar respeito, solidariedade e cooperação, implica um pacto moral entre todos os homens interessados numa nova perspectiva de futuro para a humanidade. O caminho para isso é a identificação do muito que pode ser mudado, sobretudo nos sistemas educacionais (1997, p.83).

A proposta de solução a esse problema passa por uma reconceitualização do currículo como uma estratégia de ação educativa necessária para transformar a fundamentação curricular cartesiana e estática que se tem hoje. Questionar o modelo de desenvolvimento não é uma tarefa fácil, pois exige mudanças estruturais na sociedade em esferas federais, estaduais, e municipais. Necessita-se buscar uma reconceitualização para a ciência e a tecnologia, que podem ser admitidas se amparada por princípios éticos.

A visão holística, na sua essência, reúne fragmentos do que foi dividido com a lógica das disciplinas e propõe, através de práticas educacionais interdisciplinares e transdisciplinares, que sejam corrigidas as distorções sobre a natureza do conhecimento.

O Brasil hoje se dispõe a uma abertura política que leva em consideração amplas propostas educativas, mas, como afirma Giolo (2012, p.98): “Não conseguiu, entretanto, resultados significativos se não reformular completamente as escolas públicas de educação básicas, em termos de tempo, espaço e de profissão docente”.

Para Morin (2002), uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano, uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes. O mundo é um todo e cada ser humano traz em

si, sem saber, o planeta inteiro. Como concluem Weil, D'Ambrosio e Crema (1993), a continuidade entre a matéria, vida e mente, respaldada no fato de que a energia, não sendo fragmentada, tudo conecta, indicando a integralidade inerente a tudo a que existe, pode ser considerada um importante axioma de transdisciplinaridade. A mundialização é ao mesmo tempo evidente, subconsciente e onipresente. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária.

4. Considerações finais

Os paradigmas clássicos de desenvolvimento estão levando o planeta ao total esgotamento de seus recursos naturais. Estamos atravessando uma crise de valores civilizatórios. Educar neste contexto supõe uma nova percepção da Terra e de uma educação transformadora, que contribua para tornar realidade mudanças fundamentais, ou seja, na direção de uma cidadania planetária.

A proposta de Educação Integral, em consonância com o conceito de cidades educadoras, integra os saberes dos estudantes com o seu próprio território, conhecendo e se apropriando dos espaços culturais da cidade. Não é mais possível educar entre quatro paredes, não tem sentido ampliarem-se os tempos de educação e a proposta pedagógica manter-se nos mesmos modelos da escola tradicional, ou seja, as necessidades apontam para que se articulem as políticas públicas no sentido de diversificar as vivências na escola de Educação Integral. Neste sentido o caderno Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral (BRASIL, 2009, p.13) afirma que “o projeto de Educação Integral tem como desafio estabelecer um diálogo ampliado entre escolas e comunidades”.

Sem dúvida há muito a ser pesquisado e compreendido, muitas expectativas e o reconhecimento de limites. O fato é que ninguém se encontra preparado, de início, para trabalhar de forma transdisciplinar. A riqueza disto é que, na busca por acertos, o conflito criativo impulsiona o aperfeiçoamento e a transformação. Se existe uma ideia clara do que se quer, uma determinação constante para o confronto com os desafios, se há um comprometimento permanente em construir um processo educativo, uma entrega e uma mente aberta, então em algum momento desta jornada de implantação e aperfeiçoamento das Escolas de Educação Integral, há de se apresentar a oportunidade de se por em prática um novo conceito de realização plena da condição de ser humano.

Como procuramos evidenciar neste trabalho, com base no trabalho de diversos autores, a transdisciplinaridade indica uma possibilidade para a compreensão da educação integral e das respectivas práticas pedagógicas. Como sugere Rafael Yus, que se contrapõe ao reducionismo e ressalta que a Educação Integral deve dar atenção a todas as potencialidades humanas. Ou Roberto Padilha, que nos convoca a refletir sobre a possibilidade de Educar em todos os cantos, com diferentes sujeitos e chama isto de Escola Cidadã. Ou ainda o professor D'Ambrosio, quando diz que o conhecimento fragmentado dificilmente poderá dar a seus detentores a capacidade de reconhecer e enfrentar tantos problemas quanto situações novas que emergem de seu mundo. E finalmente Roberto Crema, que chama a nossa atenção para o desafio da convivência com a diversidade e nos propõe que sejamos pontes da dinâmica todo-e-as-partes.

5. Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 6 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Atenas, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

GIOLO, Jaques. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. IN: MOLL, Jaqueline (Org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos . Porto Alegre: Penso 2012, p. 94-105.

HENZ, Celso I. **Paulo freire e a Educação Integral: cinco Dimensões para (re) humanizar a educação**. In MOLL, Jaqueline. Caminhos da Educação Integral no Brasil – direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessário à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

PADILHA, Paulo R. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/ IPF, 2007.

_____. **Município que educa**: Nova arquitetura da gestão pública. São Paulo: EdL, 2009.

PADILHA, Paulo R; ANTUNES, Angela. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e Práticas**. São Paulo: EdL, 2010.

WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à Nova Transdisciplinaridade** - sistemas aberto de conhecimento. São Paulo: Summus Editorial,1993.

YUS RAMOS, Rafael. **Educação Integral**: uma educação Holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.