

NOTAS SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Emerson Augusto de Medeiros*

Ana Maria Iorio Dias**

Giovana Carla Cardoso Amorim***

* Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA. emerson.au@hotmail.com

** Universidade Federal do Ceará - UFCE. ana.iorio@yahoo.com.br

*** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. giovana_melo@hotmail.com

Resumo

O texto apresenta notas sobre o currículo e a formação interdisciplinar de professores da Educação Básica. Em virtude da complexidade imanente ao campo curricular – quanto à sua produção na área de Educação – e a interdisciplinaridade, propomos, neste ensaio, aprofundar o debate acerca do tema. Com apoio na revisão de literatura, entendemos que uma proposta de formação interdisciplinar de professores da Educação Básica ganha forma em um currículo que movimentava o conhecimento em sala de aula e para além dela. A interdisciplinaridade, se constituindo em “atos de aprendizagem”, não se reduz à mera organização de matrizes curriculares com a integração de áreas ou disciplinas. O currículo de formação docente que preze pela interdisciplinaridade como medula central desarmoniza a opacidade entre teoria e prática, entre cotidiano e ciência, entre formação teórica e formação humana e a materializa na ação com o conhecimento e trabalho produzido entre os diferentes sujeitos que o vivem.

Palavras-chave: currículo, interdisciplinaridade, formação de professores.

Abstract. Notes on the curriculum and the interdisciplinary formation of teachers of basic education. The text presents notes on the curriculum and the interdisciplinary training of teachers of basic education. Because of the immanent complexity in the curriculum – as for its production in the field of education – and Interdisciplinarity, we propose, in this essay, to deepen the debate on the subject. With support in the literature review, we understand that a proposal for interdisciplinary training of basic education teachers gains form in a curriculum that moves knowledge in the classroom and beyond. Interdisciplinarity, constituting "acts of learning", does not reduce the mere organization of curricular matrices with the integration of areas or disciplines. The curriculum of teaching that appreciates the interdisciplinarity as central marrow deletes the opacity between theory and practice, between everyday and science, between theoretical formation and human formation and materializes in the action with the knowledge and produced work among the different subjects that live it.

Keywords: curriculum, interdisciplinarity, teacher's formation.

Introdução

Este texto exterioriza notas sobre o currículo e a formação interdisciplinar de professores da Educação Básica. É público, na literatura educacional, que pensar a interdisciplinaridade, principalmente como dimensão da trama curricular nos cursos de formação docente, exige uma postura problematizadora, crítica e reflexiva acerca das

limitações e das possibilidades, seja nos planos discursivo e teórico, seja nos planos organizativo, estrutural e prático do currículo.

De acordo com Medeiros (2019), há divergências conceituais produzidas no campo dos estudos curriculares que assinalam a necessidade de aprofundamento sobre a relação currículo e formação interdisciplinar de professores. Para uma das linhas que constitui a perspectiva crítica curricular, a formação interdisciplinar docente tem se projetado nos programas e nos documentos oficiais com vista a favorecer os interesses das agências econômicas internacionais, em especial, o Banco Mundial (Thiesen, 2013). No entanto, em outra frente, defende-se que a interdisciplinaridade tem sido um dos principais expoentes para a construção de processos formativos transformadores e mobilizadores da consciência psicossocial dos professores (Fazenda, 2013; Souza & Fazenda, 2017).

Dessa maneira, este ensaio objetiva apresentar notas acerca do currículo e da formação interdisciplinar de professores do ensino básico, com ênfase em uma possível proposta de formação docente afirmada na interdisciplinaridade. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo bibliográfico fundamentado em produções de autores notadamente reconhecidos no campo curricular, bem como em publicações de teses que se norteiam pelos temas centrais deste texto – Currículo e Formação Interdisciplinar de Professores da Educação Básica.

Ditas essas palavras introdutórias, organizamos o restante do texto em três seções: em um primeiro momento, desenvolveremos discussões com tons explicativos, reflexivos e críticos a respeito da constituição – trajetória histórica – do currículo na área de Educação. Na continuidade, aludiremos sobre a formação interdisciplinar de professores da Educação Básica, apresentando considerações no que toca a perspectiva curricular que nos oferece maiores oportunidades para a construção da formação docente galgada na interdisciplinaridade. Na última seção, nos deteremos sobre as principais conclusões produzidas ao longo do texto.

Por mais que seja evidente, nos últimos anos, o crescente número de publicações acerca do currículo na área educacional, defendemos que ainda é insipiente a literatura e as pesquisas que se direcionaram para o estudo da relação currículo e formação interdisciplinar docente.

A produção do Currículo na área de Educação: cenários e constituição histórica

É corrente, na academia, o entendimento de que, desde o surgimento dos estudos sobre o currículo, muitas mudanças se efetivaram nesse campo científico pelo fato de que ele, como lembram Sacristán (2000) e Pacheco (2005), é uma produção – artefato – sociocultural e, como tal, busca responder aos ideais de educação pensados para cada sociedade e momento histórico.

Para Moreira e Silva (2006), discorrer sobre o currículo como campo de conhecimento é não se esquecer de que sua constituição na Educação se fez sob a influência da institucionalização da educação formal. O currículo sempre existiu em diferentes sociedades porque ele “[...] já fazia parte dos processos educativos, pois representava os conteúdos escolhidos para um determinado fim formativo¹” (Feitosa, 2014, p.74). Contudo, apenas após o estabelecimento da educação escolarizada – principalmente a “educação de massa” –, da formação de uma burocracia estatal encarregada dos problemas ligados à Educação e do

¹ Muitos pesquisadores que se debruçam sobre o currículo imprimem a ideia de que ele sempre existiu no campo educacional. Desde a antiguidade clássica, mais precisamente na civilização grega, aos dias atuais, tivemos diferentes concepções e práticas de currículo (Feitosa & Dias, 2015).

processo crescente de industrialização e urbanização nos Estados Unidos, é que o campo dos estudos sobre o currículo se manifesta (Pacheco, 2005; Silva, 2007; Feitosa, 2014).

É nesse contexto que o primeiro estudo sobre o currículo foi produzido. Intitulado de *The Curriculum*, a obra de autoria de John Franklin Bobbitt (1876 – 1956), publicada no ano de 1918, nos Estados Unidos, é considerada o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos (Moreira & Silva, 2006; Silva, 2007; Feitosa & Dias, 2015).

Essa obra, influenciada pelas teorias da administração, pelos modelos de racionalização da industrialização americana e pela busca da máxima eficiência na Educação, concebia os processos de escolarização como uma fábrica de automóveis (Silva, 2007). Nessa primeira perspectiva de currículo, ele é uma especificação precisa de métodos, de procedimentos e metas para a objetivação das finalidades educativas que devem ser medidas. O currículo era visto, por Bobbitt, como um conjunto de temas a serem executados nas instituições educativas por intermédio de ações rigorosamente conhecidas e desintegradas (Silva, 2007; Feitosa & Dias, 2015).

Tal como uma indústria, Bobbitt propunha que o sistema educacional se tornasse apto a especificar minuciosamente quais resultados poderiam se obter nos processos educativos. O modelo de Educação prescrito na proposta de currículo desenvolvida por Bobbitt estava claramente voltado ao desenvolvimento da economia. Intentando transferir para a escola o modelo de organização proposto às indústrias por Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915), Bobbitt tinha como palavra-chave para a Educação a “eficiência” (Silva, 2007; Feitosa & Dias, 2015).

Silva (2007) indica que essa perspectiva de currículo veio a se enraizar no campo dos estudos curriculares como a teoria tradicional do currículo. A partir de seu surgimento, abriram-se caminhos para a aceitação do campo curricular no domínio científico².

Posterior a esse momento de publicação das primeiras ideias e escritos curriculares, houve a formação de uma gama de especialistas sobre o tema e o surgimento de departamentos acadêmicos, bem como de cursos universitários específicos sobre o currículo. Além disso, observou-se também a criação de setores e periódicos característicos para o campo curricular em instâncias administrativas da Educação, presumindo dar ênfase aos estudos curriculares e à ampliação da temática na esfera educacional (Pacheco, 2005; Silva, 2007; Feitosa, 2014).

Em seguimento à constituição do campo do currículo na Educação, é publicada, em 1949, mais uma obra que contribuiu decisoriamente para os estudos curriculares. O livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de Ralph Tyler (1902 -1994), referenda a necessidade de uma teoria sobre o currículo. Isto é, a necessidade de um modelo organizado de conhecimentos que orientasse a organização do currículo, já que o desenvolvimento do currículo sem uma teoria tem resultados fatais para esse campo de estudo e pesquisa (Pacheco, 2005; Silva, 2007).

Não diferentemente da obra de Bobbitt, esse livro concebe o currículo de maneira prescritiva, com um forte pendor tecnicista. Para Ralph Tyler, o currículo é essencialmente uma questão técnica, estando envolta à ideia de “organização e desenvolvimento”, sendo

² Não podemos desvalidar que, um pouco antes de Bobbitt, John Dewey também escreveu uma obra utilizando o vocábulo “currículo” no título: *The Child and the Curriculum*. O livro, publicado em 1902, teve como preocupação a construção da democracia, em contraste à obra de Bobbitt, que se interessava pelo desenvolvimento da economia. No entanto, a influência de Bobbitt no desenvolvimento do currículo como campo de estudo e pesquisa deve-se supostamente ao fato de que sua proposta parecia consentir que a Educação se tornasse mais científica – em termos positivistas (Silva, 2007).

necessária para isso a definição de objetivos e meios precisos para a concretização do que se deseja na Educação (Silva, 2007; Feitosa, 2014).

Nos anos de 1960, opondo-se às concepções de currículo expostas até então, surgem, nos Estados Unidos e em alguns países europeus – França, Inglaterra, Espanha, entre outros –, novas discussões na Educação oriundas de diferentes campos do conhecimento. Dentre eles, com muito peso estão os estudos da Sociologia, por meio da Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada na Inglaterra, e do movimento de reconceptualização curricular nos Estados Unidos, que tinham como preocupação as mudanças ocorridas na sociedade corrente.

Na análise de Silva (2007, p. 29), esse período histórico foi marcado por grandes agitações e transformações sociais e culturais, com destaque para “[...] os movimentos de independência das antigas colônias europeias; [...] a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra no Vietnã; os movimentos de contra cultura; o movimento feminista; a liberação sexual”.

Não por coincidência, foi nesse momento histórico que surgiram novos livros, ensaios teóricos e publicações colocando em xeque a estrutura do pensamento educacional tradicional e as concepções de currículo presentes. Eclodem então as chamadas teorias críticas do currículo.

Essas teorias se desenvolveram sob os ideais de diferentes pensadores – Louis Althusser (1918-1990), Michael Young (1915-2002), Basil Bernstein (1924-2000), Michael Apple, Henri Giroux, entre outros³ –, os quais, com fundamento no pensamento Marxista e na Escola de Frankfurt⁴, iniciaram uma crítica à Educação vigente, principalmente aos arranjos sociais vinculados ao sistema capitalista embutidos nas práticas escolares. Assim sendo, as teorias críticas desconfiam do *status quo* do currículo educacional, responsabilizando-o, em parte, pelas desigualdades e injustiças sociais.

Pacheco (2005, p.90 - 92), de acordo com essa perspectiva teórica, aduz:

As teorias críticas têm sido um dos mais fortes baluartes da construção do currículo, sobretudo quando são ligadas a uma teoria social edificada nas ideias estruturalistas. [...] Elas trazem à realidade curricular os lados mais ocultos das práticas relacionais, na medida em que se torna possível olhar criticamente para as diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares.

Discorrendo a partir do referencial das teorias críticas, informamos que o currículo passa a ser analisado dentro de um ponto de vista crítico, perdendo o caráter pacífico e neutralizador na relação educação, formação e sistema social. Ideologia, poder e cultura são os eixos medulares dessa perspectiva analítica curricular (Moreira & Silva, 2006; Silva, 2007; Feitosa, 2014).

³ Devemos nos lembrar dos estudos de Pierre Bourdieu (1930 – 2002) e de Jean-Claude Passeron que, não como os demais pesquisadores que utilizaram quase exclusivamente das bases do Marxismo para desenvolver suas pesquisas e ensaios teóricos, produziram considerações importantes para o campo curricular, em especial, para as questões de reprodução social e cultural na Educação, mas não do ponto de vista da economia.

⁴ Os diferentes estudiosos que compõem as teorias críticas do currículo desenvolvem suas pesquisas tendo como orientação elementar as ideias difundidas pelo Marxismo, todavia, esses pesquisadores não compõem um *corpus* edificado sobre a Teoria Marxista. Suas considerações muitas vezes são opostas, mas também se complementam. Nessa trama, os estudos das teorias críticas se organizam em “subtendências” ou grupos, tais como o Neomarxismo, com Michael Apple e Henri Giroux; a fenomenologia, com William Pinar; a Nova Sociologia da Educação, com Michael Yong, entre outros (Silva, 2007).

Sobre ideologia, poder e cultura, os ensaios teóricos de Althusser (1983), de Apple (1982) e de Giroux (1983), marcaram o início da preocupação com essas questões na Educação e no currículo. Os escritos de Althusser (1983) vieram a romper com a noção liberal e tradicional de Educação como desinteressadamente envolvida com a transmissão do conhecimento e lançou bases para muitas teorizações que se seguiram na Educação:

Fundamentalmente, Althusser argumentava que a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social, garantindo assim a reprodução da estrutura social existente. [...] De forma geral, essa transmissão da ideologia estaria centralmente a cargo daquelas matérias escolares mais propícias ao ‘ensino’ de ideias sociais e políticas: história, educação moral, estudos sociais, mas estariam presentes também, embora de forma mais sutil, em matérias aparentemente menos sujeitas à contaminação ideológica, como matemática e ciência (Moreira & Silva, 2006, p.21 - 22).

Althusser (1983) comunica também que a ideologia está implícita e explícita na Educação, em rituais, práticas, dispositivos materiais como arranjos espaciais etc., atuando para a produção de identidades individuais e sociais, perpetuando duas sociedades desiguais: uma dominante e outra dominada. A educação formal é um mecanismo central para a constituição dessas sociedades porque atinge, como afirma Althusser (1983), praticamente toda a população de uma civilização por um período prolongado de tempo.

Apple (1982), aproveitando-se das críticas lançadas por alguns teóricos das teorias críticas mais amplas, dentre eles, por Louis Althusser, colocou em ênfase o papel que o currículo exerce na “distribuição” do conhecimento oficial, isto é, do conhecimento validado como verdadeiro pelo sistema educacional de um país para ser ensinado.

O pesquisador argumenta a existência de uma conexão entre o modo como a economia está constituída e o modo como o currículo está estruturado. Em função disso, o autor diz que os conteúdos ensinados e as atividades educacionais produzidas devem ser compreendidos em termos de padrões abrangentes da relação socioeconômica na estrutura social da qual o próprio sistema educativo faz parte (Apple, 1982; Feitosa, 2014; Malanchen, 2014).

Em meados da década de 1970, muitas teorizações presentes na Educação observam que o currículo não é um corpo desinteressado de conhecimento, como predito nas perspectivas tradicionais. A seleção de conhecimentos que compõem o currículo é o resultado de um processo que legitima os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes⁵ (Apple, 1982).

Do ponto de vista de Apple (1982), as questões relevantes ao se pensar em um currículo são: por que determinados conhecimentos, práticas e ações são privilegiados para a Educação e não outros? Quais os possíveis interesses guiados na construção desses conhecimentos, dessas práticas e ações? Quais as relações de poder que se fizeram envolvidas nesse processo de seleção que resultou nesse currículo particular? Ao questionar alguns desses pontos, Apple (1982) contribui, de forma relevante, para politizar a teorização sobre o currículo.

⁵ Paulo Freire influenciou significativamente muitos autores críticos curriculares por intermédio de suas obras. O autor pernambucano não discutiu o currículo em si, porém, são notáveis, em seus escritos, referências ao tema. Dentre as críticas nas obras de Paulo Freire está o conceito de “educação bancária”, que encara o conhecimento como sendo transferido do docente para o aluno como um ato de depósito bancário. A partir disso, vários teóricos produziram suas teorizações curriculares, dentre eles estão Henri Giroux e Michael Apple.

Giroux (1983), mesmo iniciando suas produções teóricas um pouco mais tarde que Michael Apple e outros “teóricos críticos” da Educação, trouxe também considerações importantes para o campo curricular. Em suas análises, o autor repele a racionalidade técnica/utilitária e o positivismo nas perspectivas dominantes sobre o currículo. O currículo tradicional descredita o caráter histórico, ético e político das ações sociais e humanas e, propriamente, do conhecimento escolar.

O pesquisador americano endossa a teorização curricular ao defender que, na elaboração das propostas curriculares, os sujeitos interessados nos processos educativos devem participar ativamente de sua construção. O currículo é pensado de cima para baixo, por outras vias, com outros sentidos e significados, por outros sujeitos que não condizem aos que o vivenciarão. As vozes, as experiências e as culturas das populações não privilegiadas pelo sistema capitalista são dragadas no currículo (Giroux, 1983).

O autor propõe uma mudança radical nas relações que tecem a construção curricular. Ele vê o currículo como política cultural. Não é possível desenvolver uma proposta curricular crítica e comprometida com a transformação social, como bem fazem os órgãos oficiais da Educação por intermédio de especialistas e de documentos curriculares, sem a participação assídua dos grupos e camadas sociais a que se destina (Giroux, 1983). Para isso, propõe que a Educação vincule e reflita sobre o que se produz no cotidiano e considere esses aspectos nos espaços educativos. Em outras considerações, a vida cotidiana, para Giroux (1983), deve ter seu lugar no conhecimento curricular.

No Brasil, a origem formalizada dos estudos sobre o currículo se dá na publicação da obra “Introdução ao Estudo da Escola Primária”, de autoria de Crisântemo Roberto Moreira, em 1955. Na década seguinte, estudos acerca do currículo foram realizados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e cursos de formação de professores e pesquisas foram desenvolvidos no Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar. Ainda nesse período, o desenvolvimento do campo curricular em nosso País foi sinalado pela inclusão do componente curricular “Currículo e Programas” nos cursos de Pedagogia após a Reforma Universitária, via Lei n.5.540, de 28 de novembro de 1968 (Pacheco, 2005; Feitosa, 2014).

Já a sua expansão no País, como campo específico de pesquisa, tem como demarcação a criação do Grupo de Trabalho – GT (12) – Currículo, da ANPED, em 1986, espaço de referência para a troca, socialização e discussões entre pesquisadores sobre a pesquisa em currículo⁶ (Moreira, 2002; Feitosa, 2014).

As primeiras discussões sobre o currículo no Brasil, que contribuíram para a proliferação dos estudos sobre o tema e para a elaboração de propostas curriculares para o ensino, tiveram suas matrizes na perspectiva tecnicista produzida por Tyler. No entanto, não atípico ao que vinha acontecendo em alguns países sobre críticas a esse modelo, o campo curricular brasileiro também produziu candentes investigações e ensaios teóricos na perspectiva de estudos críticos, mormente os trabalhos de Dermeval Saviani e Paulo Freire⁷ (Pacheco, 2005; Feitosa, 2014; Malanchen, 2014).

⁶ Informamos que o Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo, criado em 1975 – em nível de Mestrado Acadêmico – e em 1990 – em nível de Doutorado – da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP é um espaço decisório na educação brasileira para o início da produção científica sobre o currículo (Moreira, 2002).

⁷ Novamente, deixamos claro que Paulo Freire e Dermeval Saviani não produziram estudos direcionados especificamente ao currículo. Seus ensaios teóricos se destacam pela crítica feita ao modo como a Educação educa e forma os sujeitos e a sociedade. Registramos que as teorizações desses pesquisadores, embora possuam proximidades, também contêm pontos bastante contraditórios.

Outro aspecto magistral da constituição do currículo na Educação e, ainda no Brasil, se refere ao surgimento dos estudos pós-críticos curriculares. Memoramos as palavras de Silva (2007, p.147), ao salientar que “sendo ‘pós’, não é, entretanto, simplesmente superação” da perspectiva crítica. O currículo pós-crítico deve se combinar a elementos do currículo crítico para “[...] ambos nos ensinarem, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”.

Coligado ao pós-modernismo, o currículo, pensando na óptica pós-crítica, se interessa por questões não enfatizadas pelas teorias críticas. Nessa direção, destaca questões como identidade, alteridade, diferença, diversidade cultural, gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outras (Santos & Lopes, 2000; Veiga-Neto, 2000; Silva, 2007; Corazza, 2010; Sacristán, 2013; Feitosa, 2014; Malanchen, 2014).

Em consonância com Corazza (2010, p.103, grifo da autora), o currículo pós-crítico ou um pós-curriculo, como titula a pesquisadora:

[...] é aquele, como seu próprio prefixo diz, um currículo que pensa e age inspirado pelas teorias pós-críticas em Educação. [...] pensa a partir de perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturalistas [...] e com conceitos criados pelos estudos culturais e feministas, gays e lésbicas, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade. Age, por meio de temáticas culturais [...], estudando e debatendo questões de classe e gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e da textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, comunidades e imigrações, xenofobia e integrisimo, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. É desse modo que um pós-curriculo curriculariza as diversas formas contemporâneas de luta social.

Pelo enunciado da autora, o currículo pós-crítico não está solidificado por uma única tendência – assim como os currículos de vertentes tradicionais e críticas. Entretanto, mesmo com algumas especificidades, essas tendências apresentam um objetivo convergente: o respeito às diferenças, o pluralismo de ideias e a diversidade cultural (Corazza, 2010; Malanchen, 2014).

Nessa visão de currículo, a rigidez atribuída por algumas das tendências curriculares críticas a respeito do caráter estruturalista e economicista que influem e condicionam a Educação adquire caráter de fluidez e de incerteza (Candau, 2008; Malanchen, 2014).

Silva (2007) completa que o currículo pós-crítico descredita as grandes narrativas ou, como intituladas, as “metanarrativas” e, em um movimento contrário, valoriza as subjetividades dos que vivem o currículo. Sai do primado macrossocial – como é feito pelo currículo crítico – para o microssocial e pessoal – ênfase no local e não no macroestrutural.

Dentre as muitas “tendências” ou “discursos” que compõem o currículo pós-crítico, estão o Multiculturalismo, o Pós-estruturalismo, o Pós-funcionalismo, o Pós-colonialismo, entre outros. Compreendemos que essa variedade de tendências expressa, talvez, as contradições ou divergências no currículo pós-crítico (Lopes, 2013; Malanchen, 2014).

Exemplificando uma das perspectivas pós-crítica curriculares, citamos o Multiculturalismo, teoria que tem orientado grande parte dos pesquisadores que estudam o campo curricular pós-crítico. Essa perspectiva teórica curricular propaga a suposta diversidade cultural existente em nossa civilização, organizando-se com fundamento nas múltiplas experiências presentes nas diferentes culturas (Candau, 2008; Malanchen, 2014).

A questão do diverso, do múltiplo, do plural, das discriminações e preconceitos, exige respostas à Educação. No caso do currículo, cobram-se medidas para a formação de cidadãos abertos ao outro e ao mundo e pensa-se em um cotidiano, escolar ou não, mais flexível, que valorize e respeite o que é considerado heterogêneo (Silva, 2007; Candau, 2008).

Com essas premissas, o Multiculturalismo como perspectiva curricular trabalha com foco na confrontação das discriminações por meio de currículos que proporcionem a apreciação da pluralidade cultural e a desedificação de discursos que oprimem ou estereotipam o outro (Malanchen, 2014).

Silva (2007, p.85), renomado pesquisador dos estudos pós-críticos, caracteriza o tema:

O Multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o Multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O Multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os ‘problemas’ que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o Multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.

No centro do debate do currículo pós-crítico, em uma perspectiva multicultural, está a inclusão social. O currículo multicultural caminha pela inclusão social que se traça nas lutas e reivindicações dos que o integram com suas distintas formações, resgatando sujeitos, saberes e práticas culturais atrofiadas e reprimidas no território escolar. Dessa forma, é válido saudar que o currículo pós-crítico multicultural representa um importante elemento de luta política: luta de rompimento de fronteiras, de demarcações e de delimitações culturais (Candau, 2008; Malanchen, 2014).

Não é surpresa, nos processos de produção do conhecimento, a elevação da racionalidade, a exaltação da razão e a negação de crenças e/ou de formas místicas de interpretar e compreender fenômenos naturais. Esses aspectos foram e são sinônimos de um padrão imposto por grupos que detiveram o poder de direcionar a produção do conhecimento e de validar o que é correto para a totalidade da sociedade e para a Educação. O currículo pós-crítico, em uma perspectiva multicultural, questiona esses aspectos, permitindo o diálogo entre o que não foi posto e entre o que não é legítimo para exaltação (Candau, 2008; Bezerra & Ribeiro, 2009).

Todavia, igualmente como ocorreram com as perspectivas curriculares tradicionais e críticas, o currículo pós-crítico sofreu severas críticas, dentre as mais públicas, estão as que apontam para o ecletismo no interior dessa tendência curricular. Tudo é válido, tudo deve ser incorporado e incluído, é o discurso efluente de alguns curricularistas pós-críticos, ou ainda, tudo é líquido, não há certeza no conhecimento para além do subjetivo, tudo é uma criação/invenção dos sujeitos. Além do mais, como outorga Pacheco (2005), há tendências curriculares pós-críticas que, enredadas na complexidade da teoria ou do discurso e da abstração, pouco dizem à Educação.

Depois dessas considerações sobre a constituição do campo curricular na Educação e das diferentes tendências que produzem o currículo, corroboramos Silva (2007, p.150), quando coloca que, após o surgimento do currículo crítico ou pós-crítico, “[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais” nos confiaram as perspectivas tradicionais curriculares.

Como forma de exemplificar o desenvolvimento do currículo no âmbito educacional, elaboramos um quadro organizado para melhor nos servir de suplemento acerca das distinções que atravessaram o currículo. Por mais esforço que fizemos para explicar a constituição do campo curricular na Educação, temos a certeza de que essa ilustração representa nosso olhar, com suas limitações e lacunas. As tendências tipografam os olhares dos variados pesquisadores que estudam o currículo por longos períodos que, por seguinte, o entendem com lentes múltiplas:

Quadro 1: Desenvolvimento do Currículo na Educação (1920 – 2000)

Tendências Curriculares Tradicionais					
Subtendências	Finalidades do Currículo	do	Palavras-Chave na Organização Curricular	na	Idealizadores/Pensadores
Tradicional Humanista /Religiosa	Educação para a vida social, moral e religiosa.		Disciplina; Valores; Enciclopédia.	Normas; Moral;	Jesuítas; Johann Friedrich Herbart
Tradicional	Educação para a produção de mão de obra especializada para atuação em médias e pequenas fábricas/indústrias. Produção Nacional.		Disciplinas; Ensino; Aprendizagem; Avaliação; Metodologia; Didática; Objetivos Precisos; Eficácia; Eficiência.		John Franklin Bobbitt
Tradicional Progressista	Liberal/ Educação para exercer as funções sociais: formação e cidadania.		Democracia; Programas e Disciplinas organizados com a Pedagogia dos Projetos; Aulas de Campo; Experiências.		John Dewey; Célestin Freinet; Kill Patrick e Ovide Decroly
Tecnicista	Educação para a produção de mão de obra especializada para as grandes fábricas/indústrias. Produção Nacional e Multinacional.		Organização e Desenvolvimento; Disciplinas; Ensino por objetivos e competências; Experiências de Aprendizagem; Planejamento; Conteúdos Nucleares.		Ralph Tyler; Burrhus Frederick Skinner
Tendências Curriculares Críticas					
Subtendências	Finalidades do Currículo	do	Palavras-Chave na Organização Curricular	na	Idealizadores/Pensadores
Crítico-Marxista/Neo Marxista	Educação para a emancipação e transformação social. Educação para as necessidades populares.		Ideologia; Cultura; Classe Social; Currículo; Resistência; Emancipação; Libertação; Conscientização; Reprodução cultural e Social.	Poder; Social; Oculto;	Louis Althusser; Henri Giroux; Michael Apple; Michael Young; Paulo Freire; Dermeval Saviani.
Fenomenológica	Educação para a valorização das experiências locais e individuais.		Cultura Local; Experiências; Cotidiano.		Willian Pinar

Tendências Curriculares Pós-Críticas				
Subtendências	Finalidades do Currículo	do	Palavras-Chave na Organização Curricular	Idealizadores/Pensadores
Multiculturalista	Educação para a Inclusão Social de pessoas e grupos silenciados pelo sistema social.	a	Diversidade; Cultura; Identidade; Diferença; Gênero; Raça; Etnia; Saber-Poder.	Tomaz Tadeu da Silva; Antônio Flávio Moreira; Sandra Mara Corazza.
Tendências Curriculares Diversificadas e Articuladas				
Neo-Positivista/Construtivista	Educação para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas.	o	Competências; Ensino por Objetivos; Construtivismo.	Jean Piaget; Philippe Perrenoud; Documentos Oficiais do MEC/CNE.
Integral	Educação para a Formação Integral	a	Integralização; Interdisciplinaridade; Globalização; Habilidades e Competências.	Jurjo Torres Santomé;

Fonte: O quadro foi produzido inicialmente pelas pesquisadoras Ana Maria Iorio Dias e Meirecele Calíope Leitinho a partir de diálogos com alunos dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade Federal do Ceará, sofrendo complementações e adaptações com respaldo em Pacheco (2005), Silva (2007) e Malanchen (2014).

Essas considerações escrituradas no Quadro 1 nos asseguram, pela própria construção do campo curricular na Educação, que é complexa a discussão sobre o currículo e seu desenrolar, contudo, voltando ao nosso interesse de estudo, questionamos: é possível pensar em uma proposta curricular de formação interdisciplinar de professores da Educação Básica?

Formação Interdisciplinar de Professores da Educação Básica: que currículo(s)?

Em resposta ao questionamento desenvolvido no momento anterior, destacamos que seria idílico de nossa parte afirmar que sim, ou seria difícil aqui tentar esboçar como se constituiria/organizaria esse currículo. A definição da interdisciplinaridade, tal como ocorre com a construção do campo curricular, não é algo tão simples.

São muitos os pesquisadores que advogam propostas curriculares mais integradas. O ponto comum nas suas teorizações, segundo Aires (2011), refere-se à crítica ao currículo disciplinar e as suas limitações. Há argumentos que informam que o currículo organizado em disciplinas não considera as concepções prévias dos discentes; não promove inter-relações entre professores, alunos, instituições formativas e comunidades sociais; ignora as problemáticas específicas do meio sociocultural; despreza os nexos de diálogos entre os conteúdos e os conhecimentos das diferentes áreas e, principalmente, o currículo disciplinar desfavorece ações com problemas e questões da vida cotidiana, quando essas deveriam ser um dos pontos elementares na elaboração de propostas curriculares para formar professores (Santomé, 1998; Aires, 2011; Santos & Valeiras, 2014).

Para a superação dessas questões, são glorificados currículos “abertos”, com propostas que transcendam as disciplinas e tenham um caráter mais globalizante de conhecimentos. Essas propostas, como indicado no quadro anterior, estão fundidas em currículos “rotulados”

ora de integrados e globalizados, ora de projetos ou, como dizem alguns estudiosos, de interdisciplinares (Santomé, 1998; Aires, 2011; Thiesen, 2013).

Chegando a esse momento do texto, tecemos alguns esclarecimentos sobre os currículos integrados ou ditos interdisciplinares, já que não é novidade a não distinção dos termos interdisciplinaridade e integração curricular, ou currículo integrado e interdisciplinaridade (Santomé, 1998; Aires, 2011; Thiesen, 2013).

Partimos da concepção que compreende a interdisciplinaridade como algo que se faz no diálogo do conhecimento com o sujeito. Para nós, ela é um objetivo nunca plenamente alcançado e, por isso, deve ser continuamente buscado. Não é em exclusivo uma proposta teórica, mas, sobretudo, uma prática. Sua perfectibilidade é concretizada na prática na medida em que são desenvolvidas experiências de trabalho, em ações reais e não no plano apenas da intenção ou da abstração (Santomé, 1998; Feistel, 2012; Fazenda, 2013).

A interdisciplinaridade, dessa forma, não se reduz a um modo específico de produzir conhecimentos, mas a um movimento de interação entre diversas possibilidades de construção do conhecimento – o que requer o trabalho, muitas vezes, com/entre as disciplinas –, seja por um único sujeito ou por um coletivo (Garcia, 2002; Feistel, 2012; Fazenda, 2013).

Convém não se esquecer de que, para que haja interdisciplinaridade em uma proposta de formação de professores, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e constituem-se se apoiando nas disciplinas. Conforme Santomé (1998, p.61), a riqueza do trabalho interdisciplinar “[...] depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos contatos e colaborações interdisciplinares”.

Já os chamados currículos integrados ou ditos interdisciplinares são referências no campo educacional como sendo o retorno ou o mascaramento de “velhas” tendências liberais ou neoliberais. Os currículos integrados ou ditos interdisciplinares estão relacionados a uma técnica de organização dos conteúdos que visa a abolir as disciplinas do campo curricular (Veiga-Neto, 2000; Aires, 2011; Thiesen, 2013).

Thiesen (2013, p.594, grifo do autor), citando Berstein (1996), expressa que os currículos integrados ou ditos interdisciplinares são:

Discursos recontextualizados que se reterritorializam para atender demandas e tendências de contextos mais globais e/ou hegemônicos. Em geral, são propostas e diretrizes que, em vez de explicitar os princípios, a natureza e o significado do conhecimento no plano de sua produção histórica e de sua distribuição desigual para uma sociedade desigual, tratam de prescrever aos sistemas e aos educadores *o que e como* estes devem proceder para se garantir um ‘currículo verdadeiramente integrador ou interdisciplinar’.

Com suporte nas ideias anteriores, declaramos que há uma confusão no entendimento desses termos. Eles indicam questões diferentes sobre o currículo, o conhecimento e a formação – docente ou não. Os currículos integrados ou ditos interdisciplinares foram produzidos na lógica da expansão do capitalismo e objetivam o desenvolvimento de competências individuais para formar o sujeito atual, visando a atender ao mercado industrial e globalizado.

Tais currículos utilizam-se do vocábulo integral para sustentar a ideia de que a integração do conhecimento no trabalho com os conteúdos a serem ensinados conseguirá formar sujeitos aptos às frenéticas mudanças que ocorrem na sociedade. O termo “interdisciplinar” é simplificado à criação de elos entre os conhecimentos postos nos

currículos, abreviando o sentido da interdisciplinaridade com a Educação (Veiga-Neto, 2000; Thiesen, 2013).

Entendemos que a concepção de interdisciplinaridade predominante nessas propostas tem a ver, muitas vezes, com as questões de eficiência e com a efetivação de matrizes curriculares, bem ainda, com o desenvolvimento de competências nos formandos para sua inserção no mundo padronizado e competitivo que vem sendo apresentado para todas as nações, independentemente de suas localidades e diferenças (Thiesen, 2013).

A perspectiva curricular que é adotada nos currículos integrados ou ditos interdisciplinares parece tender a um conceito instrumental de interdisciplinaridade, limitando-a, em exclusividade, ao plano do procedimento técnico. Assim, ainda que se considerem os esforços de muitos profissionais da Educação para integrar disciplinas ou áreas de conhecimento em uma proposta curricular, por intermédio da organização curricular em seminários temáticos, eixos e núcleos integradores, entre outros, não devemos validar sempre que, na prática, essa integração seja sinônima de interdisciplinaridade (Veiga-Neto, 2000; Thiesen, 2013).

Destacamos que uma proposta de formação interdisciplinar de professores está centralizada na interdisciplinaridade como prática interativa e dialógica do conhecimento com o sujeito (Fazenda, 2002; Feistel, 2012; Fazenda, 2013). O currículo formalizado ou, nas palavras de Apple (1982), oficial, se nos seus movimentos de ação, nas atividades e no trabalho diário não se detiver ao diálogo e às questões envoltas à realidade local dos que o vivem, articuladas às questões globais, certamente não se constituirá como uma proposta interdisciplinar.

A interdisciplinaridade, sendo uma “categoria de ação”, se faz no movimento e nas práticas desenvolvidas no currículo, ou seja, no currículo em ação, e não em perspectivas desenhadas e oficializadas em documentos que se tornam, em quantidade de vezes, orientações e estratégias técnicas que pouco acrescentam ou em pouco se definem na realidade em que atuam (Fazenda, 2002; Feitosa, 2014).

Com o todo exposto, queremos dizer que não estamos negando a adoção de formas integradoras de abordagem e organização do currículo na formação docente, “[...] seja pela integração dos conteúdos de conhecimento, pelas inter-relações nas diferentes disciplinas, ou ainda pela projeção e adoção de metodologias dirigidas à integração” (Thiesen, 2013, p. 596). O que defendemos é que essas alternativas no plano da abstração não representam em si a interdisciplinaridade, pois concebemos que ela está presente e se corporifica em “[...] atos de aprendizagem”⁸, de criação e recriação do conhecimento – social, histórico, cultural, humano –, de desocultação do não entendível e de conscientização do sujeito (Thiesen, 2013).

Um currículo de formação docente que preze pela interdisciplinaridade como medula espinhal de sua organização quebra ou desarmoniza a opacidade entre teoria e prática, entre cotidiano e Ciência, entre formação teórica e formação humana, entre razão e emoção, entre sujeito e sociedade. As áreas científicas que perpassam esse currículo não se vangloriam do espaço que possuem; de maneira diferente, buscam se complementar – mas sem garantia ou arranjos prontos –, coparticipam e colaboram na promoção do conhecimento e dos sujeitos que o produzem.

Não é idealismo de nossa parte pensar nessa proposta de formação docente, uma vez que as perspectivas críticas de currículo nos ensinaram que há muitos elementos ocultos no desenvolvimento e elaboração curricular. Além disso, os estudos pós-críticos sobre o currículo também trouxeram valiosas contribuições no cerne da constituição da identidade dos sujeitos, na inclusão de grupos minoritários social e culturalmente e da relação saber-poder,

⁸ Termo cunhado por Thiesen (2013).

sendo a tarefa de, na formação interdisciplinar, encontrar fios que conectem essas diferenças e complementaridades.

Reescrevemos que a formação interdisciplinar de professores coloca-se quando intenta compreender as questões que estão visíveis ou invisíveis na sociedade. O diálogo entre as fronteiras das áreas constituidoras de um currículo é o começo, sem dúvida, de uma longa jornada na busca de um sujeito mais consciente e humano. É lógico que muitos impedimentos aparecerão nesse caminho e nos processos formativos do docente.

Relevamos que não estamos, com os escritos, negando os inúmeros limites, com relevo para as questões de poder, que permeiam uma possível proposta de formação interdisciplinar de professores. Negar os inúmeros limites é obscurecer o que perfilha Pacheco (2005, p. 124):

O currículo é um dos lugares em que se concede a palavra ou se toma a palavra no jogo das forças políticas, sociais e econômicas. [...] no currículo pode-se ler, assim, a estrutura social, as estratificações, o pensamento dominante, os interesses explícitos e implícitos do poder difuso, multipartite e multifacetado (de muitos rostos), polífono (de muitas vozes). É bom lembrar que poder não diz respeito somente (e talvez nem principalmente) aos grandes blocos de poder visível e constituído: há um poder, como atesta Foucault em várias obras, que é difuso, que se distribui em mil instâncias pequenas, individuais, de pequenos grupos, nas reentrâncias mais recônditas da sociedade. No currículo não é diferente: o exercer do poder por meio do currículo é muito difuso, passando pela instituição, pelos grupos que circulam na instituição, pelos sujeitos diversos da comunidade escolar e extraescolar.

Celebramos a possibilidade da formação interdisciplinar de professores via um currículo não reduzido em termos de conteúdos e matérias, mas em termos de processos de construção de sujeitos, de desenvolvimento de estratégias para transformação da realidade ou de parte dela, de inclusão de saberes e experiências de grupos oprimidos e renegados pelos que dominaram e dominam as civilizações planetárias. Sem dúvidas, a organização curricular que atente a esses pontos em sua proposta formativa expressa em documentos é um elemento facilitador, porém, não é sua garantia, visto que, na prática, o currículo se reveste de muitas maneiras (Feitosa, 2014).

Uma proposta de formação interdisciplinar de professores da Educação Básica ganha forma em um currículo que movimenta o conhecimento em sala de aula e para além dela, que traz condições para correspondências entre o ensino, a pesquisa e a extensão, que torna existente, no desenrolar das ações, a realidade concreta na qual homens e mulheres engendram os elementos de sua constituição histórica, que coloca à frente a história do conhecimento ensinado, questionando os porquês e como certos conhecimentos foram produzidos, validados, enquanto outros foram silenciados (Apple, 1982).

Considerações Finais

Para concluirmos o texto, esclarecemos que a nossa intenção, ao trazer algumas notas sobre o campo curricular educacional e uma possível proposta interdisciplinar de formação de professores da Educação Básica, é de provocar no leitor e na Educação questionamentos sobre os caminhos dessa empreitada. Na literatura educacional, não é fácil chegar a conclusões mais seguras, pois muitos pesquisadores têm trazido considerações nada consensuais sobre a questão, quais sejam:

- Não é possível um currículo interdisciplinar, seja na formação de professores, seja para qualquer etapa da Educação; a interdisciplinaridade é prática e ação e nunca prescrição ou instrumentalização, é intrínseca às ações desenvolvidas por sujeitos situados histórico-socialmente;
- O currículo é, por natureza, interdisciplinar, diferentes áreas dão forma e diferentes saberes e práticas o desenvolvem. Porém, os diferentes setores—responsáveis institucionalmente —, sujeitos e relações o dividem, o desarticulam e o compartimentam, via relações de poder, de subordinação de práticas, de colonização de conhecimentos e de exclusão de modos de ser, de culturas, de costumes, etc.;
- O currículo dos cursos de formação de professores da Educação Básica advém de políticas e ações disciplinadoras com um conhecimento sistematizado que se institui em níveis macro – em documentos e diretrizes – e microlocais – relações entre os segmentos que compõem a Educação. O conhecimento que chega à sala de aula deriva desses espaços, nunca é fruto dos que estão vivendo a proposta;
- O conhecimento presente no currículo, à medida que se institui, mais se fragmenta. Ele é desenvolvido em um contexto científico – Ciência –, se distorce em documentos, é cindido em práticas e se dilui em mínimas unidades de conhecimentos nos sujeitos, entre outros.

Em linhas explicativas, a proposta interdisciplinar de professores da Educação Básica que afirmamos neste ensaio acontece em atos de aprendizagem e em ações. Ela se faz no movimento do currículo e no seu desenvolvimento. A organização curricular de um currículo aberto é fundamental, mas o que assegura a concretização da interdisciplinaridade são as práticas desenvolvidas contextualizadas com a realidade e com professores e alunos, participantes das ações.

Por fim, defendemos que o currículo, em termos de organização, não promove sozinho a interdisciplinaridade. É necessário, de acordo com o que explanamos, o movimento do conhecimento e dos sujeitos em sua produção. Acreditamos que, por meio do diálogo – com a realidade, entre os sujeitos e entre as áreas que o formam –, conseguiremos êxitos para pensarmos em possibilidades acerca da formação interdisciplinar de professores da Educação Básica.

Referências

- Aires, J. A. (2011). Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? *Revista Educação e Realidade*, 36(1), 215–230.
- Althusser, L. (1983). *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- Apple, M. (1982). *Ideologia e Currículo*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Bezerra, M. L. C.; Ribeiro, M. M. G. (2009). *A Escola e o Currículo Multicultural: desafios e perspectivas*. Natal: UFRN. Recuperado em 20 de janeiro, 2019, de <https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.1.pdf>.
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e Educação: desafio para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (p. 13-37). Petrópolis, RJ: Vozes.

Corazza, S. M. (2010). Diferença pura de um Pós-curriculo. In: Lopes, A. C. & Macedo, E. F. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos* (p. 103-113). São Paulo, SP: Cortez.

Fazenda, I. C. A. (2002). *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetivação ou ideologia?* São Paulo, SP: Loyola.

Fazenda, I. C. A. (2013). Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. *Revista E-Curriculum*, 3(11), 847–862.

Feistel, R. A. B. (2012). *Contribuições da perspectiva freireana de educação para a interdisciplinaridade na formação inicial de professores de ciências* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Feitosa, R. A. (2014). *O Currículo como Mandala: um estudo de caso sobre a formação do licenciado em Ciências Biológicas*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Feitosa, R. A., & Dias, A. M. I. (2015). *Ensino, Currículo(s) e Formação Docente*. Jundiaí, SP: Paco Editorial.

Garcia, J. (2002). Repensando a Formação do Professor Interdisciplinar. In: *Anais da 25ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (p. 01-13). Caxambu, MG.

Giroux, H. (1983). *Pedagogia Radical: Subsídios*. São Paulo, SP: Cortez.

Lopes, A. C. (2013). Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 37, 07-23.

Malanchen, J. (2014). *A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Medeiros, E. A. (2019). *Formação Interdisciplinar de Professores: estudo pedagógico-curricular sobre a licenciatura em educação do campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

Moreira, A. F. B. (2002). O Campo do Currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 81-101.

Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. (2006). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: A. F. B, Moreira & T. T, Silva. (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade* (p. 7-38). São Paulo, SP: Cortez.

Pacheco, J. A. (2005). *Escritos Curriculares*. São Paulo, SP: Cortez.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Sacristán, J. G. (2013). O que significa o currículo? In: J. G. Sacristán (Org.). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (p. 16-37). Porto Alegre, RS: Penso.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Santos, C. A., & Valeiras, N. (2014). Currículo interdisciplinar para a formação interdisciplinar de professores em ciências da natureza. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 36(2), 01–12.

Santos, L. L. C. P., & Lopes, J. S. M. (2000). Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: A. F. B, Moreira. (Org.). *Currículo: questões atuais* (p. 29-38). Campinas, SP: Papirus.

Silva, T. T. (2007). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Souza, M. A., & Fazenda, I. C. A. (2017). Interdisciplinaridade, currículo e tecnologia: um estudo sobre práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(2), 708-721. doi: <https://doi.org/10.21723/riace.v12.n2.8303>

Thiesen, J. S. (2013). Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. *Revista Perspectiva*, 31(2), 591–614.

Veiga-Neto, A. J. (2000). Currículo e Interdisciplinaridade. In: A. F. B, Moreira.(Org.). *Currículo: questões atuais* (p. 59-102). Campinas, SP: Papirus.

Recebido em: 02/09/2018

Aprovado em: 04/04/2019