

INTERDISCIPLINARIDADE NO CURRÍCULO INTEGRADO DA REGIÃO  
TAPAJÔNICA NA AMAZÔNIA PARAENSE: ANÁLISE DO PROJETO  
PEDAGÓGICO DO IFPA

INTERDISCIPLINARITY IN THE INTEGRATED CURRICULUM OF THE  
TAPAJÔNIC REGION IN THE AMAZÔNIA OF PARAENSE: ANALYSIS OF THE  
IFPA PEDAGOGICAL PROJECT


Recebido em: 20/01/2024

Aceito em: 09/04/2024

Publicado em: 14/06/2024

Suellen Ferreira Barbosa<sup>1</sup> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Pará

Fabiana Sena da Silva<sup>2</sup> 

Secretaria de Estado de Educação do Pará

Marcio Antonio Raiol dos Santos<sup>3</sup> 

Universidade Federal do Pará

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo realizar uma análise do currículo integrado da Região do Tapajós, configurado pelo projeto pedagógico do Instituto Federal do Pará (IFPA) campus Itaituba. A reflexão se detém sobre como, historicamente, a Educação profissional esteve assentada em uma perspectiva assistencialista e dualista, que se dividia no ensino propedêutico e na formação técnica. Com efeito, o currículo tem-se apresentado de forma linear, disciplinar e fragmentada. Não obstante, o Ensino Médio Integrado (EMI) e o currículo integrado, atrelado aos pressupostos da formação humana integral, instituem a interdisciplinaridade como princípio educativo e possibilidade para superar as dicotomias e o viés separatista. Desse modo, o artigo resulta de uma análise crítica documental, baseada na metodologia de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados apontam que a interdisciplinaridade se apresenta como mero recurso metodológico e está direcionada à práxis de disciplinas e conteúdos apenas da formação técnica. Tal realidade evidencia dissonância entre a proposta interdisciplinar e a formação humana integral, pois ela não consegue abarcar a multidimensionalidade de saberes. Distanciando-se da materialização da Educação Profissional em uma perspectiva integrada.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade; Currículo integrado; Educação Profissional; Ensino Médio integrado.

**Abstract:** This study aimed to conduct an analysis of the integrated curriculum in the Tapajós Region, configured by the pedagogical project of the IFPA campus Itaituba. Since, historically, professional education was based on a welfare and dualist perspective, which divided propaedeutic education and technical training. In effect, the curriculum has been presented in a linear, disciplinary and fragmented way. Nevertheless, Integrated Secondary Education (EMI) and the integrated curriculum, linked to the assumptions of integral human formation, establish interdisciplinarity as an educational principle and a possibility to overcome dichotomies and the separatist bias. In this way, the article results from a critical documentary analysis carried out using Bardin's content analysis technique. The results indicate that interdisciplinarity presents itself as a mere methodological resource and directed to the praxis of disciplines and contents of technical training only. This reality highlights the dissonance between the interdisciplinarity proposal and integral human formation, as it cannot encompass the

<sup>1</sup> Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica- Universidade Federal do Pará- UFPA. Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Pará- IFPA. E- mail:suellenferbar@gmail.com

<sup>2</sup> Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica - Universidade Federal do Pará (UFPA) e Especialista em Educação da Secretaria de Estado de Educação do Pará-SEDUC/PA. E-mail: fabianasena534@gmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Pará. Docente do Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Educação Básica - NEB UFPA e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - UFPA. E-mail: mars@ufpa.br

multidimensionality of knowledge. Distancing itself from the materialization of Professional Education in an integrated perspective.

**Keyword:** Interdisciplinarity; Integrated curriculum; professional education; Integrated high school.

## INTRODUÇÃO

É fato que, no Brasil, a Educação Profissional (EP) tem relação direta com a divisão do trabalho, na qual formas escravistas e feudais consolidaram a cisão entre trabalho e educação, refletindo assim na separação histórica entre trabalho manual e intelectual (SAVIANI, 1994).

Esse movimento histórico tem impactado a realidade e condicionado a Educação Profissional ao âmbito assistencialista e compensatório destinado aos pobres, a fim de manter a ordem e a estrutura socioeconômica, excludentes e dicotômicas, oriundas do período colonial. Dessa maneira, a formação pragmática ofertada pela EP tem sido reeditada por meio de mudanças reacionárias nos documentos legais que regem a EP de nível médio, os quais passaram a assegurar o ajustamento da classe trabalhadora ao mercado de trabalho sem se preocupar com uma formação humana integral, crítica e emancipadora do sujeito (ARAÚJO *et al.*, 2007).

Essa visão centrada na lógica do desenvolvimento de competências para empregabilidade da Educação Profissional desencadeou um conhecimento hiperespecializado e um currículo fragmentado. Isso porque a escola encontra-se imersa na lógica disciplinar linear, com propostas curriculares excludentes e por vezes dualistas; logo, tais currículos evidenciam a urgência de mudanças em suas práticas, formas de organização e produção dos conhecimentos que a contemporaneidade requer.

Na perspectiva da EP, este cenário educacional atual passou a vislumbrar mudanças a partir do ano 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a proposta de união entre o Ensino Médio propedêutico e a formação técnica, através do Ensino Médio Integrado, o qual somente seria consolidado a partir da construção de um currículo integrado.

Nesta modalidade, conforme argumenta Santomé (1998), o currículo não é organizado somente em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que, centrados em temas, projetos e tópicos, constroem estratégias para acessar com maior facilidade as dimensões éticas, científicas, políticas e socioculturais que as propostas curriculares disciplinares relegam ao segundo plano.

Dessa maneira, o currículo integrado aspira a uma formação humana integral, ou seja, contemplar a multidimensionalidade humana. Tal vertente tem como princípios o trabalho, a ciência e a cultura, para buscar superar o conflito entre um currículo voltado para Humanidades,

Página 2 de 22

DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v6i1.1086>

e outro para a Ciência e Tecnologia; para tanto, a interdisciplinaridade seria mediadora desse processo de integração (RAMOS, 2005).

Ainda nesse viés, a interdisciplinaridade pode atuar como solução ou um problema, em razão dos princípios, visão de mundo e sociedade a que o conceito de interdisciplinaridade pode estar vinculado, isto é, depende da concepção epistemológica e pedagógica que embasa a produção do conhecimento (FRIGOTTO, 2002).

Essa possibilidade de estabelecer uma íntima relação entre as ações educativas e a interdisciplinaridade nos direcionou aos desafios enfrentados pela escola contemporânea, em especial a EP ofertada pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (IFPA). Essa opção se dá pelo fato de a efetivação da proposta curricular do Ensino Médio Integrado do IFPA precisar superar a rigidez disciplinar e as marcas da modernidade por meio da ação interdisciplinar, que deve ser desenvolvida nas práticas pedagógicas de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar – caso contrário, a implementação desse currículo ficará aquém do que se propõe.

Neste universo de inquietações, o IFPA campus Itaituba, inserido na Região de Integração do Tapajós no estado do Pará, facilitaria o processo de integralização curricular, pois é o fio que entrelaça o contexto global ao contexto local, possibilitando uma educação em rede, sendo um importante polo de materialização da Educação Profissional na perspectiva integrada. A EP desta instituição é delimitada como ponto de partida dessa investigação, em virtude de ter sido implementada já sob a égide do currículo para a formação integral, o que possibilita aproximá-la de uma prática educativa interdisciplinar.

Diante disso, ao nos reportarmos às propostas curriculares do IFPA, focalizamos no projeto pedagógico (PP) que é a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa, um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. O documento também trata de harmonizar as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a formação do público-alvo (VEIGA, 2001).

Assim, o PP pode significar rupturas com presente e promessas futuras. Desse modo, as mudanças que almejamos, frente ao modelo disciplinar linear, se iniciam nas concepções abordadas no Projeto pedagógico. Configurando-se como um campo de lutas em prol da educação integrada e interdisciplinar.

Nesse cenário, propõe-se como objetivo de pesquisa analisar a partir do projeto pedagógico, como se manifesta a interdisciplinaridade no currículo integrado do IFPA campus Itaituba. Para tanto, na primeira seção, este estudo traça um apanhado histórico a fim de trazer à tona o cenário dualista em que esta modalidade de ensino sempre esteve imersa, para assim afirmar a necessidade da educação integrada.

Na segunda seção, o estudo deslinda as concepções e definições que sustentam esta tríade, bem como a importância do entrelaçamento delas para a concretude do ensino médio integrado. Nas seções seguintes, é realizada uma análise do projeto pedagógico do IFPA à luz da interdisciplinaridade. Por fim, apresentamos nossas conclusões e considerações.

## **EDUCAÇÃO INTEGRADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A nossa incursão à Educação Integrada tem como foco a Educação Profissional. No Brasil, historicamente, tal modalidade de ensino tem-se caracterizado pelo assistencialismo, pelo ensino moralista, discriminatório e, principalmente, dualista (ARAÚJO *et al.*, 2007).

Esse dualismo enraizou-se na sociedade brasileira ao longo de séculos de escravidão e marginalização do trabalho manual. Na educação, estas dicotomias têm como pano de fundo a polarização entre a educação geral, para a elite dirigente, e a preparação para o trabalho, destinada aos desamparados (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005).

No âmbito legal, as dualidades tornaram-se estruturais a partir da promulgação das leis orgânicas em 1942, as quais, ao mesmo tempo, legitimavam o ensino secundário como propedêutico e destinado à burguesia, e regulamentavam o ensino profissional, entretanto, sem nenhuma relação entre ambos. Com efeito, tais níveis de ensino permaneceram independentes e paralelos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005).

Frigotto e Ciavatta (2005) nos dizem que, no período denominado “milagre econômico” (1968-1973), a Educação Profissional assumiu o status de mediadora das práticas educativas voltadas para a formação de mão de obra qualificada que atendesse às demandas capitalistas. Esse movimento de mudanças acarretou a profissionalização compulsória do ensino secundário, instituída pela Lei nº 5.692/71, sinalizando a superação do dualismo existente neste nível de ensino (BRASIL, 1971).

Não obstante, houve resistência tanto dos discentes e seus pais, quanto dos empresários do ensino à implementação da Educação Profissional pelas escolas que tradicionalmente ofertavam o ensino secundário destinado aos cursos superiores. Esse processo inviabilizou a

obrigatoriedade da profissionalização, sendo esta extinta pela Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982).

No entanto, cabe destacar que houve uma flexibilização no que tange ao acesso ao ensino superior. Em outras palavras, mediante exames de vestibular, a classe menos favorecida atendida pelo ensino técnico teria a possibilidade, ainda que remota, de adentrar cursos superiores.

A esse respeito, Frigotto e Ciavatta (2005) salientam que esse processo de flexibilização curricular não superou as dualidades, apenas as reestruturou. Assim, as marcas dualistas passaram a estar presentes no plano de valores e conteúdo da formação, e não mais na seletividade do acesso ao ensino superior.

Esse debate travado entre uma formação para a cultura técnica e outra para a cultura geral acabou provocando intensas mobilizações dos setores educacionais ligados à Educação Profissional, levando-os a discutir a relação da EP com o Ensino Médio propedêutico, de modo a direcionar as discussões para a implementação da educação politécnica<sup>4</sup> (FRIGOTTO, 2005).

Porém, em virtude das desigualdades sociais e educacionais existentes no Brasil – que obriga os filhos da classe trabalhadora a se inserirem no mundo do trabalho mais cedo –, a implantação da educação politécnica unitária foi inviabilizada. Nesse contexto, a opção mais viável era uma modalidade de Ensino Médio que contemplasse a integralidade dos discentes, abarcando as múltiplas determinações que os constituem (FRIGOTTO, 2005).

Em face disso, ciência, trabalho, cultura e a tecnologia foram adotados como eixos estruturantes, a fim de garantir a integralidade e de atender a formação profissional exigida pela realidade socioeconômica do país. A essa alternativa deu-se o nome de Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Tal integração está alicerçada em três sentidos: filosófico, epistemológico e político. O caráter filosófico envolve a concepção de formação omnilateral que integra o conhecimento, a cultura e o trabalho. O segundo sentido, o epistemológico, está direcionado à necessidade de apreender teorias e conceitos de diversas ciências, relacionando-os com as dimensões da práxis, mediante um currículo que integre os conhecimentos gerais e específicos. Quanto ao sentido político, é expresso pela oferta de formação técnica para o trabalho (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional) como forma de atender às necessidades imediatas da classe trabalhadora (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; MORAES; KULLER, 2016).

---

<sup>4</sup> Na formação politécnica, cada conteúdo deve ser trabalhado para além da sua base produtiva e processo de trabalho, contemplando os fundamentos históricos, sociais, culturais, científicos e tecnológicos que envolvem as temáticas estudadas (FRIGOTTO, 2002).

Nesse sentido, a ideia de formação integrada deve estar pautada não só na superação do ser humano regido e dividido pela divisão social do trabalho e necessidades do mercado de trabalho, mas, como reitera Morin (2011), na necessidade de suplantar a fragmentação do conhecimento e promover a circulação de saberes, e o encontro do homem consigo mesmo em todas suas dimensões e sem dualidades.

Essa formação humana multidimensional pretendida pelo EMI pressupõe um planejamento estratégico que tivesse como culminância a integralização curricular. Esse movimento de mudanças teve como ponto de partida a elaboração do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), fruto de muitas discussões dos sujeitos envolvidos, o que, por sua vez, sinalizou a urgência em rever a organização e as estruturas das instituições que ofertavam a EP, principalmente, após a consolidação do Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005).

Sendo assim, em 2007, através do programa Brasil Profissionalizado, que tinha como meta o *slogan* “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”, foi promulgado o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, estabelecendo diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2007).

Este processo de institucionalização dos Institutos Federais teve seu ápice com a Lei nº11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (ETFs / EAFs) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais se transformaram em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>5</sup>. Seu principal objetivo era ministrar Educação Profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados (BRASIL, 2008).

Gomes (2019) destaca que a criação dos Institutos Federais (IFs) resultou na expansão em larga escala do Ensino Médio Integrado ao Técnico. Nesse cenário estratégico, nasceu o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (IFPA). Assim, foi possível observar, de acordo com o processo de expansão do IFPA, que há pelo menos um

---

<sup>5</sup> Nem todos os Centro Federais de Educação Tecnológica (CEFET) passaram a ser Institutos Federais (IFs). Desse modo, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II.

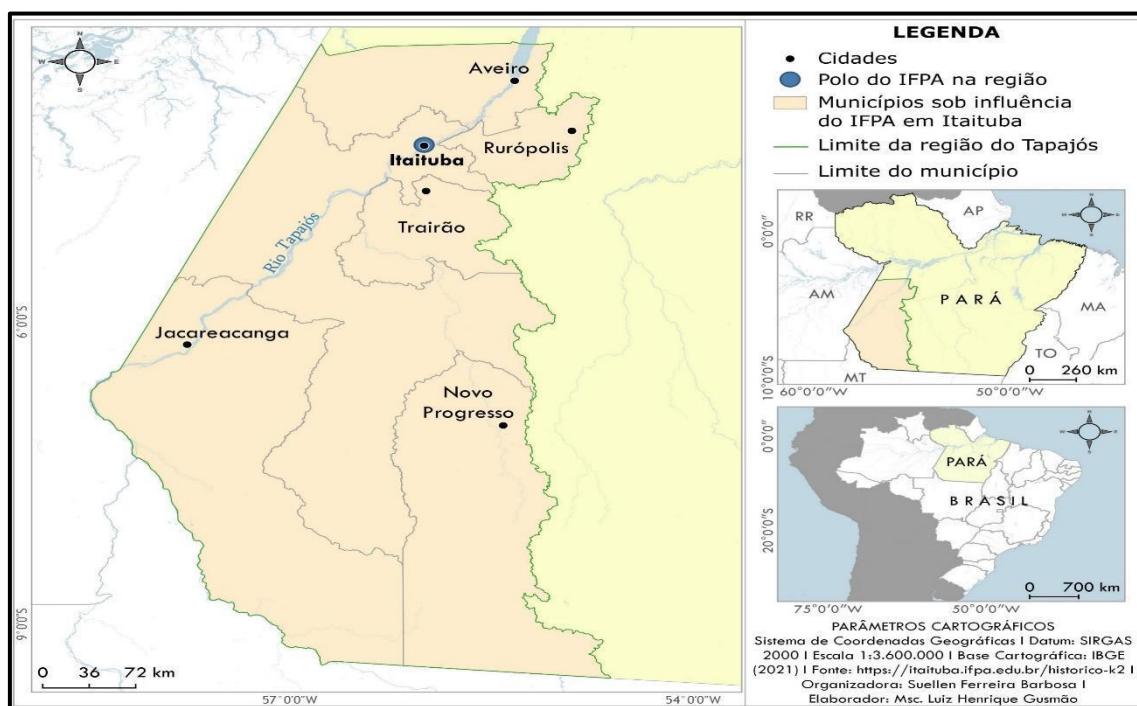
instituto em cada região que compõe o Estado. Teoricamente, isso facilitaria o processo de integralização curricular articulado ao contexto local de cada uma delas.

Ao focarmos no IFPA campus Itaituba, *locus* da pesquisa, criado no ano de 2009 e localizado na mesorregião do Sudoeste Paraense, região do Tapajós, vale destacar que a sua implementação aconteceu já sob o viés da proposta do Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, tendo como aporte a integralização curricular com vistas para uma educação em rede.

Esse processo de construir uma educação em rede perpassa pela ideia de que cada região que compõe o Estado é formada por suas próprias teias e microrredes de conexões, compondo um sistema de redes que precisam se conectar e interagir, a partir de um processo de integralização curricular pautado na interdisciplinaridade (CAPRA, 2006; MORIN, 2011).

Essa realidade se faz presente em razão de o município de Itaituba compor a Região de Integração do Tapajós. Com isso, o IFPA campus Itaituba é o fio que conduz a educação integrada aos municípios de Aveiro, Rurópolis, Trairão, Jacareacanga e Novo Progresso, como demonstra a Imagem 1, a seguir:

Imagem 1 - Mapa da região de integração do Tapajós.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021).

Tal perspectiva subsidia os documentos oficiais, que por sua vez norteiam a prática educativa do campus. Portanto, a proposta curricular do IFPA campus Itaituba deve estar

atrelada à integração entre áreas do conhecimento, ou seja, um currículo integrado, pautado na superação da distribuição sectária disciplinar, por meio da aproximação com a interdisciplinaridade, com vistas ao desenvolvimento da região amazônica, em especial a Região de Integração do Tapajós.

Diante da importância do movimento interdisciplinar no currículo integrado, especialmente para a materialização da educação integrada imbricada à formação humana integral, discutiremos na próxima seção sobre a interdisciplinaridade, o currículo integrado e a formação humana integral.

## **INTERDISCIPLINARIDADE, O CURRÍCULO INTEGRADO E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

Como parte de uma complexa rede de relações, os limites e as possibilidades dos currículos não têm fim em si mesmos, uma vez que eles estão imbricados na recursividade da estrutura da teia social. Portanto, o currículo é ao mesmo tempo produto e produtor das relações sociais; assim, as mudanças e as resoluções almejadas só acontecerão se a estrutura da teia for alterada.

Este enfoque nos leva a compreender o currículo como mutável e fluido, pois permite que as propostas curriculares sejam submetidas a novos processos de significação, que são realizados dentro do contexto das relações de poder (SILVA, 1999). Por esse motivo, é impossível abordar os currículos apenas com enfoque técnico, sendo preciso pensar para além de seu caráter eficiente, fragmentário e imerso em relações dualistas.

A esse respeito, Santomé (1998) afirma que a forma mais clássica de organização curricular é o modelo linear disciplinar, que configura um conjunto de disciplinas justapostas, frequentemente, de forma autoritária. Isto tem ocasionado a incompreensão da educação como conhecimento global.

Nesse modelo curricular disciplinar, os discentes não visualizam as conexões que existem entre as diferentes disciplinas, acarretando dificuldades de se ajustar a problemas e questões vitais e interdisciplinares. Além disso, o desmembramento artificial da realidade em disciplinas não estabelece um diálogo com a realidade dos educandos, fator que desencadeia a inibição das relações pessoais entre docentes e discentes, ocasionando uma inadequação às particularidades psicológicas dos educandos (SANTOMÉ, 1998).



Diante destas críticas e das mudanças suscitadas pela globalização, ganha força a proposta de um currículo integrado, em que a disciplina deixa de ser dominante para dar lugar à ideia que rege uma forma particular de integração (SANTOMÉ, 1998).

Em consonância com Santomé (1998), a opção pelo currículo integrado repousa, principalmente, sobre três argumentos: epistemológicos e metodológicos, relacionados às estruturas da ciência; razões psicológicas e os argumentos sociológicos. O primeiro recai sobre o pensamento contemporâneo, defendendo que as pesquisas científicas mais relevantes são realizadas através da colaboração e interação crítica e criativa, de métodos, conceitos e problemáticas, levadas a cabo por grupos de especialistas de diferentes áreas. Assim, o ensino de uma ciência integrada, para os discentes, propõe-se a analisar os problemas para além de uma única disciplina, passando a considerar o ponto de vista de outras áreas do conhecimento.

O segundo argumento, as razões psicológicas, defende propostas curriculares que dialoguem com a realidade, com as necessidades e interesses dos educandos, que, por sua vez, sofrem influência dos conflitos sociocognitivos e das dimensões afetivas que são condicionadas por outras variáveis sociais, passando a evidenciar e reconhecer o valor da interação social.

Nesse viés, o currículo integrado possibilitaria abarcar as particularidades das estruturas cognitivas responsáveis pelo processo de aprendizagem, proporcionando motivação para aprender, de modo que os estudantes teriam mais liberdade para selecionar estudos e pesquisas que contribuíssem para solucionar problemas da vida real. Esse movimento iria auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico, ao facilitar a relação entre saberes diversos e a sociedade, não condicionando os educandos a trilharem um caminho universal regido por um programa de disciplinas independentes (SANTOMÉ, 1998).

No tocante aos argumentos sociológicos, Santomé (1998) adverte que estes sempre foram tensionados pela disciplinarização. Nas perspectivas sociológicas, a integração é defendida como uma forma de educar, proporcionando visões da realidade em que as pessoas aparecem como sujeitos da história. Configura assim uma estratégia para incentivar a participação mais ativa, crítica e responsável dos estudantes diante do compromisso com a transformação da realidade.

Esta linha de argumentação debruça-se sobre a necessidade de humanizar o conhecimento, rechaçando as visões alienantes difundidas pelo modelo linear disciplinar, em que o mundo é mostrado de maneira a-histórica e sem atores que possam modificar essa estrutura.

Em se tratando de currículo integrado para a formação profissional no Ensino Médio, eleger conteúdos e componentes específicos para uma área profissional não é suficiente para possibilitar a compreensão global. Desse modo, é fulcral que o currículo integrado estabeleça uma relação entre as partes e as totalidades sob o olhar histórico (RAMOS, 2004).

Isto posto, no tocante à estrutura, o currículo integrado se afasta da ideia de disciplinas para adotar as competências, privilegiando a aprendizagem em vez do ensino para a construção significativa do conhecimento, por meio de competências a desenvolver.

Ramos (2004, 2005) adverte que os problemas a serem superados com a integração não são apenas pedagógicos; antes de tudo, eles são epistemológicos. Essa visão mais aprofundada só será alcançada se as competências forem adotadas como consequência e não como conteúdo principal do processo.

Quanto à organização curricular, Ramos (2005, p. 46) apresenta quatro pressupostos para a organização do currículo integrado:

- a) Problematizar fenômenos com situações significativas e relevantes para compreender o mundo em que vivemos; como também processos tecnológicos nas múltiplas perspectivas: tecnológica; econômica; social; ambiental; histórica e cultural;
- b) Explicar teorias e conceitos para compreensão do objeto estudado e suas relações com outros conceitos (interdisciplinaridade);
- c) Situar conceitos na articulação entre a base científica (educação propedêutica e apropriação tecnológica, social, cultural e mundo do trabalho);
- d) Metodologias integradoras na perspectiva interdisciplinar.

Assim, o currículo integrado estaria se aproximando da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo. Além disso, ao relacionar partes e totalidade, conhecimentos específicos e gerais, estreitam-se os laços com a interdisciplinaridade, a qual, em consonância com Ramos (2005), é entendida como método de ensino-aprendizagem e princípio organizador do currículo integrado.

Na busca por uma definição da interdisciplinaridade, iniciamos pela etimologia da palavra:

O prefixo Inter, do latim, desencadeia inúmeros significados: entre, no interior de dois, no meio, fazer a ligação, estabelecer nexos, junto, uma ponte no processo de ir e vir. A palavra disciplina também vem do latim disciplina, ensino, instrução, educação e, ao longo do tempo, recebeu outros significados, inclusive matéria organizada em conteúdo. O sufixo “dade”, também do latim, oferta a ideia de movimento, ação (SALVADOR, 2006, p. 116-117).

O excerto traz à tona a compreensão da interdisciplinaridade enquanto movimento, possibilidades de interação e de acessar espaços antes negligenciados. Para Salgado (2017), atribuir à interdisciplinaridade a ideia de dinamicidade e não linearidade representa um salto

considerável em relação ao modo de concebê-la, visto que frequentemente era associada à simples justaposição de disciplinas. Além disso, essa lógica amplia as discussões e se aproxima da compreensão do fenômeno da interdisciplinaridade a partir da disciplinaridade.

Para Fazenda (2001), a interdisciplinaridade se apresenta imperativa na produção do conhecimento ao inter-relacionar a análise das múltiplas determinações com a realidade concreta, sendo potente na proposta de formação humana integral.

Nesse bojo, a interligação entre interdisciplinaridade, currículo integrado e formação humana integral precisa ir além da mera junção operacional e mecânica entre práticas de Educação Profissional e as teorias ensino propedêutico em prol do treinamento para o vestibular, o que desencadeia uma proposta de integração curricular baseada somente na lógica das disciplinas acadêmicas. Não obstante, é preciso que essa interface busque a formação humana no sentido pleno (FRIGOTTO, 2005).

Lopes e Macedo (2011) asseveram que defender a interdisciplinaridade pressupõe considerar a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência. Trata-se, portanto, de um currículo integrado que valoriza as disciplinas e suas interações.

Desse modo, integrar via interdisciplinaridade significa alcançar um nível de profundidade, ao mesmo tempo ampla, enriquecedora e sintética, assumindo a importância de interação entre os sujeitos que compõem a escola (LOPES; MACEDO, 2011). Esta perspectiva, quando associada a um projeto de totalidade que é regido pela formação humana integral articulada à ciência, cultura e trabalho, passa a vislumbrar o avanço do saber a partir das suas relações com o contexto.

Em face do exposto, para que o entrelaçamento entre a interdisciplinaridade e o currículo integrado possibilite a formação humana integral, é fulcral dar visibilidade ao contexto e, conseqüentemente, a sua relação com o global e o local, para a construção de uma educação complexa erigida a partir da organização do conhecimento pertinente (MORIN, 2011). Sendo assim, buscando aproximação com o contexto local, nas próximas seções nos dedicaremos à análise do discurso interdisciplinar no currículo integrado do IFPA.

## **ANÁLISE DO DISCURSO INTERDISCIPLINAR NO CURRÍCULO INTEGRADO DO IFPA: O QUE DIZ O PROJETO PEDAGÓGICO?**

Visando a concretude dos resultados, o estudo em questão utilizou a abordagem qualitativa, fundamentada em uma análise crítica. Dessa maneira, esta análise de natureza

documental tem como pressuposto a interdisciplinaridade como possibilidade para materialização da formação humana integral pretendida pelo currículo integrado do IFPA.

Para tanto, analisamos o Projeto Pedagógico (PP) do campus Itaituba. O documento tem vigência de 4 anos (2019-2023) e orienta as ações educativas do IFPA campus Itaituba. Explicitamos ainda, à luz do referencial teórico adotado sobre interdisciplinaridade, os elementos que sinalizam a aproximação do manuscrito institucional com a temática.

Desse modo, debruçamo-nos sobre o conteúdo e o perfil interdisciplinar do currículo integrado do IFPA para trazer à tona os pressupostos, concepções e abordagens que regem o princípio interdisciplinar da instituição, de modo a evidenciar a relação mantida entre educação integrada e a interdisciplinaridade.

Para isso, recorreremos à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A escolha pela escola francesa se mostrou mais adequada a essa investigação em virtude do seu caráter polarizado, elaborando inferências a partir da análise do “conteúdo manifesto” *versus* “conteúdo latente”.

A princípio, a análise de conteúdo pode ser realizada de distintas maneiras, a saber: análise lexical; análise de expressão; análise de relações, análise de enunciação e análise temática. Considerando isso, optamos nesta pesquisa pela análise temática, que consiste em desvendar os núcleos de sentido que compõem uma comunicação. Nessa direção, a análise temática atua no intuito de desvendar a confirmação, negação ou mesmo reconstrução das hipóteses. Tal proposta constitui-se das fases: pré-análise, exploração do material e interpretação inferencial (BARDIN, 2011).

Os aspectos acima mencionados favorecem destacar que as fases de análise, seguiram os seguintes critérios: 1) regra da exaustividade, em que olhamos para o discurso presente no PP, com a intenção de identificar as semelhanças com o fenômeno estudado, neste caso, a seleção de trechos, termos e expressões que se remetesse a interdisciplinaridade; 2) regra da representatividade, seleção de trechos que se relacionassem com os objetivos da pesquisa, ou seja, expressassem como se manifesta a interdisciplinaridade no currículo; 3) regra da homogeneidade, escolhas de trechos e expressões que fossem da mesma natureza, ou seja, os escritos que representassem perspectivas similares de interdisciplinaridade; 4) regra da pertinência, recenseamos os trechos que pudessem dar respostas aos objetivos da pesquisa (BARDIN, 2011; SANTOS, 2017).

A partir destes procedimentos, um Corpus de análises constituído por dez trechos do PP foi construído, ocasionando à segunda fase das análises: a de exploração dos dados, na qual os

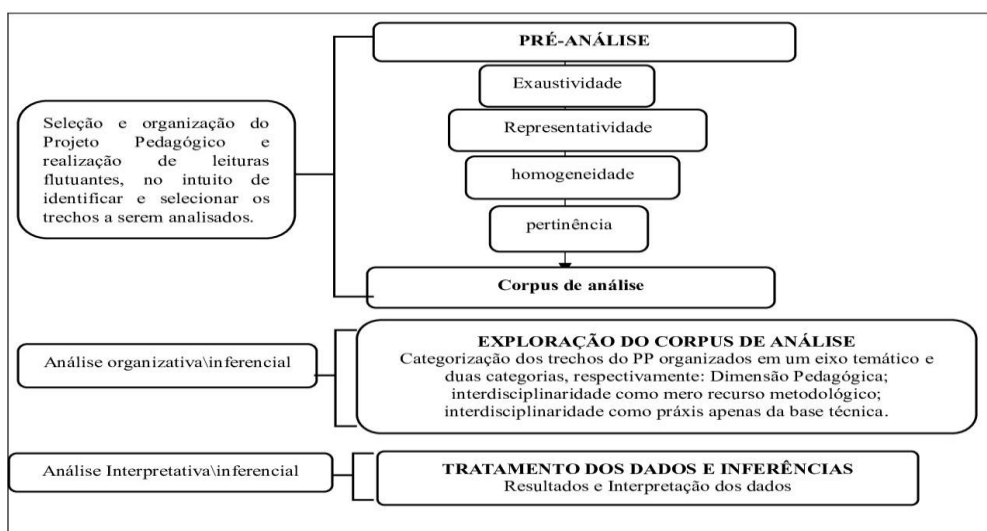
dados passaram pelo processo de codificação, classificação e categorização, com vistas ao surgimento de um quadro de referência com os trechos do documento analisado, que representavam o discurso do PP em relação à interdisciplinaridade no currículo do Ensino Médio Integrado no IFPA.

Um dos cenários apontados na fase de codificação foram extraídos dos trechos selecionados do documento, os núcleos de sentidos, categorias, macro categorias ou dimensões e os eixos, respectivamente, a saber: selecionamos um eixo de análise, “dimensão pedagógica: valor, utilidade e aplicabilidade da interdisciplinaridade”. Pois, entendemos que os valores e a utilidade, bem como os direcionamentos para aplicabilidade da interdisciplinaridade são aspectos que fazem emergir características que são definidoras da identidade interdisciplinar do currículo integrado do campus Itaituba.

As descobertas anteriores refletem que, é na dimensão pedagógica que ocorre a transposição dos pressupostos epistemológicos para o caráter educativo, ou seja, o processo de produção e socialização do conhecimento interdisciplinar. Esse movimento direcionou o nosso olhar analítico na busca por valor, utilidade e aplicabilidade da interdisciplinaridade aos seguintes núcleos de sentido: interdisciplinaridade como mero recurso metodológico; interdisciplinaridade como práxis apenas da base técnica.

Seguindo nessa direção, passamos a fase de tratamento dos dados e inferências, a qual, apresentamos as nossas interpretações sobre cada categoria acima descrita. O caminho percorrido pela análise de dados foi evidenciado na imagem 2 a seguir.

Imagem 2- Síntese da organização das análises dos dados



Fonte: adaptado pelos autores baseados em Bardin (2011).

## INTERDISCIPLINARIDADE COMO MERO RECURSO METODOLÓGICO

Tomando como base os escritos Severino (2008), a interdisciplinaridade no currículo integrado, em qualquer nível, mesmo no plano da integração curricular, depende radicalmente da presença efetiva de um projeto educacional centrado numa intencionalidade definida com base nos objetivos a serem alcançados pelos educandos.

Ao nos voltarmos para o documento analisado, na busca por esse projeto educacional, focamos no PP de maneira geral, cuja preocupação precípua é a formação técnica para o mercado de trabalho (INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, 2019a). Portanto, ainda com as reflexões de Severino (2008), a intencionalidade do currículo integrado do IFPA campus Itaituba seria a formação técnico-profissional.

Assim, o projeto educacional deste currículo integrado vai girar em torno desse fim. Logo, todos os meios – ou seja, os aspectos e partes que o compõem – estarão voltados para consecução dos objetivos almejados.

Envolta nessa dinâmica, a interdisciplinaridade adotada torna-se um mero recurso metodológico para atingir as metas propostas, o que pode ser observado na seção da Educação Integradora do PP:

Na realidade, as disciplinas escolares são “estratégias didáticas” que facilitam a caminhada pela intrincada rede do conhecimento. O Campus Itaituba, neste aspecto, almeja um processo educativo que propicie aos estudantes produzir sinapses transdisciplinares que permitam a compreensão do mundo através da conjugação dos diversos saberes (INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, 2019a, p. 11).

Constatamos que assumir a ideia de disciplina como mera estratégia didática e como facilitadora da caminhada pela rede do conhecimento denota uma visão vazia e completamente destituída do contexto histórico. Segundo Frigotto (2002), a desatenção ao tecido histórico dentro da qual se produzem o conhecimento e as práticas pedagógicas nos leva a tratar a interdisciplinaridade sob uma ótica abstrata e arbitraria. Além disso, isso a reduz a mero recurso didático, sendo capaz de integrar os diferentes campos de saberes numa totalidade harmônica.

Desse modo, a interdisciplinaridade é apenas uma possibilidade metodológica e não uma prioridade, ao passo que o documento apresenta, como objetivos pretendidos, a conjugação de saberes; no entanto, não deixa claro que a interdisciplinaridade é a estratégia metodológica que será utilizada para alcançar tal intento. Dentro desta perspectiva, a interdisciplinaridade se apresentou como um adereço, destoando do que propõe um currículo integrado. Nesse sentido, o PP assevera que:

As atividades que podem assumir cunho técnico, científico, cultural, social, artístico ou esportivo [...] não se restringindo apenas às salas de aula. Incluem a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho [...] (INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, 2019a, p. 83).

Este trecho não só confirma a interdisciplinaridade como mero recurso metodológico, mas a coloca numa lista de atividades independentes e opcionais. Tal constatação nos remete ao pensamento de Severino (2008), quando disserta que o saber interdisciplinar desvenda as interconexões lógicas do real e os nexos políticos e sociais. O saber ligado àquele torna-se instrumento do fazer interdisciplinar e, a este, instrumento do poder. Por isso, o saber deve ser exercido e organizado dentro da complexidade que lhe é inerente, o que torna a interdisciplinaridade uma exigência.

Dessarte, não defender a interdisciplinaridade como exigência revela uma perspectiva que denota a manutenção da fragmentação e das dualidades, uma vez que não se pretende construir uma educação em termos de processo de formação integral do educando, em razão da ausência de um referencial seguro para se efetivar as mudanças. Como consequência, a interdisciplinaridade se perde em si mesma e pode estar sendo utilizada como forma de escamotear os reais objetivos do currículo do IFPA que estão sob o rótulo da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2002).

Depreende-se daí que a interdisciplinaridade é vista como uma metodologia com fins na valorização técnico-produtiva. Essa constatação reflete significativamente nas formas de articulação entre teoria e prática, o que será abordado na próxima seção.

## **INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRÁXIS APENAS DA BASE TÉCNICA**

A práxis em Freire (1997) remete a um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e à produção da história, bem como à possibilidade de um enfrentamento crítico em face dos desafios postos pelo aspecto disciplinar. Além disso, apoiados nos construtos de Morin (2011), defendemos que a relação entre teoria e prática deve estar pautada pelo princípio da dialogicidade, que entende que a prática é construída a partir da teoria, enquanto esta é modificada pela prática, construindo uma relação de troca e diálogo permanente entre as duas.

Partindo desse entendimento, analisamos a relação entre teoria e prática e a interdisciplinaridade, e inferimos que o termo “práxis” pouco aparece nos documentos. Em contrapartida, a expressão “articulação entre teoria e prática” é recorrente, existindo uma preocupação com a integração entre estes dois polos. Como evidenciado no PP:

[...] interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico [...] (INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, 2019a, p. 45).

Apesar de existir a preocupação em estabelecer articulações, a redução da integração entre teoria e prática apenas às dimensões do eixo tecnológico evidencia a junção de disciplinas e conteúdo de áreas afins. Dessa maneira, a conversa entre teoria e prática circunscreve-se a um sistema fechado, em que os conteúdos semelhantes trabalham em função dos objetivos de determinadas disciplinas do núcleo de formação técnica.

Esta ausência de diálogos interacionais com as disciplinas da base comum, latentes no PP, manifesta-se principalmente nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Embora, o PPC não seja o foco da nossa análise, faz-se pertinente evidenciar os objetos do conhecimento que estão inseridos nos componentes curriculares das quatro áreas do conhecimento: Linguagem e suas Tecnologias; Ciências humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, 2019b, 2019c, 2019d). Nestas, apenas o domínio cognitivo é contemplado, evidenciando a ausência de outros aspectos importantes, como social, afetivo e psicológico, como observado no Quadro 1.

Quadro 1 - Estrutura curricular por áreas do conhecimento do PPC.

Áreas do Conhecimento	Eixos cognitivos	Componentes curriculares da formação geral e técnica
<b>Linguagens e suas Tecnologias</b>	- Dominar linguagens - Construir o pensamento crítico e a argumentação	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira – Inglês, Educação Física, Arte
<b>Matemática e suas Tecnologias</b>	- Dominar linguagens - Construir o pensamento crítico e a argumentação	Matemática
<b>Ciências da Natureza e suas Tecnologias</b>	- Compreender fenômenos - Enfrentar situações- problemas - Elaborar propostas - Construir o pensamento crítico e a argumentação	Biologia; Química; Física; Materiais de Construção Civil; Tecnologia da Construção Civil; Noções de Informática e Desenho Técnico; Desenho de Projeto; Mecânica dos Solos e Fundações; Topografia; Estabilidade das Construções; Estrutura de Concreto; Instalações Prediais; Patologia e Manutenção das Construções; Estágio Obrigatório Supervisionado



<p><b>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b></p>	<p>- Compreender fenômenos - Enfrentar situações- problemas - Construir o pensamento crítico e a argumentação</p>	<p>História; Geografia; Filosofia; Sociologia; Ética, Gestão Organizacional e Segurança no Trabalho; Gestão de Obras</p>
--	---	--

Fonte: Instituto Federal do Pará (2019b).

Vale destacar que os eixos cognitivos elencados (Quadro 1) são sempre os mesmos em todas as áreas do conhecimento, seja matemática e suas Tecnologias ou Ciências Humanas. Tais aspectos são: “compreender fenômenos”, “enfrentar situações-problemas”, “construir argumentação”. Apenas na área de Linguagens e suas Tecnologias é inserido um aspecto diferente, o qual é “dominar linguagens”.

À luz de Lopes e Macedo (2011), esse cuidado em não pulverizar demais os domínios, apresentando-os de forma pragmática e superficial, bem como sua padronização em todas as áreas, direciona os objetivos à eficácia da execução de comportamentos relacionados às múltiplas áreas. Desse modo, essa limitação evidencia um reforço para que o educando seja levado a praticar o comportamento desejado, aproximando-se assim dos princípios da eficácia e eficiência defendidos por Ralph Tyler<sup>6</sup> e sua racionalidade técnica.

Ademais, as autoras afirmam que essa supervalorização dos aspectos cognitivos é uma característica dos desdobramentos das teorias tecnicistas de currículo, pautadas na perspectiva acadêmica e instrumentalizadora, uma vez que são priorizados os conhecimentos disciplinares acadêmicos como corpo de conhecimentos selecionados para garantir a transmissão às gerações mais novas, no entanto, direcionados a determinado fins – neste caso, a formação da mão de obra técnica e eficiente, processo que está atrelado às teorias tradicionais de currículo e a sua forma linear e disciplinar de organização do conhecimento.

Em uma perspectiva em que a interdisciplinaridade é um caminho para a práxis, cada disciplina dos núcleos do Ensino Médio regular e da base de formação técnica deve ocorrer a partir de uma relação dialógica, de acordo com respectivas demandas de cada ano deste nível de ensino. Não só isso, essas disciplinas devem contemplar as múltiplas dimensões que formam o ser humano e a sua relação com o curso e com o contexto. Se esta não for a direção, a interdisciplinaridade pode estar sendo confundida com a justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos (FRIGOTTO, 2002).

<sup>6</sup> Educador e pesquisador que desenvolveu uma teoria curricular pautada nos princípios da eficiência e eficácia do ensino, influenciando bastante a maneira como os procedimentos de avaliação são realizados na educação atual (LOPES; MACEDO, 2005).

Assim, transformar em práxis a relação entre o saber interdisciplinar e o fazer interdisciplinar requer um esforço crítico ao modo dominante de produção social, da organização política e de concepções e teorias sobre a realidade (FRIGOTTO, 2002).

Sobre esse caráter crítico-reflexivo, extraímos informações do seguinte trecho do PP:

Projeto Integrador será trabalhado na perspectiva de um Projeto que contenha escolha dos temas, planejamento, metodologia, execução, conclusão e avaliação, envolvendo conhecimentos de mais de uma disciplina, com vistas à interdisciplinaridade, da contextualização de saberes e da inter-relação entre teoria e prática (INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, 2019a, p. 59).

O excerto nos diz que o ato de buscar envolver conhecimentos de várias disciplinas, com vistas à realização de um planejamento, parece se aproximar da interdisciplinaridade. Todavia, ao não mencionar debates, discussões e divergências que sinalizaram uma interação entre as disciplinas, indica um desprezo pela criticidade e pelo fomento de reflexões e questionamentos sobre a realidade, não permitindo visibilizar a ação prática como produção e alternativas ao processo de exclusão e alienação provocados pelas forças dominantes, que detêm a escola e modelo disciplinar como aparelhos de hegemonia (FRIGOTTO, 2002, 2005).

Esse processo leva a um “consenso balofo”<sup>7</sup>, que não reflete a construção de uma práxis entre o saber e o fazer dos núcleos de formação, base comum e base técnica. Ainda assim, a interdisciplinaridade, mesmo que de forma incipiente, faz-se presente na mediação entre teoria e prática somente da base técnica, dado que a construção dos eixos tecnológicos<sup>8</sup> perfaz um movimento de diálogos consensuais, na medida em que os conteúdos têm uma base afim (FRIGOTTO, 2002; RAMOS, 2004).

Compreendemos que a presença constante da expressão “integração entre teoria e prática” em detrimento do termo “práxis” não acontece por acaso. Ao passo, que aquela, remete à justaposição de disciplinas, pautada em uma ótica aligeirada, em que a interdisciplinaridade aparece como facilitadora de uma unidade harmoniosa, a práxis requer uma visão crítica da interdisciplinaridade e a consciência que a relação entre disciplinas é constituída de erros e acertos, certezas e incertezas, de dissensos e consensos, que formam uma unidade na

<sup>7</sup> Consenso balofo é um diálogo superficial, harmonioso e vazio, construído a partir de uma reunião de ideias volumosas, mas sem consistência, negligenciando os dissensos críticos (FRIGOTTO, 2002).

<sup>8</sup> O eixo tecnológico é uma forma de caracterizar os cursos técnicos de nível médio com suas informações científicas e tecnológicas. Ou seja, todas as áreas de trabalho que possuem cursos técnicos estão regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC) pelo catálogo nacional de cursos técnicos (INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, 2019a).

diversidade (FRIGOTTO, 2002; MORIN, 2015; SANTOMÉ, 1998) – sendo esta última uma perspectiva não compatível com os construtos demonstrados no documento analisado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa imersão no currículo integrado a partir do projeto pedagógico do IFPA campus Itaituba, localizado na região do Tapajós, estado do Pará, deslinda a interdisciplinaridade e a formação humana integral como princípios que norteiam o EMI ofertado pelo IFPA. Nessa configuração, estes se apresentam como possibilidades de concretização da educação integrada diante do currículo fragmentado e das marcas deixadas pelo ensino dualista na Educação Profissional.

Constatamos, epistemologicamente que a principal perspectiva interdisciplinar no currículo integrado está atrelada a uma visão ingênua, aligeirada e destituída da realidade concreta, sinalizando uma interdisciplinaridade vazia e em uma perspectiva a-histórica.

No que tange à dimensão pedagógica, a identidade interdisciplinar institucional se apresenta atrelada à utilidade, aplicabilidade e ao valor da interdisciplinaridade. Quanto à utilidade, é um mero recurso didático metodológico envolto em superficialidade e arbitrariedade. Com relação à aplicabilidade e ao valor, a interdisciplinaridade é uma possibilidade de união entre teoria e prática, no entanto, somente destinada a supervalorizar os conhecimentos da formação técnica. Dessa maneira, a interdisciplinaridade parece dar novas roupagens à velha formação dicotômica.

Contudo, para que as mudanças aconteçam, é preciso aprofundar as investigações sobre interdisciplinaridade no chão das escolas que ofertam o EMI, uma vez que não pretendemos esgotar as discussões e não temos a intenção de abarcar o fenômeno da interdisciplinaridade de maneira completa. Antes, a ideia é que esse estudo incentive novas pesquisas no IFPA e, assim, possa servir de inspiração para outras escolas, conscientizando-nos sobre o quão necessário é aventurar-se na construção de uma educação de fato integrada, além de buscar fortalecer a educação básica da região do Tapajós, do estado do Pará e da Amazônia.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima *et al.* **A Educação Profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de agosto de 1971.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 2006.

FAZENDA, Ivani. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Edições Loyola. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências sociais. *In:* JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.25-50.

FRIGOTTO, Gaudencio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **O Ensino Médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p.57-79.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A gênese do decreto n. 5.154/2004: Um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **O Ensino Médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GOMES. Luana Carolina da Silva. **A Educação Física como componente curricular no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Pará campus Belém.** 2019. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Regiões de Integração do Tapajós**. Pará. Base cartográfica. Escala 1:3.600.000. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Instituto Federal do Pará - Campus Itaituba**. Projeto Pedagógico. [S.l.]. Itaituba, 2019a. Disponível em: <https://itaituba.ifpa.edu.br/p-ensino/itemlist/tag/departamento%20de%20ensino>. Acesso em: 20 dez. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Instituto Federal do Pará - Campus Itaituba**. Projeto Pedagógico do curso de nível médio em Agroecologia [Forma: integrada ao Ensino Médio, campus Itaituba]. [S.l.]. Itaituba, 2019b. Disponível em: <https://itaituba.ifpa.edu.br/p-ensino/itemlist/tag/ensino> Acesso em: 28 abr. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Instituto Federal do Pará - Campus Itaituba**. Projeto Pedagógico do curso de nível médio em Edificações [Forma: integrada ao Ensino Médio, campus Itaituba]. [S.l.]. Itaituba, 2019c. Disponível em: <https://itaituba.ifpa.edu.br/p-ensino/itemlist/tag/ensino> Acesso em: 28 abril.2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Instituto Federal do Pará - Campus Itaituba**. Projeto Pedagógico do curso de nível médio em Informática [Forma: integrada ao Ensino Médio, campus Itaituba]. Itaituba, 2019d. Disponível em: <https://itaituba.ifpa.edu.br/p-ensino/itemlist/tag/ensino> Acesso em: 28 abril 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículos: debates contemporâneos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Francisco de; KULLER, José Antônio. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas**. São Paulo: Editora Senac, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 37-52.

RAMOS, Marise Nogueira. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **O ensino médio integrado**. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105

SALGADO, Priscila Aparecida Dias. **Escola, Currículo e Interdisciplinaridade: um estudo básico**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2017.

SALVADOR, Cristina Maria. Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental. *In:* FAZENDA, Ivani (Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores:** da teoria à prática. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 113-124.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Aline Renata. **Patriarcalização e Despatricarização nas Imagens de Mulheres nos Livros Didáticos da Educação do Campo do Brasil e da Colômbia.** 2017, 224, f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In:* FERRETTI, Celso João *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 152-165

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. *In:* FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade.** 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 31-44

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA, Ilma. Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola.** Uma construção possível. São Paulo: Papirus, 2001.