PROJETO INTERDISCIPLINAR E O CURRÍCULO ESCOLAR

DONATA DE CÁSSIA MARINHO

RESUMO
Esse artigo aborda temas relacionados ao Programa de Estudos e às Iniciativas Educacionais observados por meio da perspectiva multidisciplinar. O objetivo fundamental é de identificar contribuições da análise epistemológica multidisciplinar para repensar as iniciativas e o programa educacional. São consultados autores como Pacheco (2013), Goodson (2008), Fazenda (2004; 2006), Japiassu (1976), Moraes (1997; 2008) e outros, como principais fontes de investigação deste estudo, que se caracteriza como qualitativo e de natureza exploratória. As iniciativas educacionais e os programas de estudos examinados através da abordagem multidisciplinar podem apoiar atividades com interações mais amplas entre os indivíduos e com maiores oportunidades democráticas em sua implementação. Na visão multidisciplinar, esses elementos são cruciais para que práticas democráticas e bem-sucedidas sejam desenvolvidas nas instituições educacionais e atinjam dimensões formativas com princípios de Co construção envolvendo todos os participantes da escola.

Palavras-chave: Iniciativas, Multidisciplinaridade, Programa de Estudos, Visões.

INTRODUÇÃO

Após análises e ponderações à luz de escritores como Pacheco (2013), Goodson (2008), Moraes (1997; 2008), Fazenda (2006), Japiassu (1976) e outros, pudemos formular reflexões sobre o plano de estudos e os programas educacionais, reconhecendo sua importância na compreensão das oportunidades multidisciplinares na instituição educacional. Neste contexto, foram delineados os objetivos amplos e específicos desta investigação.
O objetivo geral consisti em examinar as contribuições da multidisciplinaridade na concepção de programas educacionais e planos de estudos.
Os objetivos específicos abrangiam:
1) Reconhecer os fundamentos teórico-epistemológicos dos planos de estudos e dos programas educacionais sob a perspectiva multidisciplinar;
2) Avaliar a implementação de programas educacionais no plano de estudos considerando a multidisciplinaridade; e
3) entender a presença e a evolução da multidisciplinaridade nos planos de estudos e nos programas educacionais.

De maneira geral, existem diversos desafios teóricos e metodológicos nas pesquisas sobre os programas e planos de estudos educacionais. O escritor defende a ideia de que a "identidade dos estudos curriculares é um fator simultâneo de enfraquecimento e fortalecimento, [...] uma vez que têm sido questionados, ao longo das últimas décadas, por paradigmas diferentes (PACHECO, 2013, p. 449).

No contexto educativo, conforme Moraes (2008) argumenta, a divisão do saber se revela como um fenômeno notavelmente visível e claro, tanto durante a concepção do plano de estudos quanto na execução das diretrizes e atividades, prejudicando a colaboração e a integração. A escritora sustenta a concepção de que:
[...] a formação do conhecimento acadêmico sempre favoreceu dualidades como correto/incorreto, recompensado/punido, repetente/aprovado, aluno padrão/aluno excepcional, teoria/prática, [...] científico/não científico (MORAES, 2008, p. 175).
De acordo com a autora, tal abordagem levaria a uma formação de indivíduos igualmente fragmentada, resultando em desconhecimento, falta de tolerância e alienação do indivíduo. Fazenda (2006) está de acordo com as concepções de Moraes (2008) e acrescenta que a eficácia do trabalho interdisciplinar reside no:

Intensidade da troca entre especialistas e na interação entre as áreas em um mesmo projeto de investigação. Através da multidisciplinaridade, a instituição educacional pode buscar componentes que reduzam a separação do conhecimento e incentivem um processo de

ensino que possa "interconectar saberes" (FAZENDA, 2006, p. 49).

Entretanto, será que a multidisciplinaridade é realmente a solução para resolver os desafios da possível fragmentação curricular na escola e, por conseguinte, para lidar com as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem? Não é necessariamente assim. Vamos analisar. Goodson (2008) nos indica que:

Precisamos começar a enxergar a estrutura escolar e o currículo baseado nas disciplinas como apenas uma peça em um conjunto mais amplo da educação pública que foi construída ao longo de séculos com dedicação. [...] A disciplina escolar é, portanto, apenas um dos vários prismas pelos quais podemos entender a estrutura que envolve a educação pública (GOODSON, 2008, p. 28).

Nesse contexto, o autor critica o processo de estandardização disciplinar na escola que não só limita as possibilidades de diálogo, mas também confina a instituição em um ambiente de repetição, onde o currículo e os projetos são utilizados para manter a hierarquia.

Freire (1987) propõe uma abordagem de formação baseada em uma perspectiva multidisciplinar, a partir de palavras geradoras ou temas geradores, reconhecendo nesse diálogo interdisciplinar possibilidades de solidariedade e superação do individualismo. A superação da educação bancária – onde o educador é quem educa e os educandos são aqueles que são educados – só seria viável "na comunhão e solidariedade das existências" (FREIRE, 1987, p. 43).

Por outro lado, Morin (2011) critica a visão positivista do conhecimento no contexto social e educacional. Ele rejeita o que chama de "inteligência cega" na qual os processos de separação e simplificação dos saberes operam, reduzindo as complexidades do conhecimento. Nessa visão, sujeito e objeto são entidades separadas, razão e emoção não se reconciliam, e homem e natureza são vistos como opostos.
Japiassu (1976) enfatiza que a interconexão entre disciplinas é crucial para uma "compreensão mais profunda da realidade" (1976, p. 29), permitindo a comunicação entre áreas distintas do conhecimento. Ele argumenta que a separação rígida entre as disciplinas é uma realidade nas escolas, destacando a interdisciplinaridade como uma via não apenas para facilitar a comunicação interdisciplinar, mas também para abrir portas a novas formas de ligar e religar conhecimentos.
A partir dessas ideias, buscamos enquadrar os embasamentos teóricos desta pesquisa sobre currículo e projetos escolares com um enfoque na interdisciplinaridade, explorando a questão de como o currículo e os projetos poderiam ser abordados na escola e que conexões poderiam ser estabelecidas com os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade.

INTERDISCIPLINARIDADE: SABERES EM DIÁLOGO

Inicialmente, pode-se deduzir que a interconexão refere-se a uma abordagem para estruturar, fomentar, gerar, compreender e difundir o saber, bem como para embasar, debater e ponderar sobre o conhecimento. Por outro lado, a interconexão pode abarcar uma ampla gama de significados diversos, desde uma proposta educacional e curricular até uma visão epistemológica para orientar o ato de instruir (JAPIASSU, 1976; MORAES, 2008; FAZENDA, 2008).

Sob um prisma semântico e teórico-epistemológico, a interconexão é um conceito poliface-tado, com diversas interpretações e terminologias singulares, ainda que Fazenda (2006, p. 48) saliente que ela repousa em um princípio fundamental: "a intensificação das interações entre especialistas e a fusão das disciplinas em um mesmo empreendimento de pesquisa" (FAZENDA, 2006, p. 48).

A interconexão é vista, ao lado dos conceitos de disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, como princípios de ordenação e estruturação do conhecimento, conforme indica Japiassu (1976, p. 70), sendo a interconexão o estágio que viabiliza um determinado nível de intercâmbio, integração e colaboração, facilitando a organização de um trabalho educativo que

busca atingir tais propósitos.
Historicamente, as análises realizadas durante a investigação atribuem a origem da integração de disciplinas a George Gusdorf, quando em 1961 propôs um projeto à UNESCO visando estabelecer a unidade nas ciências humanas, apesar de Fazenda apontar que, embora seja um termo recente, a palavra interdisciplinaridade já era mencionada na antiga Grécia. A proposta de unidade de Gusdorf serviria como ponto de partida para definir o escopo de uma pesquisa com bases abrangentes. Para ele, a busca pela integração traria benefícios que impulsionariam o futuro de todo o campo científico, visto que as questões em análise receberiam contribuições de diversas disciplinas, ampliando assim a compreensão do objeto em estudo.
No Brasil, a interdisciplinaridade ganhou destaque na pesquisa e no ensino a partir dos anos 70, trazendo novas perspectivas para o conhecimento, a pesquisa científica e a educação. Os trabalhos de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda se destacam nesse contexto, explorando essa temática de forma significativa.
A interdisciplinaridade no Brasil surgiu em meio a um amplo movimento de renovação paradigmática e social relacionado à compreensão da realidade social. Para Moraes, essa abordagem abriu portas para repensar o modelo educacional, incentivando a formação de professores e pesquisadores abertos a novas áreas do conhecimento e descobertas inovadoras.
O termo "interdisciplinaridade" combina o prefixo "inter-", que denota ação recíproca, com "disciplinar", referente a disciplina. Assim, sua definição literal implica ação mútua entre áreas de estudo. No entanto, o conceito de interdisciplinaridade vai além dessa origem etimológica, envolvendo uma série de elementos que serão explorados a seguir.
Moraes ressalta (2008, p. 114) que o termo:

"interdisciplinaridade" sugere a existência de um ponto comum ou um elo entre duas ou mais disciplinas. Enquanto o termo "disciplina" indica um campo específico de conhecimento a ser ensinado, com seus próprios conteúdos, métodos e regras, e sua estrutura interna.
A autora enfatiza que a interdisciplinaridade implica em uma lógica sistêmica de conexões entre saberes, métodos e regras, considerando as disciplinas como domínios particulares de conhecimento.

Japiassu nos indica que a interdisciplinaridade se destaca "pela profundidade das interações entre os especialistas e pelo nível real de fusão das disciplinas dentro de um projeto científico de pesquisa". Em outras palavras, para o autor, a profundidade das interações e o nível de fusão representariam os fatores essenciais que distinguem a interdisciplinaridade de outras formas de diálogo interdisciplinar, como a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade.
O tipo de estrutura envolvida influencia o alcance e o propósito de cada um desses sistemas de organização na criação e divulgação do conhecimento, seguindo uma lógica disciplinar específica. Observa-se que existe uma progressão gradual entre esses níveis, sendo possível identificar sua configuração ou representação por meio dos diagramas destacados e suas interconexões.
Nesse contexto, é útil considerar o elemento comum "disciplina" presente nas abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar ao discutir algumas considerações relevantes sobre esses termos. Para Iarotzki Netun e Leite (2010), a existência na qual estamos imersos poderia ser descrita através das consequências dos escalões de partilha de sabedoria evidentes nas abordagens disciplinares. Isso não implica afirmar que existam impedimentos ou limites inalteráveis nessas observações, dado o nível de disciplina.
Pineau (1980) citado por Sommerman (2003) nos indica que o conceito de disciplina tem duas origens semânticas distintas, sem que estejam necessariamente conectadas: uma associada à obediência às normas, ordem, método e rigor; e outra, de origem latina – discere –, que denota aprender, direcionando-se para a aquisição de um conjunto de saberes. Disciplina, nesse contexto, seria simultaneamente rigor, normas e ordens metodológicas e epistemológicas que, de maneira integrada, contribuiriam para o incentivo de aprendizados em determinado campo do conhecimento.
Na ótica de Morin (2003), a disciplina teria

promovido certo progresso ao longo da evolução, em razão do grau de especialização e da segmentação do trabalho. Entretanto, ela contém em si um saber – quando o gera – que não se tornaria frutífero em suas bases epistemológicas, principalmente por não se abrir ao diálogo e às conexões com a realidade.
Segundo esse autor, a perspectiva disciplinar também gerou uma hiperespecialização do conhecimento, ou seja, um conhecimento fundamentado na sobreposição e na fragmentação de saberes, que teria gerado ignorância e miopia disciplinar.
A disciplina pode ser delimitada no âmbito da estruturação do conhecimento e não deveria ser rejeitada, mas sim mais amplamente explorada e refinada, de forma que sua prática "dê origem a novos saberes que substituam os antigos" (JAPIASSU, 1976, p. 72).

CURRÍCULO E PLANO DE ESTUDO

No entanto, o desdobramento das disciplinas, a disciplinaridade, poderia restringir os objetos de estudo, considerando suas especificidades e particularidades, promovendo uma segmentação que não favorece a interconexão entre as diversas áreas (JAPIASSU, 1976).
Em uma abordagem que integra diferentes áreas do conhecimento, no entanto, essas divisões reguladoras de saberes são reconsideradas como componentes de um todo, que se integra e se enriquece pela relevância dos saberes de cada uma.
Embora a interdisciplinaridade inclua a noção de disciplina, talvez sua característica mais marcante resida na promoção de um diálogo mais abrangente, reunindo conhecimentos e indivíduos, métodos e concepções, objetos de conhecimento e práticas em torno da construção do saber. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Gadotti observa que a "interdisciplinaridade busca assegurar a formação de um conhecimento abrangente, rompendo as fronteiras das disciplinas" (1999, p. 2).
Suanno e Josgrilbert (2015) corroboram essa ideia ao sugerir que a interdisciplinaridade requer a interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação do conhecimento da seguinte maneira:

A interação interdisciplinar pode ser estabelecida através da troca de ideias de uma disciplina para outra ou pela integração recíproca dos conceitos da epistemologia, terminologia, metodologia, procedimentos, dados e organização relacionados à pesquisa e ao ensino (SUANNO; JOSGRILBERT, 2015, p. 107).

Podemos inferir a partir desta pesquisa que essas contribuições interdisciplinares apresentadas podem ajudar a reavaliar a visão hierárquica dos saberes. Na interdisciplinaridade, o cerne da ação está no diálogo, principalmente na interação entre opostos na construção de um conhecimento que enriquece, que edifica e que transcende as barreiras epistemológicas estabelecidas pelas disciplinas.
A abordagem multidisciplinar se manifesta como a sobreposição simultânea de diversas áreas de estudo, sem a intenção de fundi-las, apresentando-as de forma autônoma, sem conexão evidente. Ela representa uma forma de estruturar o conhecimento que enriquece a investigação do objeto de estudo por meio de uma variedade de disciplinas, ampliando a perspectiva, porém ainda mantendo-se dentro dos limites disciplinares. Piaget (1979) citado por Imbernón (2016, p. 63), observa que a multidisciplinaridade ocorre quando, para resolver um problema, são buscadas informações e auxílio em diversas disciplinas, sem que essa interação contribua para modificá-las ou aprimorá-las. Assim, para compreender um problema específico ou um tema relacionado a uma disciplina, são utilizados os conteúdos de outras disciplinas para enriquecer a abordagem desse problema, agregando mais informações a respeito, mesmo sem coordenação ou cooperação entre as disciplinas sobrepostas.

A abordagem pluridisciplinar teria semelhanças com a multidisciplinaridade, conforme discutido por Japiassu (1976), pois envolveria uma articulação entre disciplinas consideradas mais ou menos afins, como história, geografia, sociologia, por exemplo, e o objeto de estudo seria "enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas" (NICOLESU, 1999, p. 52).

A pluridisciplinaridade surge como aquela capaz de fomentar uma maior colaboração para entrelaçar essas áreas de estudo e aproximá-las sem redundâncias. No entanto, esse

trabalho conjunto se restringiria ao domínio da interação. Segundo Nicolescu (1999), a polidisciplinaridade oferece algo adicional, indo além da especialização, mas sua finalidade permanece interna a ela.

Nicolescu (1999) é reconhecido como um dos principais pensadores da transdisciplinaridade (MORAES, 2008). As discussões em torno da transdisciplinaridade são vastas e exigem uma variedade de componentes. Conforme os principais fundamentos epistemológicos de Nicolescu, a transdisciplinaridade, como o prefixo "trans" sugere, trata do que está simultaneamente entre as áreas de estudo, por meio delas e para além de qualquer campo específico. Para o autor, a transdisciplinaridade ultrapassa a noção de disciplina e se configura como uma ferramenta cujo objetivo é a compreensão do mundo contemporâneo, onde uma das premissas fundamentais é a unificação do saber. Segundo o autor, três são os princípios que nos permitem compreender a transdisciplinaridade: a complexidade, os distintos níveis de realidade e a lógica do Terceiro Incluído.

Sob a perspectiva da integração entre áreas de estudo no ambiente educacional, é crucial observar que ao examinar as pesquisas sobre o plano de estudos, Pacheco (2013) ressalta a existência de uma vasta gama diversificada e multifacetada de abordagens em relação ao currículo em suas várias perspectivas e posicionamentos. O autor destaca que: "a diversidade conceitual é uma das marcas distintivas dos estudos curriculares, não sendo interpretada como uma deficiência ou limitação, mas como um componente essencial de sua fundamentação epistemológica" (Pacheco, 2013, p. 453). Contudo, é interessante explorar brevemente o tema em relação ao currículo.

O paradigma newtoniano-cartesiano, ainda predominante em quase todas as esferas do conhecimento, tem como centro a cientificidade e a quantificação dos fenômenos em geral (Behrens; Torres, 2016, p. 15).

A pesquisa e a geração de conhecimento, apesar dos progressos notáveis em termos tecnológicos e científicos, mantêm uma "forte tendência positivista, dado que o paradigma tradicional enfatizou a perspectiva racional e objetiva do universo e seus fenômenos" (2016, p. 15).

De acordo com Cardoso (1995) citado por Behrens e Torres: "o paradigma newtoniano-cartesiano incentivou a veneração da razão e a exclusão do afeto" (2016, p. 15). Os últimos quatro séculos de supremacia da razão estabeleceram um cosmos interpretado como um intrincado mecanismo, no qual os componentes operam de forma isolada e são regidos por leis e princípios matemáticos.

Nesse mesmo contexto, Morin ressalta que na esfera científica "há uma crescente prevalência de métodos baseados em evidências empíricas e lógica. As claridades da razão parecem relegar mitos e obscuridades ao fundo da mente. Em todos os aspectos, são evidentes equívocos, ignorância e cegueira no progresso e na construção do conhecimento contemporâneo, demandando uma transformação de consciência radical (MORIN, 2011, p. 9).

No campo educacional, os efeitos desse culto à racionalidade resultaram em um conhecimento estático, fragmentado e desconectado da realidade vivida pelos indivíduos. Morin destaca que "a racionalização é restrita, enquanto a racionalidade é expansiva" (2011, p. 22), porém, ao longo dos séculos, a predominância da racionalização sobre a racionalidade teria segregado o "sujeito do objeto, a alma do corpo, o espírito da matéria, a qualidade da quantidade, a finalidade da causalidade, o sentimento da razão, a liberdade do determinismo e a existência da essência" (MORIN, 2011, p. 22). A escola e a educação, nesse sentido, refletem esses estágios em sua estrutura humana, pedagógica e curricular.

Há uma crescente e séria lacuna entre, por um lado, os conhecimentos fragmentados, compartimentados e estanques, e, por outro lado, as realidades ou problemas cada vez mais interdisciplinares, abrangentes, multidimensionais, transculturais, globais e planetários (MORIN, 2011, p. 33). Dado que a educação e, consequentemente, o currículo, estão sujeitos a "influências teóricas que se tornam dominantes em determinados momentos" (Moreira; Candau, 2007, p. 17), Moraes argumenta que:

A grande maioria dos currículos ainda continua sendo um artefato educacional dos mais

autoritários, excludentes e prepotentes na mão de educadores positivistas e políticos oportunistas, descomprometidos com a realidade social e com o trabalho que desenvolvem (MORAES, 2010, p. 2).

Considerando que o plano de estudos tenha sido estabelecido com base na inflexibilidade, no poder e na separação, será a situação educacional atual um eco das ideias de Moraes (2010)? Essa análise, segundo a escritora, é evidente nas diretrizes educacionais por não satisfazerem as necessidades "que demandam indivíduos ativos, conscientes, críticos, inovadores, afetuosos, generosos, responsáveis, socialmente comprometidos e, cada vez mais, reflexivos e engajados no ambiente educativo" (MORAES, 2010, p. 2). De modo semelhante, Sousa (2017) concorda com as ideias de Moraes (2010) e enfatiza que essas características do currículo:

"[...] são incompatíveis com a realidade atual, pois as estruturas de um currículo disciplinado, que têm sua influência e validação epistemológica, precisam ser expandidas, reorganizadas, flexibilizadas pela perspectiva de integração e abertura, diante das demandas educacionais da sociedade contemporânea, que se torna cada vez mais complexa e repleta de incertezas e desafios, e, portanto, requer uma visão abrangente dos aspectos sociais e educacionais" (SOUSA, 2017, p. 80).

A estrutura hierárquica, segmentada e piramidal do currículo, que se baseia em abordagens positivistas, acentuadas pela visão disciplinar do século XIX, contrasta com as reais necessidades formativas do contexto atual, conferindo desrespeito e obsolescência às práticas educacionais da escola, que já não cativam e não estimulam a aprendizagem, justamente por reproduzirem um conhecimento isolado, que não se conecta com os diversos contextos.

Esse método cartesiano de encarar o currículo "ignora as inter-relações entre as partes, mostra-se desatualizado, necessitando de uma reestruturação sistemática" (SOUSA, 2017, p. 81), uma vez que é perceptível nessa lógica curricular um "descompasso entre o discurso, a prática e as demandas no campo da formação humana e profissional" (GESSER; RANGHETTI, 2011 apud SOUSA, 2017, p. 81). Em Pacheco (2013), percebe-se que esse currículo seria um:

"[...] projeto de educação, delimitado espacial e temporalmente de acordo com contextos específicos, é algo em constante evolução, os estudos curriculares são confrontados com abordagens que se entrecruzam nas políticas que orientam os processos e práticas de tomada de decisão em situações particulares" (PACHECO, 2013, p. 454).

Essa crítica levantada pelo autor se torna evidente quando observamos a posição do currículo, tanto como um caminho quanto como um objetivo dentro da escola. As metas atribuídas ao currículo parecem estar em segundo plano, ou até mesmo sem relevância, quando consideramos os objetivos e as finalidades da formação e do papel da escola. Pacheco (2013) propõe que seja realizado um processo gradual de rompimento com essa concepção paradigmática e tradicional atribuída ao currículo, conferindo-lhe significado e vitalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da interdisciplinaridade e da estrutura curricular urbana, é imperativo reconhecer a importância de integrar diversas áreas de conhecimento para enriquecer a formação educacional dos estudantes e promover uma aprendizagem significativa. O projeto interdisciplinar surge como uma ferramenta essencial para romper com a fragmentação do conhecimento e proporcionar uma visão mais holística e contextualizada do mundo.

Ao considerar a realidade complexa e multifacetada das cidades contemporâneas, é fundamental repensar o currículo escolar de maneira a refletir a diversidade e interconexão dos saberes necessários para compreender e atuar de forma eficaz nesse contexto urbano em constante transformação.

Nesse sentido, a promoção de projetos interdisciplinares no currículo não apenas estimula a colaboração entre diferentes disciplinas, mas também prepara os estudantes para lidar com os desafios e oportunidades presentes nas dinâmicas urbanas, incentivando a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas de forma integrada.

Portanto, a integração do projeto interdisciplinar no currículo da cidade não só contribui para uma educação mais relevante e contextualizada, mas também para a formação de cidadãos mais capacitados e conscientes de sua atuação e impacto na sociedade urbana em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAZENDA, Ivani Catarina. Interdisciplinaridade: qual o sentido? 2ª Edição. São Paulo: Paulus, 2006.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
GADOTTI, Moacir. Inovações educacionais: educação integral, integrada, integradora e em tempo integral. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
GOODSON, Ivor F. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
IAROZINSKI NETO, Alfredo.; LEITE, Maria Silene. A abordagem sistêmica na pesquisa em Engenharia de Produção. Revista Produção, v.20, n. 1, p.1- 14, 2010.
JAPIASSÚ, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
MORAES, Maria Cândida. Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarama/WHH, 2008.
MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2011.
NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. 1º Encontro Catalisador do CETRANS (org.) - Escola do Futuro – USP - Itatiba, SP: abril/1999b, p. 09-25. Disponível: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275 /127511por.pdf Acesso em: 03 ago.2024.
PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. Revista: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, jul./set. 2013, p. 449 – 471.
SUANNO, João Henrique; JOSGRILBERT, Maria de Fátima. Uma experiência transdisciplinar no ensino superior. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique; FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento (Orgs.). Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior. Goiânia: Espaço acadêmico, 2015.