

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Theophilo Rosa Rodrigues Braga
Sabrina Garcia Poloni
Danielle Piontkovsky

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições do Pedagogo para a integração curricular do Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio do Ifes – Campus Piúma. Para tanto, será realizada uma pesquisa qualitativa, descritiva, de campo, a partir da análise de documentos e produção de dados através de entrevistas semiestruturadas visando a obtenção de elementos que embasem o artigo final e, ainda, o produto educacional. A pesquisa terá como sujeitos pesquisados os pedagogos e os professores do Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio do Ifes – Campus Piúma. A base teórica central da pesquisa assenta-se na produção de Manacorda (2007) em que teoriza sobre o trabalho e a pedagogia, Libâneo (2010) sobre pedagogia e pedagogos, Gramsci (2016) sobre a escola unitária e Fazenda (2008, 2011) sobre os processos educativos interdisciplinares. O resultado esperado é o diagnóstico de possibilidades didático-pedagógicas para a integração curricular, focado no trabalho do pedagogo, o que gerará um guia didático construído como produto educacional em que serão apresentadas metodologias, didáticas e técnicas como possíveis meios de integração do currículo para escolas ofertantes de ensino médio integrado.

Palavras-chave: Currículo Integrado. Educação Profissional e Tecnológica. Pedagogia.

CURRICULAR INTEGRATION IN THE CONTEXT OF INTEGRATED AVERAGE EDUCATION

ABSTRACT

This research aims to analyze the contributions of the Pedagogue to the curricular integration of the Technical Course in Integrated Aquaculture to High School of Ifes - Campus Piúma. For that, a qualitative, descriptive, field research will be carried out, starting from document analysis and data production through semi-structured interviews aiming at obtaining elements that support the final article and, also, the educational product. The research will have as subjects studied the pedagogues and the teachers of the Technical Course in Aquaculture Integrated to High School of Ifes - Campus Piúma. The central theoretical basis of the research is based on the production

of Manacorda (2007) in which he theorizes about work and pedagogy, Libâneo (2010) on pedagogy and pedagogues, Gramsci (2016) on unitary school and Fazenda (2008, 2011) interdisciplinary educational processes. The expected result is the diagnosis of didactic-pedagogical possibilities for curricular integration, focused on the work of the pedagogue, which will generate a didactic guide constructed as an educational product in which methodologies, didactics and techniques will be presented as possible means of integrating the curriculum for schools providers.

Keywords: Integrated Curriculum. Professional and Technological Education. Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Ao longo dos tempos a educação desempenha papel relevante na vida social. Durante os primórdios da humanidade, foi através da produção do conhecimento que os saberes foram levados adiante, permitindo às novas gerações o aprimoramento do trabalho e de suas técnicas e, por conseguinte, a evolução humana.

Passados inicialmente os períodos históricos em que o conhecimento elaborado era baseado na observação e na atividade prática, o homem estabeleceu mecanismos de ensino e, através deles, passou a difundir o conhecimento. Surge, a partir de então, o embrião do que hoje conhecemos, em sentido lato, como Pedagogia.

De origem grega, a palavra Pedagogia (PARANÁ, 2009, p. 4) nasce da justaposição das palavras *paidós* (criança) e *agogé* (condução). Inegavelmente, o termo Pedagogia, especialmente em português, é intrinsecamente vinculado aos ramos de educação e ensino.

Estes conhecimentos são difundidos pelos mais diversos sistemas de ensino, dentre os quais encontramos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Rede IF), onde se desenvolverá este estudo.

Os Institutos Federais advêm da edição da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnologia e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O advento desse sistema de ensino tem como princípio o fornecimento de [...] educação de nível superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).



Importante frisar que a educação profissional integrada ao ensino médio é fruto de ampla discussão social através de Seminários, Conferências Nacionais de Educação Profissional e Tecnológica e audiências públicas que se tornaram, neste processo de criação dos Institutos Federais, o marco da discussão da integração (BRASIL, 2010).

Entretanto, estes processos de pensamentos e criações sobre a Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio, neste momento histórico, tornaram-se possíveis em face de dois motivos: o primeiro que inseriu à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira a figura da educação profissional técnica de nível médio e da educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. O segundo, a Lei 11.741/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Por sua vez, o advento da Lei 11.892/2008, determina invariavelmente aos sistemas de ensino por ela regidos a oferta de cursos de ensino médio integrados ao ensino técnico que visem, num primeiro momento, a superação da dicotomia teoria e prática - conhecimentos específicos e gerais - e, num segundo momento, a superação de uma educação pautada parcial ou totalmente em disciplinas com pouca ou nenhuma correlação com as demais do mesmo eixo formativo.

A partir desse formato de ensino, conceber o trabalho pedagógico para além do professor é uma urgência, entendendo que outros profissionais especializados contribuem para o processo de escolarização.

Desses profissionais, teremos como foco de análise o trabalho do pedagogo como norteador dos processos pedagógicos do ensino técnico integrado ao ensino médio, especialmente em relação às suas atividades que estejam vinculadas à efetivação de um currículo integrado entre os conhecimentos específicos e gerais da proposta curricular - interdisciplinaridade - e, também, entre os aspectos teóricos e práticos de uma determinada disciplina.

O esforço deste trabalho será concentrado especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) – Campus Piúma, no Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio. Os sujeitos da investigação serão os pedagogos e os professores do referido curso.

No compasso do ordenamento legal da Lei 11.892/2008, e dos demais documentos institucionais norteadores, a exemplo do Regulamento da Organização

Didática (ROD) do Ifes, o Campus Piúma do Ifes, a ser pesquisado, deve garantir através dos cursos por ele ofertados educação profissional técnica e tecnológica integrada ao ensino médio visando à promoção de uma forma de ensino que permita ao aluno compreender o mundo do trabalho e, compreendendo-o, fazer escolhas críticas de futuro.

Para além do ROD, o Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio possui o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), documento público que apresenta a estrutura didático-pedagógica do curso, os objetivos e a organização curricular.

O PPC ainda informa que os objetivos gerais do curso residem em

Contribuir com a formação integral de profissionais técnicos em Aquicultura conscientes de seu potencial e de suas responsabilidades, participantes da construção do mundo do trabalho, bem como capazes de se inserirem ativamente na sociedade objetivando o aprender contínuo, a postura ética, o trato das questões de sustentabilidade e a flexibilidade nas relações ligadas à diversidade, possibilitando a formação de profissionais com habilidades voltadas ao gerenciamento da produção e comercialização de empreendimentos aquícolas, com vistas à otimização na alocação racional de insumos no processo produtivo, ao bem-estar dos profissionais envolvidos nas atividades do empreendimento e ao manejo dos efluentes na manutenção da qualidade ambiental nas regiões adjacentes ao empreendimento (IFES, 2013).

Por isso, tendo em vista que o currículo é ferramenta central do processo de formação do profissional politécnico, a noção de currículo, cunhada por Sacristán (2000) e por Ciavatta (2005) remete-nos à compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, partindo do pressuposto de que o currículo é uma práxis antes que um objeto estático. Considera-se, ainda, além desses conceitos, que a “educação geral” deve se tornar parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho. Esses conceitos aproximam-se em muito ao que Gramsci (1999, 2001) chama de “Escola Unitária”¹, conceito melhor explorado na fundamentação teórica deste trabalho.

Então, conceber o currículo, suas implicações e formas metodológicas de criação sem olhá-lo como unidade viva, interacional, interligada e dinâmica é, irrefutavelmente, fadá-lo ao insucesso no contexto de uma educação integrada.

¹ O conceito de Escola Unitária, em Gramsci, grosso modo, é concebido como a escola da emancipação social, para além dos conceitos meramente disciplinares e normativos da dita escola tradicional. Muito da produção de Gramsci encontra-se assentada nos “Cadernos do Cárcere”, obras escritas pelo autor quando preso pela ditadura militar de Mussolini.

A integração curricular e metodológica, nesse sentido, tende a fomentar cursos que superem a dicotomia teoria x prática, constantemente reforçada pelos mecanismos de produção do capital enquanto trabalho científico e trabalho manual, e que tendem a balizar as relações sociais em todo o mundo.

Pensando sobre os pontos anteriormente levantados, e sobre a necessidade de investigação destes processos, acreditamos que o ponto de partida para este projeto assenta-se na seguinte problematização: **como o trabalho do pedagogo pode contribuir com a integração curricular dos conteúdos e disciplinas ofertados pelo Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio do Ifes – Campus Piúma?**

2 OBJETIVOS DA PESQUISA

2.1 Objetivo Geral

Investigar qual a contribuição do trabalho dos pedagogos na promoção da integração curricular no Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio do Ifes – Campus Piúma.

2.2 Objetivos específicos

Analisar os documentos norteadores do Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio do Ifes – Campus Piúma, tais como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e demais documentos institucionais referentes ao curso – Matriz Curricular, Regulamento da Organização Didática dos Cursos Técnicos Integrados e afins.

Investigar práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio do Ifes – Campus Piúma, com foco na integração curricular.

Compreender as percepções sobre o currículo integrado que possuem o pedagogo e os professores do Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio do Ifes – Campus Piúma.

Produzir e aplicar um produto educacional, no formato de “guia didático”, visando sugerir procedimentos pedagógicos auxiliares no processo de integração curricular.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O trabalho, a escola e a perspectiva *omnilateral* do ser

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no artigo 39 informa que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996).

Conceber uma educação nacional, para o legislador, implica necessariamente admitir a coexistência e correlação entre essa e o trabalho. De fato, o trabalho, também na educação profissional e tecnológica, deve ser tema de centralidade, através do qual serão engendrados e construídos os processos de ensino.

Partindo desse modo de pensar a educação, Gramsci (1999, 2001) formula o conceito de Escola Unitária. O processo da escola unitária tem por objetivo promover uma educação que rompa com o caráter marcadamente hegemônico da educação tradicional, garantindo, epistemologicamente, o florescimento de formas mais plurais, integradas, críticas e dinâmicas de educação.

Rompido o caráter hegemônico, uma educação centrada na perspectiva unitária tende a caminhar para um modelo de educação que afaste a dicotomia existente entre trabalho intelectual e trabalho manual, dotando os educandos das capacidades necessárias à vida em sociedade, ao conhecimento filosófico do ser e ao trabalho em suas múltiplas perspectivas.

Especialmente em relação à Escola Unitária e ao trabalho, Gramsci (2016, p. 40) sustenta que

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. [...] Num novo contexto de relações entre a vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários.

Este modo de compreender a escola vem objetivar a formação de cidadãos que sejam capazes de pensar e construir suas práticas, refletir e criticizar os processos sociais coletivos e permitir aos sujeitos aprendentes, para além do processo de

formação de um profissional especializado, tornar-se humano na totalidade das suas faculdades. Nesta perspectiva, Gramsci (1991, p. 137) afirma que

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que o operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo.

Firmar, portanto, o conceito de formação pelo trabalho foi esforço substancial de inúmeros pensadores durante os séculos. Para efeito de perspectiva, o conceito de trabalho adotado nesta pesquisa será aquele apresentado por Manacorda (2007, p. 58) compreendendo que

trabalho é, em Marx, termo historicamente determinado, que indica a condição da atividade humana no que denomina economia política, ou seja, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que a expressa.

Trabalho, então, é força constitutiva dos processos não apenas de produção, mas políticos e ideológicos.

Considerando a escola como ambiente de produção e compartilhamento de conhecimentos, e a formulação marxiana de trabalho, é possível perceber estreita vinculação entre esses mundos – escola e trabalho – e as inúmeras inter-relações que se fazem possíveis. Isto porque, em se tratando de uma educação profissional e tecnológica, os aspectos da produção perpassam pelos processos pedagógicos.

De outro modo, a educação profissional e tecnológica, consciente dos processos existentes no mundo do trabalho, ascende-se como ambiente crítico à noção de trabalho expropriado, contrapondo-se não apenas à lógica da divisão social do trabalho, mas à própria divisão da oferta do conhecimento historicamente construído para cada indivíduo de acordo com sua classe social.

Neste sentido, o autor faz a seguinte reflexão acerca dos escritos de Marx:

Ora, exatamente no momento em que a atividade vital humana, do homem como ser genérico, do gênero humano em seu conjunto, se apresenta dividida e dominada pela espontaneidade, pela naturalidade e pela casualidade, todo homem, subsumido pela divisão do trabalho, aparece unilateral e incompleto. Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre o trabalho manual e o trabalho mental, porque aí se dá a possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos (MANACORDA, 2007, p. 60).

É possível afirmar, então, tomando como base o pensamento acima, que é função também da escola afastar a subsunção criada pela divisão entre o trabalho

manual e o trabalho mental, haja vista que o papel pedagógico da escola exerce função exponencial na mudança dos processos de alienação.

Mais que genericamente a escola, analisar, discutir e tratar com criticidade estes processos é condição embrionária para o ensino integrado, pois concebe a educação como itinerário formativo capaz de abarcar a pluralidade de funções humanamente construídas. Neste sentido, não apenas uma educação integrada, com foco na perspectiva inicial marxista do panorama do trabalho manual e do trabalho mental, mas, ainda, numa perspectiva que vise à confluência dos inúmeros saberes que num determinado momento histórico tenham se distanciado.

Esta confluência possível, resguardadas as especificidades científicas naturais, torna-se viável porque, grosso modo, as ciências são, em suma, criação humana, fruto, antes de qualquer coisa, do trabalho das sociedades ao longo da história.

Por isso mesmo, a formação integral, atrelada à dialética marxista e ao seu método, tem por objetivo, a partir do trabalho, um estado de formação do indivíduo que ultrapasse os mecanismos capitais do trabalho por meio da educação.

Nesse sentido, deve-se considerar a defesa enfática de Manacorda (2007, p. 66) à abordagem marxista de trabalho, qual seja

Quem ainda quiser considerar óbvia e não-nova essa sua hipótese de unir ensino e trabalho, que outros desejaram ou praticaram antes e depois dele, considere, pelo contrário, como nele o trabalho transcende, exata e necessariamente, toda caracterização pedagógico-didática para identificar-se com a própria essência do homem. É uma concepção que exclui toda possível identificação ou redução da tese marxiana da união de ensino e trabalho produtivo no âmbito da costumeira hipótese de um trabalho, seja com objetivos meramente profissionais, seja com função didática como instrumento de aquisição e verificação das noções teóricas, seja com fins morais de educação do caráter e da formação de uma atitude de respeito em relação ao trabalho e ao trabalhador. Compreende, acima de tudo, todos esses momentos, mas também os transcende.

Desta transcendência nascem princípios gerais que em muito vem contribuindo para o pensamento de uma escolarização aperfeiçoada e humana. E mais, não apenas uma escolarização em que figurem como polos de um mesmo processo aluno, escola e conhecimento, mas os mecanismos gerais que forjam a sociedade atual e a delineiam. Neste sentido, o trabalho, em sua abstração, dentro do processo de ensino, deve ser tomado nas suas formas de intercâmbio, o que permite à escola caracterizá-lo enquanto suas dimensões individuais e coletivas, situando-o histórica e socialmente.

A partir de então, situado o contexto do trabalho na educação, baseado na dialética marxista, temos que a educação integrada – abstraída como vinculação

teórico-prática ou manual-mental, à qual Manacorda denomina “ensino-produção” – deve considerar a existência humana em suas inúmeras dimensões.

Essas dimensões em conjunto permitem à educação tratar o processo de ensino vinculado aos contextos reais, permitindo ao sujeito inteirar-se dos conhecimentos histórico e socialmente produzidos, o que afasta do processo e, por conseguinte, dos educandos, a obrigatoriedade de uma posição unilateral. A partir daí, por meio da educação integral, os sujeitos submetidos a experiências fragmentadas em diversas particularidades desconexas tendem a reconhecer – e alcançar –, através do trabalho como princípio educativo, a *omnilateralidade* do ser.

O princípio *omnilateral*, em Marx, apresenta-se como contraponto à noção de unilateralidade. Esta última deriva da imagem humana, expropriada da sua força produtiva pelo modo de produção capitalista, tal como o fracionamento das suas potencialidades e possibilidades mentais e manuais. Já a perspectiva *omnilateral* refere-se à educação que se contrapõe ao princípio unilateral, ao trabalho alienado e à divisão social do trabalho que, em última instância, efetiva a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Nesse cenário, considerando a educação como mecanismo de mudança, e as perspectivas antagônicas de trabalho *versus* alienação, unilateralidade *versus* *omnilateralidade*, a educação politécnica ou tecnológica tem a seu favor os aparatos necessários à formação integral do homem. Isto porque a dualidade criada pelos mecanismos de expropriação do trabalho gera, por cadeia, novos mecanismos de expropriação do conhecimento, haja vista, em última instância, a divisão de classes.

Manacorda (2007, p. 93) afirma, ao tratar-se da questão *omnilateral* em Marx, que há “necessidade de se oferecer, também nas escolas dos operários, um ensino tecnológico que fosse, ao mesmo tempo, teórico e prático.” Isto corrobora com a ideia de um “homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado” (Idem, 2007, p. 101).

Esta rica exploração delinea de maneira pontual as possibilidades e horizontes de uma educação *omnilateral*. Da mesma forma, atrela à noção *omnilateral* questões que envolvem o trabalho e a educação como mecanismos de um mesmo sistema e, portanto, capazes de coexistirem num mesmo processo.

Assim, o entendimento que Manacorda faz do processo marxista entre escolarização, *omnilateralidade* e trabalho nada mais é que a afirmação do homem

real, completo, composto por variados conhecimentos, necessidades e interesses, no qual ainda habita um ser social e historicamente construído.

Por tratar-se então do ser, é preciso uma forma educacional que, atrelada às questões tradicionais de ensino – linguagens, matemática, ciências naturais e ciências sociais – tenha enxertado temas e problemáticas vinculados ao mundo moderno. A esses o marxismo completa chamando de tecnologia, senão vejamos:

Expondo, de maneira esquemática, o resultado da pesquisa marxiana sobre os temas de formação do homem – que nada mais são que um aspecto dos temas da sua emancipação como indivíduo social, isto é, como ser singular inserido na sociedade de que participa – pode-se enunciá-lo como método da associação do trabalho em fábrica e de ensino numa escola essencialmente tecnológica, com a finalidade de criar o homem onilateral (MANACORDA, 2007, p. 117).

Assim, a escola que considera o mundo do trabalho em seus processos de ensino corrobora com a capacidade de formar sujeitos na sua integralidade. Isto porque a escola reconhece a integralidade desse ser e ainda o reconhece indissociável das inúmeras perspectivas que porventura venham a ser adotadas no âmbito educacional. Diante disso, é preciso aceitar o trabalho como processo pujante de ensino, por meio do qual e para o qual a escola se coloca como parceira.

Manacorda (2007, p. 119) afirma que

Tem-se falado muito, e ainda se fala a toda hora, da oposição entre a escola do trabalho e a escola do doutor, entre escola desinteressada e escola profissional – e, nesse contexto, é oportuno e tem sentido o discurso sobre duas culturas – mas, na realidade, por milênios, a oposição tem-se dado não entre escola e escola, mas sim entre escola e não-escola. Ou, para usar uma expressão quase marxiana, a escola se coloca frente ao trabalho como não-trabalho e o trabalho se coloca frente à escola como não-escola.

De fato, partindo de um movimento de aproximação entre escola e trabalho, pensar numa possível trégua entre a divisão conhecida entre trabalho manual e trabalho intelectual, e entre escola e trabalho, é, a nosso ver, mera questão temporal. Concebida a relação intrínseca entre escola e trabalho, é preciso considerar as formas como esse processo vem a ser construído e posto em prática. Por isso, é válido ressaltar que o papel de inúmeros profissionais contribui sistematicamente para o êxito do trabalho educativo.

Assim, para além de entender o homem como ser histórico em que o trabalho foi-lhe expropriado e, por conseguinte, dividido entre trabalho manual e trabalho intelectual, o sucesso do processo educativo depende de um retorno ao ser enquanto unidade múltipla, mas indivisível. Assim também, o processo de escolarização necessita, como no homem, apresentar reciprocidade e relação com o todo, motivo

pelo qual pensar o ensino integrado através do trabalho é, certamente, pensar um currículo múltiplo e correspondente nos seus inúmeros campos científicos.

3.2 O currículo, o currículo integrado e a interdisciplinaridade

Se a história do trabalho e do homem pode ser entendida como um caminho à separação desses agentes, também a história da escola pode ser entendida como um caminho à separação dos conhecimentos e à sua especialização.

Morin (2000, p. 27) explica que a organização disciplinar institui-se no século XIX com o estudo da disciplinaridade e a organização da ciência em disciplinas. Desse modo, afirma o autor que “as ligações e solidariedades de um determinado objeto com outros objetos tratados por outras disciplinas passam a ser negligenciados, assim como as ligações e solidariedades deste objeto com o universo do qual faz parte” (Idem, 2000, p. 28).

Esta constatação é fundamental para o entendimento que Morin (2000, p. 33-34) traça acerca da necessidade de uma articulação disciplinar, evidenciando que há

espantosa variedade de circunstâncias que fazem progredir as ciências ao quebrar o isolamento das disciplinas pela circulação de conceitos ou de esquemas cognitivos, pelas sobreposições e interferências, pelas complexificações de disciplinas em campos policompetentes, pela emergência de novos esquemas cognitivos e de novas hipóteses explicativas, e pela constituição de concepções organizativas que permitem articular domínios disciplinares num sistema teórico comum.

Esse sistema teórico comum, por vezes, consideramos como o currículo. Para Sacristán (2000, p. 15-16)

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. [...] É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela.

Sendo assim, conceber o currículo como uma prática é também concebê-lo como reflexo de um tempo sócio-histórico-cultural, de maneira que seus objetivos se engendram numa constante rede de forças que sustentam e balizam o convívio social.

Dessa forma, Moreira e Tadeu (2011, p. 13-14) entendem que

o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Portanto, ao considerarmos o currículo como estrutura viva e orgânica no processo escolar, produzido nas diferentes práticas cotidianas, precisamos pensá-lo sob “o imperativo de um desenho curricular que dê conta de amalgamar saberes técnicos e saberes propedêuticos como unidades de ensino” (ARAÚJO e RODRIGUES, 2012, p. 111). A esse processo de amálgama, na perspectiva deste trabalho, chamaremos de interdisciplinaridade.

De maneira objetiva, Gallo (2002, p. 27) refere-se à interdisciplinaridade como a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas [...] a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) tem o desprazer de experimentar.

A lógica interdisciplinar, nesse sentido, tem por pressuposto ultrapassar os desenhos das disciplinas que compõem o currículo, sem, no entanto, negá-los, visando em última instância uma educação integrada, *omnilateral* e dinâmica. O alcance desses objetivos, entretanto, depende dos agentes envolvidos no processo de escolarização, posto que o conhecimento – e, portanto, o currículo – não ocupa lugar estático no ambiente escolar.

Fazenda (2008, p. 18), ao tratar do tema, explica que

cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha *status* de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado.

Por outro lado, este movimento disciplinar, de pensamentos e de posturas, tende a resvalar nos cursos integrados na medida em que se depara com formações que, não apenas no ensino propedêutico, necessitam trabalhar com pesquisa e com um ensino técnico e prático de um determinado conhecimento tecnológico. Neste

momento, o caráter interdisciplinar ganha força porque permite, a partir das contribuições que cada campo científico oferece, a criação de novos conceitos, novas abstrações, novos paradigmas e novas respostas.

Nesta perspectiva, Severino (1998, p. 41) afirma que

se o sentido do interdisciplinar precisa ser redimensionado quando se trata do saber teórico, ele precisa ser construído quando se trata do fazer prático. Rompidas as fronteiras entre as disciplinas, mediações do saber, na teoria e na pesquisa, impõe-se considerar que a interdisciplinaridade é condição também da prática social. Com efeito, toda ação social, atravessada pela análise científica e pela reflexão filosófica, é uma práxis, e, portanto, coloca tanto as exigências de eficácia do agir quanto as de elucidação do pensar. A intervenção *práxica* é o correspondente social e concreto da concepção antropológica do homem como ser histórico e social, o que exige para sua prática subsídios produzidos por uma convergente colaboração dos especialistas das várias áreas das ciências humanas, evitando, assim, a hipertrofia tanto de uma fundamentação unidimensional como de uma intervenção puramente técnico-profissional.

Dessa maneira, há que se compreender que o caráter interdisciplinar tende a promover o reencontro do elo que se perdeu quando da separação dos campos da ciência em disciplinas. Isso implica considerar que o conhecimento interdisciplinar deve ser, antes de mais nada, “uma lógica da descoberta, uma abertura recíproca, uma comunicação entre os domínios do saber, uma fecundação mútua e não um formalismo que neutraliza todas as significações, fechando todas as possibilidades” (FAZENDA, 2011, p. 60).

Portanto, para a efetivação do currículo integrado, partimos do pressuposto de que as rupturas outrora ocorridas na percepção de homem e nas ciências necessitam, com trabalho, técnicas, métodos e pesquisas, serem mitigadas, no compasso de um movimento formador que venha “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Trata-se de um currículo integrado, nesse sentido, que oportunize a integração entre o ensino médio e o ensino técnico como “compromisso ético-político de preparação dos jovens das classes trabalhadoras para ganhar autonomia face ao mundo do trabalho e para ter condições de prosseguir os estudos” (CIAVATTA, 2005, p. 101).

Assim, o currículo, outrora prescrito e fragmentando, com o apoio da interdisciplinaridade e do empenho dos profissionais que atuam na área educativa, tende a encaminhar-se para um artefato dinâmico, orgânico e integrado.

3.3 O pedagogo e a integração curricular

Se por um lado o caráter interdisciplinar da escola abarca a confluência e a comunicação das inúmeras disciplinas que compõem o currículo, também o trabalho educativo torna-se interdisciplinar não apenas na medida em que trabalha a aproximação, pelo ensino, das ciências, mas quando é composto por profissionais em suas diferentes áreas que, unindo os múltiplos conhecimentos técnicos, promovem a integração dos processos de ensino, pesquisa e extensão.

Dentre os inúmeros profissionais que compõem esse todo educativo, teremos como objeto de análise o trabalho do Pedagogo.

Segundo Libâneo (2010, p. 30),

pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Neste sentido, educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes.

Partindo dessa visão de educação, vinculada à questão central do trabalho, tem-se que o papel do pedagogo tem como objetivo facilitar o processo educativo e, especialmente no que tange aos objetivos desta pesquisa, permitir a existência de convergências necessárias aos inúmeros campos do conhecimento objetivando uma educação integrada.

Sendo assim, Libâneo (2010, p. 37) também afirma que “é a pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. Isso significa que, embora não ocupe lugar hierarquicamente superior às outras ciências da educação, tem um lugar diferenciado”.

No sentido desse movimento integrador entre as inúmeras ciências, através do pedagogo e sua profissionalidade, podemos encontrar caminho para a possibilidade de integração curricular entre conteúdos e componentes curriculares nos mais diversos cursos técnicos integrados ao ensino médio. A ideia de integração curricular consiste,

então, na ruptura com velhas práticas estruturadas, dicotômicas e mecanizadas presentes no cotidiano dos currículos escolares tradicionais.

É preciso, a partir dessa ideia de ruptura, buscar soluções que viabilizem um currículo integrado, múltiplo e flexível capaz de promover, por meio da interdisciplinaridade e de práticas pedagógicas coletivas e compartilhadas, novos caminhos educativos e novas formas de se elaborar o trabalho pedagógico, fonte central de investigação desta pesquisa.

Esta perspectiva de trabalho educativo, em que as rupturas estruturais tendem a imprimir rupturas na ordem social estabelecida, encontra eco na obra de Gramsci (2016, p. 49), vejamos:

A escola tradicional era oligárquica já que se destinava à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos numa determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

É, portanto, através do modelo unitário de ensino proposto por Gramsci, da constituição do princípio do trabalho pensado por Marx e mediante os pressupostos pedagógicos da interdisciplinaridade que se assentará esta pesquisa.

Considerando-se que o lócus da pesquisa será o Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Piúma, especialmente o Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio, entendemos necessária a promoção de uma educação integral que rompa dualidades e dicotomias e, principalmente, se distancie da formação reducionista de preparação apenas para o mercado do trabalho. Não se trata, portanto, da prática tradicional de ensino-aprendizagem, mas de formação sustentável para o progresso da educação, através do que Vazquez (2011) chamou de práxis, na atividade teórico-prática.

Por conseguinte, considerando-se o processo de educação integral em sua realidade e efetividade, temos que o trabalho docente, amparado na orientação pedagógica, poderá encontrar subsídios necessários para a realização de um outro currículo, um outro método e, portanto, um outro ensino.

Por isso Pimenta (1991, p. 148) afirma que o pedagogo, na posição de orientador escolar,

se configura como mediação entre a organização da escola e o trabalho docente de modo a garantir as condições favoráveis à consecução dos objetivos pedagógicos-políticos da educação escolar efetivados pelos conteúdos, pela metodologia e pelos objetivos.

Em face do trabalho do pedagogo, a educação técnica e profissionalizante, na perspectiva do que Marx chamou de educação politécnica, deve ser constantemente pensada e discutida, especialmente quando se busca a efetiva integração do currículo nos moldes do ordenamento legal.

Cabe ressaltar também que o trabalho do pedagogo, segundo Libâneo (2010, p. 29-30), não se restringe apenas aos

processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso [...] tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. [A pedagogia] é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

Assumir a historicidade do processo pedagógico, conforme cita Libâneo, é, também, assumir inegavelmente o aspecto político que permeia todo o processo. Acreditamos, por isso, que Gadotti (2006) finaliza sua obra “Concepção Dialética da Educação” postulando que o trabalho educativo é transformador porque é essencialmente político – e é o político que é transformador.

A lógica da integração, portanto, aliada ao trabalho pedagógico, em primeira instância, caminha no sentido da formação *omnilateral* do sujeito, do conhecimento do contexto, do que é aprendido e apreendido e, sobretudo, das transformações que podem ser vivenciadas pelo sujeito e/ou por ele produzidas no meio social.

Gadotti (1987, p. 137), por sua vez, entende que

na teoria dialética do conhecimento, o saber é um fato prático, social, portanto inacabado, em formação e reformulação no próprio ato dialógico do conhecer. A rigor, saber não se transmite; adquire-se (como a virtude) coletivamente. Não é um conjunto de dados tratados e sistematizados, prontos para serem consumidos. Essa teoria se constrói no *trabalho*, onde o homem transforma e recria o mundo. Por isso, não se trata, por exemplo, dentro de uma ótica dialética e popular, de oferecer às “camadas populares” o acesso a um supermercado do saber, sem discutir a visão de classe, o ordenamento desse saber.

O Pedagogo, a nosso ver, nesses processos, traz consigo uma grande responsabilidade: o de, aliando o trabalho à educação no ensino integrado, fomentar processos didáticos, metodológicos e curriculares que garantam a efetivação de um

ensino, a rigor, que permita ao educando partilhar do mundo complexo no qual insere-se socialmente. Verza (2002, p. 7) explica que

Uma pedagogia interdisciplinar, melhor dito, *complementar*, aberta, pluralista e cooperativa se exige devido à complexidade da realidade. Entretanto, isto não dispensa o aprofundamento vertical de qualidade do conhecimento em nome da complexidade. Por outro lado, não se pode descurar de uma visão abrangente da complexidade da realidade em que participamos de diferentes maneiras. Há, pois, que se fazer caminho no processo prático de construir a pedagogia aberta, pluralista, cooperativa e “interdisciplinar”, isto é, na práxis participativa, aberta sempre em busca da convergência criativa e inovadora através do diálogo entre as áreas, saberes específicos e especializados. Importa superar modismos, assumindo atitude cooperativa, ousada e criativa. Não é tarefa a cumprir-se isoladamente, mas em equipe, em grupos solidários, cooperativos, abertos e capazes de interlocução entre as diferentes áreas do saber e “disciplinas” específicas.

4 METODOLOGIA

A investigação proposta tem como base a pesquisa *qualitativa*. De acordo com o que entende Gerhardt e Silveira (2009, p. 32-33),

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...] Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, [...] mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Nesta perspectiva, é importante considerar o que Triviños (1987, p. 137) aponta sobre a pesquisa qualitativa e a produção de dados, qual seja

As ideias expressas por um sujeito numa entrevista, *verbi gratia*, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar aprofundadamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se considerem importantes para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo.

Partindo desses pressupostos, tem-se que a participação dos sujeitos na pesquisa tende a ocupar lugar de relevância, porque é sobretudo pelo fazer destes que os dados serão produzidos.

Como sujeitos da pesquisa, serão envolvidos os pedagogos e os professores do Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio do Ifes – Campus Piúma.

A pesquisa utilizará referenciais para embasar cientificamente os encaminhamentos teóricos e metodológicos, assim como os recursos investigativos.

Ressalta-se que, diante da necessidade de trabalho com pessoas e, respectivamente, suas informações, será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como permissão/autorização para a produção de todos os dados provenientes da participação dos sujeitos no processo de investigação. O trabalho investigativo utilizará também, como instrumentos de pesquisa, entrevista semiestruturada e, ainda, análise de documentos, visando uma maior aproximação com o trabalho do pedagogo e com as práticas pedagógicas de integração do currículo no curso. Também poderão ser utilizadas/produzidas fotografias, imagens e gravações em áudio, assim como um diário de campo do pesquisador.

Especificamente no caso da entrevista semiestruturada, temos que esta é uma opção válida à produção de dados tendo em vista que “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1987, p. 46).

À medida que os dados forem produzidos, processos de “retroalimentação” poderão gerar novas produções de dados no intuito de se chegar a uma maior aproximação dos objetivos desta pesquisa.

No que tange à análise dos documentos, tendo em vista que a pesquisa investiga o processo integrador do currículo através do trabalho do pedagogo, tem-se que o contato com ementas, calendários, horários de aula e afins são de suma importância como complementos para a obtenção de elementos durante a condução da pesquisa.

Nesta perspectiva, Lüdke e André (1986, p. 39) afirmam que os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. As mesmas autoras ainda defendem como técnica exploratória da pesquisa qualitativa o uso da análise documental porque esta análise indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos.

Considerando os processos de retroalimentação que a produção de dados poderá oferecer à pesquisa através das entrevistas semiestruturadas e, ainda, a necessidade de maior exploração trazida pela análise documental, tem-se que a observação será outro instrumento investigatório deste processo.



Segundo Lüdke e André (1986, p. 25), a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

A perspectiva de observador a ser adotada para esta pesquisa será a de “observador como participante”, que é, segundo Lüdke e André (1986, p. 29), um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início.

Por este motivo, embora a delimitação do universo da pesquisa, seus sujeitos e objetivos tenham sido traçados anteriormente nesta proposta de trabalho, reiteramos que o lócus de pesquisa será o Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio do Ifes – Campus Piúma, com especial atenção ao trabalho dos pedagogos no processo de integração curricular.

Situado no litoral sul do Espírito Santo, o Campus Piúma do Ifes foi inaugurado em 16 de julho de 2010. Fruto da parceria entre as iniciativas Federal e Municipal, o Campus fundiu-se à antiga Escola de Pesca Municipal, passando a oferecer educação profissional em nível médio.

Atualmente, o Campus conta com 50 servidores docentes e 44 servidores técnico-administrativos. O Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio do Ifes – Campus Piúma, por sua vez, possui cerca de 135 alunos, distribuídos em seis turmas, sendo quatro delas no turno matutino e duas no turno vespertino. Uma caracterização mais detalhada da “escola campo” da pesquisa será realizada posteriormente, assim que o investigador iniciar a investigação de campo.

5 RESULTADOS INICIAIS E PRODUTO EDUCACIONAL

As entrevistas realizadas no âmbito na pesquisa tem demonstrado que várias propostas pedagógicas estão surgindo através do grupo de professores. Numa ação conjunta com o corpo pedagógico, o Campus Piúma está implantando o PIC – Projeto de Integração Curricular – que consiste numa nova estratégia metodológica para o processo de ensino e aprendizado, ao considerar a integração de conhecimentos e saberes condição primordial para uma formação mais humana, integral e integrada. Diante disso, será proposto, ao final da pesquisa, a elaboração de um produto educacional que terá como base os trabalhos atualmente desenvolvidos no PIC.

O produto educacional a ser confeccionado será um “guia didático” que terá como intuito dotar pedagogos, professores e gestores de informações e sugestões visando a

integração curricular entre os componentes ministrados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Necessário considerar que o produto educacional apresentado se pautará nos resultados e conclusões decorrentes da investigação realizada, de maneira que não se pretende - e nem se poderia - esgotar com o produto todas as possíveis formas, maneiras e meios de integração curricular.

Outrossim, o produto educacional a ser construído, o “guia didático”, terá como cerne a integração curricular entre conteúdos e disciplinas do campo propedêutico e do campo técnico, visando assim uma discussão e apresentação de sugestões que viabilizem práticas mais integradoras e menos dicotomizadas. A intenção de construção deste produto será baseada em um trabalho coletivo, envolvendo pedagogos e professores, tendo em vista as observações durante a pesquisa de campo do mestrado e as possíveis sugestões que os profissionais trouxeram quando do momento da pesquisa.

Cabe ressaltar que o produto educacional (guia didático) será pensado como aporte para o trabalho não apenas dos servidores do Ifes Campus Piúma, mas para toda a sociedade acadêmica que porventura trabalhe com a perspectiva da integração curricular.

6 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima e RODRIGUES, Doriedson S. Filosofia da práxis e ensino integrado: uma questão ético-política. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.).

Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate. Capinas, SP: Papyrus, 2012.

BRASIL. Decreto 5154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate. Texto para discussão.** Brasília: 2010.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: 1996.

_____. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: 2008.

_____. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.** Brasília: 2008.

ClAVATTA, Maria. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro. Efetividade ou ideologia.** 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação.** 15 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Ática, 1987.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola.** 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 1. Rio de Janeiro, Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. vol. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

IFES. **Plano de Curso para o Curso Técnico em Aquicultura Integrado ao Ensino Médio.** Piúma: 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2007.



- MOREIRA, Antonio Flavio e TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antonio Flavio e TADEU, Tomaz (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Trad. Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN. 2000.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2009**. Curitiba: SEED/PR., 2012. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uenp_pedagogo_artigo_maristela_chagas_nalessso.pdf>. Acesso em: 23/10/18. ISBN 978-85-8015-054-4.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1987.
- VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paul: Expressão Popular, 2. ed., 2011.
- VERZA, Severino Batista. **Por uma pedagogia dialógico-comunicativa, complementar e interdisciplinar**. 2. ed. Ijuí: Rio Grande do Sul. Ed. Unijuí, 2002.