

O interdisciplinar em disputa no contexto educacional da Amazônia brasileira: tensões epistemológicas em Documentos Curriculares do Pará

Interdisciplinarity in Dispute within the Educational Context of the Brazilian Amazon: Epistemological Tensions in Pará's Curricular Documents

Lo Interdisciplinario en Disputa en el Contexto Educativo de la Amazonía Brasileña: Tensiones Epistemológicas en los Documentos Curriculares de Pará

Marcio Antonio Raiol dos Santos¹  

Amanda Jessica Coelho Melo²  

Resumo

No estado do Pará, em que as raízes de povos tradicionais e multiculturais exprimem as múltiplas identidades amazônicas, refletir sobre processos de ensino menos fragmentados é essencial. Por isso, lançando os olhares para a interdisciplinaridade na educação básica paraense, o objetivo neste artigo é analisar dois importantes documentos que estruturam e organizam o ensino no estado: o Documento Curricular do Estado do Pará, etapa Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede municipal de Educação de Belém, tomando como técnica a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. As análises efetuadas permitiram interpretar criticamente que os dois documentos, ao discutirem o interdisciplinar, evidenciam relações de disputas e tensionamentos concernente às políticas curriculares nacionais e que, apesar dos esforços em aproximar a educação básica paraense dos parâmetros de conexão entre saberes, abordam a interdisciplinaridade de forma inconsistente e sem grandes aprofundamentos teórico-epistemológicos, permanecendo como estruturas curriculares tradicionais e fragmentadas.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; educação básica; currículo paraense.

Abstract

In the state of Pará, where the roots of traditional and multicultural peoples express the multiple identities of the Amazon region, reflecting on less fragmented teaching processes is essential. Therefore, focusing on interdisciplinarity in basic education in Pará, this article aims to analyze two key documents that structure and organize education in the state: the *Curricular Document of the State of Pará* (High School stage) and the *Curricular Guidelines for Elementary Education* of the Municipal Education Network of Belém, using Laurence Bardin's Content Analysis technique. The analyses carried out enabled a critical interpretation that both documents, when addressing interdisciplinarity, reveal relations of dispute and tension concerning national curricular policies. Despite efforts to bring Pará's basic education closer to parameters of knowledge integration, the documents approach interdisciplinarity inconsistently and without significant theoretical-epistemological depth, remaining aligned with traditional and fragmented curricular structures.

Keywords: interdisciplinarity; basic education; curriculum of Pará.

¹ Universidade Federal do Pará, Belém/PA – Brasil.

² Universidade Federal do Pará, Belém/PA – Brasil.

Resumen

En el estado de Pará, donde las raíces de los pueblos tradicionales y multiculturales expresan las múltiples identidades amazónicas, reflexionar sobre procesos de enseñanza menos fragmentados es esencial. Por ello, al centrar la mirada en la interdisciplinariedad en la educación básica paraense, el objetivo de este artículo es analizar dos documentos clave que estructuran y organizan la enseñanza en el estado: el *Documento Curricular del Estado de Pará* (etapa de Enseñanza Media) y las *Directrices Curriculares de la Enseñanza Fundamental* de la Red Municipal de Educación de Belém, utilizando como técnica el Análisis de Contenido de Laurence Bardin. Los análisis realizados permitieron una interpretación crítica de que ambos documentos, al abordar lo interdisciplinario, evidencian relaciones de disputa y tensiones vinculadas a las políticas curriculares nacionales. A pesar de los esfuerzos por acercar la educación básica paraense a parámetros de conexión entre saberes, los documentos abordan la interdisciplinariedad de forma inconsistente y sin un mayor desarrollo teórico-epistemológico, permaneciendo como estructuras curriculares tradicionales y fragmentadas.

Palabras clave: interdisciplinariedad; educación básica; currículo paraense.

Introdução

As discussões que cercam o campo da interdisciplinaridade não são recentes no Brasil, ao contrário de outros países, as investigações sobre o tema nos espaços de pesquisa brasileiros não são restritas e já se dão há algumas décadas (Pombo, 2006). Apesar disso, a organização dos conhecimentos nas instituições de educação básica, segue, de maneira geral, apresentando bases disciplinares e valorizando a hiperespecialização (Pombo, 2006; Japiassu, 2006; Fazenda, 2008; Santos, 2012).

Fazenda (1991, 2001, 2008), aponta que a interdisciplinaridade é uma exigência cada vez mais latente para a educação, mas que é preciso compreender seu sentido através de perspectivas expandidas, para que não seja reduzida somente a um fazer pedagógico, dentro de sala de aula, ou a uma forma de abordar assuntos, de ensinar. A interdisciplinaridade, para além disso, é sobre como os indivíduos são e estão, sobre como enxergam o mundo, a partir de suas polifonias e suas multiplicidades (Silva; Santos, 2023; Barbosa; Silva; Santos, 2024).

Tendo essa ótica como horizonte do que vem a ser o interdisciplinar, entendendo sua profundidade epistemológica, que nem mesmo os renomados autores do campo ousam definir ou limitar, este artigo foi pensado, no esforço em lançar mão da visão investigativa sobre dois importantes documentos curriculares para a educação paraense, buscando analisar as perspectivas que apresentam sobre o interdisciplinar, a partir da seguinte pergunta: de que maneira os documentos curriculares oficiais do estado do Pará incorporam o discurso da interdisciplinaridade, e em que medida essa incorporação tensiona com a lógica fragmentada de organização do conhecimento na educação básica paraense?

O estado do Pará, sede da 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas no ano de 2025, já tem os olhares do mundo voltados para si no que concerne às discussões acerca das questões ambientais, tema inquestionavelmente transversal que envolve todas as áreas do conhecimento e exige a mobilização de saberes dessas diferentes áreas. Cabe, por isso, tecer uma problematização quanto aos modelos

educacionais propostos nos currículos deste estado, chamando para refletir sobre eles e indagá-los se têm sido agentes propulsores dessas conexões entre os saberes.

Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa documental, tomando como objetos de análise os dois principais documentos curriculares que apresentam orientações para estruturação e organização dos saberes no estado paraense e em sua capital, Belém. Os dois documentos analisados foram o Documento Curricular do Estado do Pará, etapa Ensino Médio (DCEPA-EM); e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belém (DCMB).

Por meio da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), realizou-se os movimentos analíticos para ambos, em busca dos apontamentos que trazem quanto à interdisciplinaridade na educação paraense, princípio presente nos dois textos. Seguindo as etapas que compõem a técnica de análise adotada (Bardin, 2016), obteve-se o aparecimento de duas categorias quanto à abordagem do tema, nos dois documentos, a saber: Categoria 1 – Interdisciplinaridade como prática pedagogicamente intuitiva; Categoria 2- Interdisciplinaridade como princípio falacioso.

Ambas as categorias, expressam que a abordagem da interdisciplinaridade nos dois documentos se dá em contornos de disputas epistêmicas, no que se refere às definições neles apresentadas sobre o que é um ensino interdisciplinar, e de disputas políticas, alusivas ao alinhamento dos dois documentos aos parâmetros de organização propostos em políticas curriculares recentes.

Tais políticas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma orquestrada para o Ensino Médio (lei nº 13.415/2017), aparecem sob o discurso da inovação, mas na prática só reforçam a lógica da padronização e do controle dos conteúdos escolares (Fávero *et al.*, 2024; Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023; Bellenzier; Fávero; Tonieto, 2024).

Ainda concordando com os autores supracitados, a BNCC ao definir competências e habilidades de forma prescritiva, reduz as multiplicidades discentes e nega a valorização de saberes locais e coletivos, o que é intensificado por meio da reforma do Ensino Médio, ao fragmentar o currículo em itinerários formativos, esvaziando as possibilidades de distintas representações identitárias nos currículos, destacado por Silva (2010) e Arroyo (2013).

Por isso, convergindo com o entendimento desses dois autores, a análise aqui empreendida busca evidenciar que as organizações curriculares são marcadas por disputas e tensionamentos de poder (Arroyo, 2013; Silva, 2010), sendo a interdisciplinaridade abordada, nesse cenário, como retórica esvaziada de seu potencial transformador, valendo como mais um elemento alegórico da inovação, na intenção de mascarar uma política curricular que segue apresentando organizações excludentes e instrumentais.

Entende-se que as políticas curriculares, conforme Lopes e Macedo (2011), são definidas como um modelo de orientação para as práticas, por meio da dimensão formal, do estabelecimento de diretrizes e definições que propõem, configurando o funcionamento da educação. Ainda mais, Silva (2010) indica que as políticas do currículo trazem em si relações de controle, operando como espaços de expressão de identidade e de poder.

Nessa ótica, os documentos curriculares oficiais podem ser compreendidos como expressões concretas das políticas curriculares, revelando, em determinados contextos, disputas de controle sobre o sentido e a direção da prática educativa. Essas disputas emergem de modos distintos, ora por orientações técnicas que prescrevem procedimentos pedagógicos, ora por perspectivas críticas que buscam orientar “como a prática deveria ser para assumir determinadas finalidades de transformação social” (Lopes; Macedo, 2011, p. 234).

Desse modo, as disputas de controle inscritas nos documentos curriculares se expressam na própria tessitura dos textos, nos enunciados, conceitos e, principalmente, nas escolhas que definem o que deve ser ensinado, como e com quais finalidades. Em tal processo, evidencia-se a tensão entre diferentes projetos de sociedade e de formação humana, que disputam legitimidade nos campos político e pedagógico. Assim, os documentos curriculares tornam-se espaços de negociação e de poder, em que se cruzam interesses institucionais, epistemológicos e ideológicos, produzindo sentidos que tanto podem reforçar lógicas de regulação quanto abrir brechas para práticas emancipatórias.

Isto posto, foi possível notar, a partir das inferências construídas por meio das duas categorias que emergiram das análises (Bardin, 2016), que tanto o Documento do Estado, quanto as Diretrizes do Município, tratam a interdisciplinaridade como uma ação cotidiana, inata à docência, pressupondo que o professor já detenha, de forma natural, os saberes necessários para adotá-la em suas práticas. Essa concepção, contudo, revela um currículo de caráter controlador e técnico, pois transfere ao docente a responsabilidade por uma prática interdisciplinar, sem que lhe sejam oferecidas condições formativas adequadas para desenvolvê-la. Os documentos adotam a interdisciplinaridade como uma exigência, em vez de promover uma postura reflexiva e democrática, reforçando o tom de prescrição e normatização sobre as práticas docentes.

Ainda, o interdisciplinar é tido nos documentos como um princípio educativo, porém, sem pontuar coerentemente os enredamentos epistemológicos da interdisciplinaridade enquanto princípio estruturante de todos os seus constituintes, e sem organizar os conhecimentos com base neste princípio interdisciplinar, mas expressando conformidade às políticas curriculares que priorizam o isolamento dos conteúdos em uma organização disciplinar.

Assim, este artigo está organizado em quatro seções, sendo a primeira esta introdução na qual apresenta-se brevemente a estrutura da produção e o referencial teórico; a segunda sobre a interdisciplinaridade e a educação básica no Pará, em que se expõem as concepções teóricas sobre interdisciplinaridade que funcionam como lentes para analisar os documentos mencionados e para refletir sobre a educação paraense; a terceira seção, tratando sobre o percurso metodológico percorrido; e a quarta, em que se expõem as categorias que emergiram, assim como as inferências, partindo em seguida, para as considerações finais.

Dessa forma, realizando o diálogo entre as exposições teóricas sobre a interdisciplinaridade na educação básica paraense, as políticas curriculares e entre as interpretações dos documentos ao longo do processo analítico, mobilizou-se autores

reconhecidos nestes campos de discussões. Seguindo, portanto, para a próxima sessão, espera-se que a leitura deste artigo contribua para reflexões no que se refere ao campo das disputas curriculares no cenário nacional.

Interdisciplinaridade e educação básica paraense

A urgência em repensar o conhecimento fragmentado já vem sendo anunciada há várias décadas no campo teórico, pois muitas são as consequências problemáticas que resultam de uma construção despedaçada dos saberes. Apesar do fato de que a compartimentalização dos conhecimentos foi inicialmente proposta para gerar uma organização mais didática, ela resultou em um despedaçar tão profundo, que refazer as conexões é como o movimento de nadar contra a maré: difícil, mas necessário.

É exatamente a partir desse olhar que Morin (2007) afirma que a educação deste milênio precisa oferecer aos estudantes, possibilidades para realizarem articulações e conexões, a fim de contextualizar e situar seus conhecimentos aos contextos em que estão inseridos, assim como às questões de ordens globais. Esses movimentos em direção a articulação dos saberes são, cada vez mais, uma demanda real para a superação da fragmentação (Silva; Santos, 2023; Barbosa; Silva; Santos, 2024).

A ótica moriniana aponta que essa fragmentação é vivida em nossos corpos e que não é possível exigir dos educandos as respostas para questões globais, quando seus saberes se encontram despedaçados. Contudo, se tem caminhado cada vez mais para estes lugares, nos quais os problemas apresentam caráter transversal e global, mas os indivíduos formados nas instituições de ensino, carregam os conhecimentos em pedaços e precisam se esforçar por conta própria – quando conseguem – para realizar as conexões necessárias e buscar respostas (Japiassu, 2006).

É nesse sentido que o olhar complexo do mundo, conforme Morin (2007), anseia compreender a totalidade não só dos elementos do conhecimento, mas de nós mesmos, enquanto seres multidimensionais e únicos. Apesar de, no entendimento moriniano, a via mais possível para a articulação dessas comunicações, no que se refere à educação e a organização dos conhecimentos, seja o que o autor descreve como a nova transdisciplinaridade³, neste artigo o foco das discussões será a interdisciplinaridade, por ser o elemento presente nos documentos curriculares analisados.

Para expor a diferença entre essas duas, Santos (2012) esclarece que na transdisciplinaridade, o principal intuito é ultrapassar as disciplinas, através de objetos múltiplos e de olhares que partem dos diversos campos do conhecimento, já a

³ Morin (2007) considera que a transdisciplinaridade passou a ser encarada como o ponto máximo em que se pode chegar no que diz respeito a organização do conhecimento. Essa percepção é provocada pela existência de diversos paradigmas que encaram o conhecimento científico como gradual e crescente, resultando em uma perspectiva de acúmulo do saber, enquanto os parâmetros e princípios sobre esses saberes deveriam, na verdade, ser questionados e reinventados ao invés de somente acumulados. Nessa linha de pensamento, o autor descreve o que chama de nova transdisciplinaridade, partindo exatamente da ótica de que a ciência não precisa se engessar em apenas crescer, mas também em transformar-se, através de princípios que não a reduzam, mas que, ao mesmo tempo, estabeleçam conexões.

interdisciplinaridade aponta para a integração entre as distintas áreas do conhecimento e para a comunicação real entre as disciplinas, a partir de um determinado objeto.

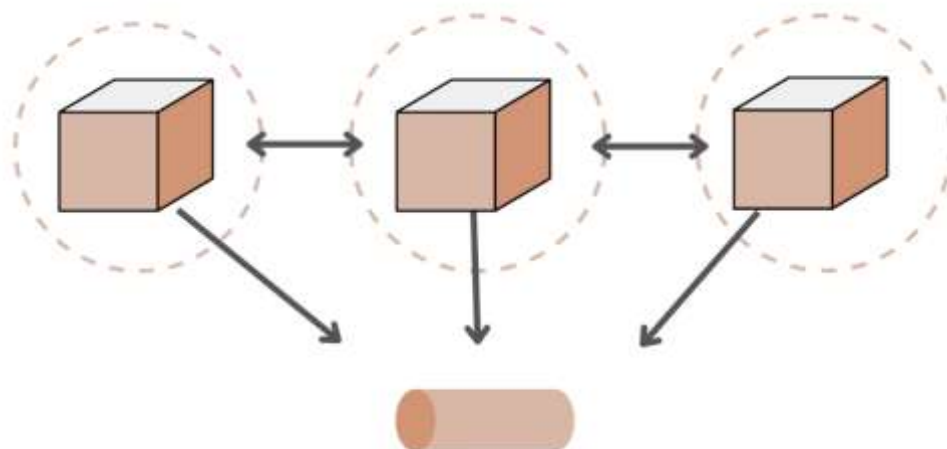
Mais especificamente, Fazenda (2001, 2008) informa que a palavra interdisciplinaridade, data do final do século XX, trazendo discussões sobre uma ciência inteira e unificada. Ao investigar sobre o surgimento e os percursos do termo no Ocidente, a autora relata ser um debate que desenvolve valor filosófico e humano ao se estabelecer com o passar dos anos, passando a apresentar extrema relevância para o campo da educação.

Contudo, Fazenda (2008) registra também, que seus estudos sobre a interdisciplinaridade na educação brasileira, a fizeram observar uma tendência negativa: a adoção do termo como um *slogan*, para exprimir uma educação de qualidade, porém, sem um real aprofundamento teórico nos elementos que caracterizam o fazer interdisciplinar.

Apesar de não haver uma descrição de ações engessadas que possam expor uma forma única para como deve se dar o ensino interdisciplinar, ao imergir nas leituras deste campo teórico, é possível notar apontamentos quanto a alguns elementos próprios da interdisciplinaridade, como as práticas que promovam diálogo – dos profissionais da educação uns com os outros e destes com os estudantes -, ações em grupo que sejam inovadoras e que estabeleçam possibilidades para resolução de problemas, além do trabalho em colaboração, como por meio de projetos (Fazenda, 1991, 2001, 2008; Santos, 2012).

Novamente conforme Santos (2012), o interdisciplinar pode ser caracterizado como um sistema constituído de um mesmo objeto, no qual distintos campos do conhecimento irão se coordenar, realizando trocas teóricas, em dinâmicas mais profundas de cooperação e comunicação uns com os outros, na intenção de tornar este mesmo objeto comum, o mais inteligível possível. Para ilustrar esse sistema, destaca-se a figura 1 abaixo, extraída de Santos (2012), em que é possível visualizar a comunicação necessária entre as disciplinas.

Figura 1 – Representação das características e da comunicação entre as distintas áreas do conhecimento, na educação interdisciplinar.



Fonte: Santos (2012, p. 61).

Assim, é possível verificar na figura 1, os cubos que representam as diferentes disciplinas ou campos do conhecimento, permeados por campos disciplinares que, na ilustração, aparecem representados por círculos pontilhados, indicando o rompimento no isolamento que havia entre as disciplinas, passando a ser permeáveis. As setas que vão entre os cubos, demonstram a dinâmica da comunicação, sendo possível assim, que as distintas áreas do saber, estabeleçam coordenação umas com as outras.

Ainda, o cilindro, abaixo dos cubos, representa o objeto de conhecimento, que é abordado pelas distintas áreas de forma conjunta, sendo lançado sobre ele as diferentes perspectivas, próprias de cada campo do saber, mas sempre havendo troca teórica e comunicação entre elas, para promover a integração, característica da interdisciplinaridade.

Santos (2012), também elucida que as distintas relações entre os campos disciplinares, trazem expressões diferentes de produção do conhecimento. Em se tratando do interdisciplinar, em que é possível observar um direcionamento para as conexões entre as disciplinas, a produção de conhecimento se dá por meio da observação/análise do objeto através de vários universos disciplinares.

Essa articulação dos diferentes universos disciplinares por meio de um tema comum, apresenta como resultado da produção do conhecimento, produtos mais integrados, expressando coordenação linguística entre as distintas disciplinas e domínio dos variados elementos que refletem parte da realidade apresentada por elas, sobre aquele mesmo objeto ou temática (Santos, 2012).

Essa forma de produção do conhecimento, através da interdisciplinaridade, exige a existência de cooperação e coordenação entre as variadas disciplinas ou campos do conhecimento, o que também prevê trocas teóricas entre os docentes de cada campo. Por isso, cabe elucidar que a ação interdisciplinar não pode ser considerada por intermédio de um trabalho docente isolado.

O interdisciplinar possui características de natureza epistemológica e posicionamento político, que o qualificam como produção coletiva e por isso, necessita o diálogo entre as disciplinas, sendo essa a expressão do que se pode definir aqui como uma ação interdisciplinar. Logo, caso um docente venha a desenvolver atividades que reflitam e apontem para as conexões, isso não pode ser descrito como uma ação interdisciplinar, mas sim como uma atitude interdisciplinar.

A principal diferença está no fato de que a primeira – ação interdisciplinar – é coletiva, enquanto a segunda – atitude interdisciplinar – é individual, não podendo haver, portanto, cooperação e coordenação entre disciplinas variadas, nem tão pouco as fundamentais trocas teóricas sobre os elementos das diferentes disciplinas, o que exige dois ou mais docentes com formação em campos distintos. Assim, a atitude interdisciplinar irá exprimir uma postura individual, um ato isolado, que apesar de apresentar intencionalidade de estabelecimento de conexões, não pode ser entendido como uma ação interdisciplinar, de fato.

Tendo essa compreensão de como se configura o interdisciplinar, é possível direcionar o olhar para a educação básica brasileira, que traz em seus documentos curriculares, perspectivas que abordam a interdisciplinaridade como caminho para

qualidade da educação, sendo esse elemento já apontado e discutido há algumas décadas no cenário educacional (Japiassu, 2006; Fazenda, 1991, 2001, 2008).

A educação básica brasileira, constituída de três etapas – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio -, é norteada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.396/1996, que apresenta como finalidades da formação básica no país “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, Art. 22).

A LDB, sofre alterações a partir da lei 13.415/2017, que acrescenta um novo artigo, o 35-A, no qual apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o documento definidor de direitos e objetivos de aprendizagem da educação infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio, além de alterar o Art. 36, estabelecendo para o currículo os itinerários formativos, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

Com isso, os documentos curriculares dos estados passam a ter a incumbência de se alinharem a esses mesmos parâmetros e a reorganizar suas estruturas e apontamentos para sistematização dos saberes, conforme o apresentado pela BNCC (2018). No estado do Pará não foi diferente, os documentos curriculares da educação básica paraense são, portanto, reformulados para estarem de acordo com as novas diretrizes trazidas pela Base.

Partindo da máxima de que o currículo não é neutro, é possível destacar que seus atravessamentos envolvem tensionamentos de distintos interesses, poderes, representações e silenciamentos que disputam quais saberes serão legitimados, quais identidades serão privilegiadas e quais ficarão à margem (Apple, 2005; Silva, 2010; Arroyo, 2013). Por isso, Apple (2005) lembra que toda política curricular é também uma política cultural e ainda, social, já que coloca em contestação os atores da esfera educacional e seus distintos espaços de reconhecimento.

Assim, no aspecto da dimensão política das reformas curriculares nacionais, fica explícito o interesse em padronizar as dinâmicas de organização dos saberes, privilegiando aqueles que são de maior interesse e omitindo o que se quer. Ainda, essa mesma organização não renunciou ao caráter disciplinar como epistemologia dominante, pensando os conhecimentos em ordens ainda mais fragmentadas.

No entanto, a própria BNCC, bem como as pesquisas sobre o impacto das alterações curriculares em outras partes do território nacional (Fávero *et al.*, 2024; Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023; Bellenzier; Fávero; Tonieto, 2024) apontam que é preciso considerar a adequação de suas proposições às realidades locais, com contextualização dos saberes para promover aprendizagens reais nas distintas fases da educação básica, e a identidade dos estudantes que serão atendidos pela etapa, nas variadas regiões do país. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é um dos fatores destacados no documento como relevante (Brasil, 2018).

Ao apresentar a prática interdisciplinar como importante para a administração dos processos de ensino e para a materialização da aprendizagem dos estudantes, destacando

a autonomia das redes de ensino e das instituições escolares, o documento elucida que é preciso “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 16).

Não há, contudo, um esclarecimento sobre formas ou bases mais específicas para serem feitas essas organizações interdisciplinares, que promovam interação e colaboração, ficando assim a encargo dos documentos dos estados, das redes e instituições escolares, apresentarem tais organizações e trazerem em seus construtos, os preceitos que apontem para uma educação interdisciplinar, que seja interativa e colaborativa, como elucidado no trecho supracitado.

Dessa forma, neste artigo verificou-se os documentos curriculares que norteiam a educação básica paraense, em busca exatamente desses preceitos. Assim, cabe destacar algumas considerações quanto à educação básica deste estado, que logo de cara, destaca-se pela identidade Amazônica, que é marcada nas culturas das comunidades indígenas, ribeirinhas, extrativistas, quilombolas e dentre outras, conforme elucidado por Oliveira e Teixeira (2004), Hage (2005), Costa e Oliveira (2017) e Moraes e Oliveira (2021).

Essa pluralidade está nas expressões dos saberes construídos ao longo de vários séculos, através do contato com as florestas e os rios, e deve fazer parte dos conhecimentos escolares também (Oliveira; Teixeira, 2004; Hage, 2005; Costa; Oliveira, 2017; Moraes; Oliveira, 2021). Sendo assim, a inteireza dos estudantes da educação básica paraense, traz como parte de sua constituição esses elementos: o contato com a natureza em seu cotidiano, os saberes dos povos tradicionais e as expressões culturais que carregam elementos das florestas.

Diante disso, os olhares analíticos voltam-se para os documentos curriculares que sistematizam essa educação, no estado do Pará e no município belenense, em busca dos elementos que subsidiem a discussão quanto ao fazer interdisciplinar, através dos movimentos de análise destes mesmos documentos. Assim, cabe seguir para a seção seguinte, na qual descreve-se as estruturas dos documentos, levando em conta as lentes teóricas já apresentadas, sobre a interdisciplinaridade e a educação básica paraense.

Documento Curricular do Estado Do Pará (DCEPA-EM) e Diretrizes Curriculares do Município de Belém (DCMB): percurso de análise dos Documentos

Esta pesquisa documental, de abordagem qualitativa, tem seu percurso metodológico baseado naquilo que é apresentado como premissa das pesquisas deste tipo, de acordo com Lüdke e André (2017): a identificação de informações reais, nos documentos analisados, a partir da análise de questões ou temáticas específicas, sendo, no caso deste artigo, a temática da interdisciplinaridade.

Destaca-se a afirmação de Cellard (2008) sobre a importância das análises documentais, por possibilitarem a compreensão histórica e social de determinado

fenômeno, lançando sobre o mesmo um olhar cuidadoso e teoricamente embasado para tanto. Ainda, por ser uma característica das pesquisas de abordagem qualitativa, nessa investigação direciona-se o foco sobre questões particulares, de modo reflexivo e buscando por significados que não podem ser quantificados (Minayo, 2002).

Assim, o problema de pesquisa investigado é: de que maneira os documentos curriculares oficiais do estado do Pará incorporam o discurso da interdisciplinaridade, e em que medida essa incorporação tensiona com a lógica fragmentada de organização do conhecimento na educação básica paraense? Para responder tal pergunta, adotou-se a pesquisa documental, analisando os documentos oficiais do estado.

Como técnica de análise destes documentos, adotou-se a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, através da qual desdobram-se os três passos descritos por esta autora, ou seja, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferências e interpretações (Bardin, 2016). A execução de todas essas etapas que constituem o processo analítico, é essencial para garantir o rigor metodológico necessário, que permitiu alcançar as categorias de análise, descritas mais adiante, nas quais são registradas as inferências a partir da análise do DCEPA-EM e das DCMB.

Esses são os dois principais documentos norteadores da educação básica paraense, trazendo preceitos e orientações para balizar as instituições de ensino quanto aos múltiplos elementos que cercam o fazer pedagógico diário. Eles estão organizados a partir do alinhamento à BNCC e têm algumas outras características em comum, apesar de serem documentos que operam em perspectiva desagregada, ou seja, não se trata de um documento único, mas sim de dois textos separados.

Cabe destacar que a análise dos documentos foi efetuada através de uma perspectiva sociopolítica crítica, pois levou-se em consideração não somente o que consta nos escritos dos textos analisados, mas também aquilo que foi silenciado e apagado, observando a lógica que orquestra estas construções discursivas. Nesse sentido, é pertinente expor um breve percurso da criação, organização e apresentação dos documentos à população paraense.

O DCEPA-EM tem sua versão atual apresentada aos cidadãos paraenses em 2021, contendo seiscentos e quarenta e seis páginas e organizado em seis seções, que tratam respectivamente sobre as etapas de construção do documento, sobre a concepção de currículo presente e novas perspectivas curriculares possíveis (Pará, 2021).

A organização dos conhecimentos, presente neste documento, está inteiramente alinhada à BNCC. Isso significa que o DCEPA-EM apresenta os saberes distribuídos por meio de itinerários formativos, organizados nas Áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além de dedicar uma seção somente para considerações quanto à formação para o mundo do trabalho (Pará, 2021).

Não é diferente a organização encontrada nas DCMB, que também apresenta a sistematização dos conhecimentos em conformidade à BNCC. Este documento foi gestado entre os anos de 2021 e 2022, sendo sua versão mais atual finalizada em janeiro de 2023 (Belém, 2023). Quanto a sua estrutura, o texto das DCMB encontra-se constituído por

quatrocentas e trinta e sete páginas, ordenadas em dez seções, abordando questões múltiplas, como: concepções de currículo; educação inclusiva; educação do campo; educação de jovens e adultos; as áreas do conhecimento; avaliação, dentre outros (Belém, 2023).

Arroyo (2013) afirma que o currículo precisa ser espaço de representações e acolhimento das diversidades e diferenças. Diante disso, destaca-se que, no que diz respeito ao esforço em trazer para o diálogo curricular questões que apresentam essa polifonia, que fazem parte da educação e que são, por isso, substanciais, as DCMB demonstram levar em conta essas múltiplas vozes e expõem que elas são relevantes para os processos de organização dos conhecimentos.

Apesar disso, essas discussões não parecem ultrapassar um caráter ostensivo, já que não conseguem ir além do tom descritivo, sem aprofundar consideravelmente as proposições. Outro elemento de importante destaque para este artigo, é que cada documento aborda uma etapa da educação básica no Pará – exceto a educação infantil⁴ –, sendo o Documento Estadual referente ao Ensino Médio e o Documento Municipal, ao Ensino Fundamental.

Assim, ao analisar estes dois documentos, há a possibilidade de compreender quais os apontamentos sobre a interdisciplinaridade para estas duas fases – Ensino Fundamental e Ensino Médio – que constituem a Educação Básica, em seus respectivos documentos, o que permitirá um olhar mais ampliado sobre as orientações curriculares oferecidas quanto a esta temática, para a educação paraense.

Pontuado isto, cabe ressaltar que, de uma maneira geral, é possível notar, nos dois documentos, um esforço em trazer as perspectivas teóricas próprias do campo que discute interdisciplinaridade, para dialogar com a realidade educacional do estado paraense e da cidade de Belém. Isso fica nítido quando os documentos adotam, em seus escritos, referências como Ivani Fazenda, Hilton Japiassu e Olga Pombo (Pará, 2021; Belém, 2023).

Contudo, o que ocorre tanto no Documento Curricular do Estado, quanto nas Diretrizes Curriculares do Município belenense, é um dissenso entre os apontamentos teóricos e a estrutura de organização dos conhecimentos a serem trabalhados no ensino fundamental e no ensino médio.

Isso revela a identificação de um dos tensionamentos presentes nos documentos analisados, que se refere a contradição entre os enunciados declarados – a discussão central na interdisciplinaridade – e a estrutura efetivamente mantida – disciplinar, com conhecimentos isolados – expressando, nas disputas de poder, as decisões políticas implícitas, por meio dos posicionamentos demarcados a partir das políticas curriculares (Apple, 2005).

Os dois documentos, ao sugerirem a organização dos conteúdos para as diferentes etapas da educação básica, mais se aproximam da ótica fragmentária, subdividindo parcialmente os saberes conforme os itinerários formativos, reunindo-os por meio dos

⁴ A Secretaria de Educação do município de Belém, apresenta uma versão das Diretrizes Curriculares, referente apenas a Educação Infantil, publicada junto às Diretrizes do Ensino Fundamental. Contudo, esta não foi objeto de análise e por isso, este documento que trata somente sobre a primeira etapa da educação básica, não foi mobilizado como dado para pesquisa, neste artigo.

conjuntos de disciplinas semelhantes, em consonância à BNCC. É fato que esse agrupamento não é garantia de comunicação entre as distintas áreas do saber, o que demonstra que a organização do conhecimento, proposta no DCEPA-EM e nas DCMB, caracteriza-se como um modelo essencialmente disciplinar.

Assim, dos movimentos de análise, surgem duas categorias, que dizem respeito exatamente a essas inconsistências presentes nos documentos, quando eles abordam a interdisciplinaridade, sendo comuns para ambos. Tais categorias emergem do percurso metodológico adotado, seguindo as etapas de análise de Bardin (2016), expostas anteriormente. Portanto, são elas: Categoria 1 – Interdisciplinaridade como prática pedagogicamente intuitiva; Categoria 2- Interdisciplinaridade como princípio falacioso.

A partir disto, na seção seguinte, seguem as Categorias, juntamente com as inferências, permeadas pelos delineamentos epistemológicos aqui efetuados, que balizaram a ótica analítica.

Categorização e análise do DCEPA-EM e das DCMB: resultados do caminhar metodológico

O processo de análise dos documentos envolveu suas leituras, por meio de um olhar crítico, preocupado em buscar os elementos que apontam para a interdisciplinaridade na educação, em ambos os textos. Desse processo, foi possível destacar alguns excertos que saltaram aos olhos, nas leituras e que, ao serem revisitados posteriormente, expressaram indicar as mesmas considerações.

Todas essas fases da análise, em conformidade às elaborações de Bardin (2016), levaram à emergência destas duas categorias. Na primeira, Interdisciplinaridade como prática pedagogicamente intuitiva, a perspectiva analítica é expressa através de alguns trechos, retirados dos dois documentos analisados, como por exemplo o fragmento em que o texto do município considera que “[...] os docentes devem assumir uma atuação interdisciplinar construtiva, em que todos ganham” (Belém, 2021, p. 45). Ainda, destacam-se os demais:

[...] pois a interdisciplinaridade corresponde a uma possibilidade de superar essa visão fragmentadora do conhecimento e passa a ser **concebida como uma ação pedagógica** que articula os saberes das diferentes áreas, [...] (Belém, 2021, p. 44, grifo nosso).

Em uma prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, o que é valorizado é a busca, a investigação e a atitude em romper com as fronteiras existentes nas diversas áreas de conhecimento e suas respectivas limitações (Pará, 2023, p. 70).

Assim, um currículo interdisciplinar e contextualizado **pressupõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas e docentes** que permitam a interação de conceitos, metodologias e objetos de conhecimento entre as diversas áreas do conhecimento (Pará, 2023, p. 76, grifo nosso).

Gusdorf (1977) afirma que a inteligência humana é, por natureza, interdisciplinar e que não é viável compreender o ser humano como uma compartimentalização de conhecimentos, pensamentos e características fragmentadas. Ao contrário, o indivíduo

humano é um conjunto, fruto de suas relações e significações do mundo que o cerca, sejam elas físicas e/ou metafísicas.

Apesar disso, ao tratar sobre a interdisciplinaridade no campo da educação, é importante considerar que existem outros elementos que atravessam essa discussão. Um deles, é compreender as instituições de ensino como espaços de múltiplas dimensões e constituídos por diversas identidades, sujeitos educacionais (Silva, 2010; Arroyo, 2013). Logo, elucida-se que, para a promoção de uma educação interdisciplinar, se faz necessário o envolvimento de todos estes atores, não sendo, portanto, uma demanda somente dos/as professores/as.

Ainda, é substancial salientar que, mesmo concordando com a concepção de Gusdorf (1977), não é possível considerar que os docentes já cheguem nas escolas sabendo como exercer atitudes interdisciplinares. Há um histórico de décadas de fragmentação educacional, no qual também os/as professores/as foram formados, e isso influencia na maneira como irão ensinar.

Contudo, na discussão sobre interdisciplinaridade, os dois documentos apresentam uma tendência em enxergar a temática como algo intuitivo, que naturalmente pode ser feito por professores e professoras, bastando haver o desejo e a disposição em fazê-lo. Fazenda (1991, 2008) aponta que não é suficiente apenas a vontade pedagógica, quando se pensa nas exigências interdisciplinares, mas que é preciso um coletivo organizado para a execução de processos bem mais multidimensionais, que vão desde a formação docente até a organização dos espaços de aprendizagem.

Nesse tocante, destaca-se o que foi elucidado anteriormente, sobre ação interdisciplinar não ser o mesmo que atitude interdisciplinar, havendo entre estas duas uma diferença substancial, do trabalho docente coletivo e individual, respectivamente. A ação interdisciplinar organiza-se na colaboração entre docentes de distintas disciplinas, trocando conteúdos e promovendo comunicação entre os campos do conhecimento nos quais atuam, antes desarticulados, que passam a interagir através das ações pensadas e realizadas por, no mínimo, dois profissionais docentes, e isso requer tempo para planejamento, cooperação e execução.

Já a atitude interdisciplinar é expressa no trabalho pedagógico isolado, na intenção individual do professor em realizar conexões ao desenvolver sua prática, o que apoiando-se em Fazenda (1991, 2008), não pode ser encarado como ação interdisciplinar, mesmo considerando o esforço docente, pois para que uma ação interdisciplinar aconteça é indispensável o trabalho coletivo. As análises quanto às orientações para a interdisciplinaridade presentes nos dois documentos, permitiram observar que mais se aproximam de recomendações para uma atitude interdisciplinar, isolada e individual.

Porém, os documentos não expressam isso com clareza, já que demonstram concentrar a interdisciplinaridade na prática do/a professor/a, mas sem apresentar maiores recomendações sobre como exercê-la, nem mesmo para orientar sobre como seria possível pôr em atividade uma atitude particularmente interdisciplinar. Ambos os documentos apenas expõem que, para a realização de processos interdisciplinares na educação, é preciso tão somente o empenho docente.

Nesse sentido, mais um tensionamento é revelado nos documentos analisados, referente a disputa por poder. Ao recomendar o interdisciplinar como prática, impondo sobre o docente a responsabilidade em torná-la realidade, o currículo assume papel de instrumento de controle normativo, negando a esses atores educacionais a possibilidade de construção democrática coletiva, e assumindo um caráter impositivo.

Ainda, encarar o fazer interdisciplinar como uma prática pedagogicamente intuitiva, não apenas demonstra insuficiência teórica na temática, como também uma despreocupação em lançar sobre o/a professor/a, mais uma demanda de difícil execução, além de todas as outras que precisa dar conta na dinâmica das instituições de ensino, - especialmente sem a perspectiva da colaboração e coordenação coletiva - e uma omissão política, que desloca a culpa para o professor individualmente.

Dessa forma, realizar ações interdisciplinares não se configura somente como uma prática difícil para um/a professor/a, mas sim impossível, já que a ação interdisciplinar prevê, necessariamente, o envolvimento de, no mínimo, dois profissionais de distintas áreas, lançando seus olhares sobre o mesmo objeto de ensino para discuti-lo a partir do intuito de romper as barreiras que antes o fragmentava, realizando as trocas teóricas necessárias para tanto, como exposto anteriormente na figura 1.

Pombo (2006) esclarece que há alguns equívocos na contemporaneidade, ao discutir a interdisciplinaridade, um deles é encará-la de forma reduzida, como algo simplista. A autora elucida que é preciso tratar sobre o conceito com o devido rigor, demonstrando aprofundamento epistemológico para tal (Silva; Santos, 2023; Barbosa; Silva; Santos, 2024). Logo, exigir dos/as professores/as o domínio desse campo do conhecimento para utilizarem em suas práticas, devia vir acompanhado de exposições bem delineadas dessa perspectiva e de maiores possibilidades para formação docente, por meio de políticas públicas.

Contudo, nem as DCMB e nem o DCEPA-EM, trazem em seus conteúdos apontamentos que orientem docentes sobre como podem proceder para exercer esta prática pedagógica interdisciplinar, nem tão pouco preveem momentos de formação para direcionar e educar estes profissionais sobre o tema, ao qual os dois documentos se referem, o que se configura como uma das fragilidades observadas em ambos os textos.

Ainda, não há indícios de mudanças na estrutura disciplinar presente no funcionamento das instituições escolares estaduais e municipais, o que expressa mais uma incongruência dos documentos, já que ambos anunciam a interdisciplinaridade como um princípio educacional e, sendo assim, este preceito deveria ser basilar para a estrutura educacional paraense, balizando a organização dos conhecimentos.

A partir disso, é possível problematizar outro fator ao considerar a recomendação expressiva do interdisciplinar nos dois documentos, tal como está construída. Um arranjo fragmentário resulta em fragmentação sem mudanças na estrutura e na lógica escolar, o que dificulta as ações interdisciplinares orgânicas e duradouras, correndo o risco de gerar somente ações episódicas ou atitudes interdisciplinares individuais, igualmente episódicas.

Assim, a interdisciplinaridade posta como um princípio nos dois documentos, leva aos apontamentos referentes à segunda categoria: Interdisciplinaridade como princípio

falacioso. As inferências a partir desta categoria, são expressas por meio dos seguintes excertos retirados dos documentos:

Tendo como base, os três **princípios** curriculares norteadores da educação básica paraense – respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, a educação para a sustentabilidade ambiental, social e economia, e a **interdisciplinaridade** e a contextualização no processo de ensino-aprendizagem (Pará, 2021, p. 22, grifo nosso).

Nesse sentido, as diretrizes atuais estão assentadas em oito **princípios**, quais sejam: Gestão Democrática; Democratização dos Saberes; Educação Antirracista; **Interdisciplinaridade**; [...] (Belém, 2023, p. 25, grifo nosso).

Destaca-se, ainda, o excerto em que o documento do município afirma que “[...] faz-se extremamente pertinente destacar a interdisciplinaridade como **um princípio básico** desta Diretriz Curricular Municipal” (Belém, 2023, p. 43, grifo nosso). A partir da análise desses trechos, entende-se que ambos apontam a interdisciplinaridade como um princípio, um norteador, e essas afirmações aparecem já no início dos dois documentos, dando o entendimento de que é um elemento que permeará toda a escrita que se sucede, o que não é visto ao longo da leitura.

Além de ser uma discussão que vai se perdendo em partes mais avançadas dos documentos, acaba por ficar mais em segundo plano quando outros elementos são abordados, especialmente nas DCMB, por se tratar de um documento extenso, que discorre sobre temáticas diversas, como pontuado anteriormente, a interdisciplinaridade ganha um espaço limitado, sem estabelecer relação expressiva com as demais abordagens – educação inclusiva, educação do campo e educação de jovens e adultos (Belém, 2023).

Um princípio é algo fundante, que deveria embasar e amparar toda a elaboração dos documentos, sendo assim, é incoerente ter a interdisciplinaridade como princípio e expor a organização dos conhecimentos alinhada à BNCC, ou seja, essencialmente disciplinar. Ainda, a interdisciplinaridade é apontada não só como um princípio para a elaboração dos documentos, mas é dita como balizadora de toda a organização educacional paraense, o que não parece coerente às escolhas que se expressam ao longo dos documentos e na efetivação das políticas educacionais do estado.

Conforme Lopes e Macedo (2011), as políticas educacionais estão vinculadas às concepções sociais, econômicas e ideológicas, que também configuram territórios de disputas, assim como nas discussões mais específicas sobre política e educação, pensadas através da perspectiva curricular. Por isso, a incoerência em relação ao anúncio de um princípio balizador que não é utilizado para organizar os conhecimentos no currículo, expressa uma escolha que se ampara “em valores, em ideologias sociais e econômicas, bem como em significados institucionalmente estruturados” (Lopes; Macedo, 2011), que precisa ser problematizada.

A distância entre o princípio anunciado e a estrutura curricular compartimentalizada evidencia uma política educacional que não se orienta pela transformação, mas pela preservação de um modelo curricular baseado na segmentação disciplinar e na lógica produtivista do conhecimento, em consonância com os pressupostos do projeto

educacional alinhado à demanda neoliberal das políticas curriculares nacionais dos últimos anos (Fávero *et al.*, 2024; Tonieto; Bellenzier; Bukowski, 2023).

Mais uma vez, torna-se evidente a falta de aprofundamento teórico-epistemológico e de posicionamento político para exposição e discussão da interdisciplinaridade como tema norteador dos dois documentos, que mais expressam um esforço em se aproximar da temática, apontando-a como importante para as instituições de ensino paraenses, do que como um princípio de sua construção, de fato.

O uso tão frequente da interdisciplinaridade, somente como *slogan*, cai no que Pombo (2006) já afirmava há mais de uma década: o termo parece estar gasto e banalizado. É possível considerar, dessa forma, que pode ter sido mobilizado para fazer parte dos documentos curriculares analisados, somente por ser um tema em destaque no cenário educacional, especialmente nos últimos anos, ou uma palavra que remete a uma educação de qualidade.

Consequentemente, as abordagens que expressam essa perspectiva, não trazem os devidos aprofundamentos e ficam, por isso mesmo, na incoerência das ideias expressas, que estão desconectadas da estrutura e organização dos documentos como um todo. Uma vez que essas perspectivas desconexas e incoerentes não são incomuns, Fazenda (2008) afirma:

Nelas impera a circulação de conceitos e esquemas cognitivos sem consistência, ou apenas disciplinarmente consistentes, portanto, insuficientes para agir ou pensar interdisciplinarmente. Essa constatação tem-nos compelido a um trabalho de construção conceitual interdisciplinar que visa ao ingresso de olhares paralelos e à abertura a esses olhares, convergentes ou divergentes, em suma, ao exercício pleno da ambiguidade nas questões de educação (Fazenda, 2008, p. 13).

Por isso, interpreta-se através da análise do DCEPA-EM e das DCMB, que estão em conformidade ao que Fazenda (2008) descreve, ou seja, apresentam inconsistências ao tratarem a interdisciplinaridade como princípio, já que isso não é observado, de fato, na estrutura e organização dos documentos, sendo assim um princípio falacioso.

Pombo (2006) lembra que a interdisciplinaridade está em discussão no Brasil há bastante tempo e que não é possível enxergar ações interdisciplinares ocorrendo, sem vislumbrar transformações. Nessa perspectiva, discutir o tema nos documentos curriculares oficiais é um primeiro passo importante, e isso é feito em ambos os documentos analisados neste artigo.

Porém, levando em conta a tradição existente no Brasil quanto a discussão deste tema, o acúmulo teórico e as construções já feitas até o presente momento, em torno da interdisciplinaridade, e os apontamentos realizados no DCEPA-EM e nas DCMB, não são suficientes para contemplar estas transformações a qual Pombo (2006) se refere.

Portanto, pode-se interpretar, por meio dos olhares analíticos, que os dois documentos demonstram um esforço em discutir o tema, mantendo a interdisciplinaridade como parte relevante do debate educacional paraense. Contudo, só esse esforço não garante transformações reais para as instituições, no ensino fundamental e no ensino médio.

Ainda assim, apresenta-se como relevante a intenção de trazer a temática para o foco das discussões no conteúdo curricular dos documentos, expressando a importância em realizar conexões entre as diferentes disciplinas, na tentativa de superar a fragmentação dos saberes. Esperançosamente, pode-se considerar significativo que ambos os documentos, essenciais à organização da educação básica neste importante estado amazônico, incluam a interdisciplinaridade como aspecto de suas propostas.

Finalmente, na concepção de currículo como campo de disputas (Apple, 2005; Silva, 2010; Arroyo, 2013), é preciso destacar, contudo, que a maneira como esta abordagem se configura, considerando todos os tensionamentos pontuados, não garante uma ruptura com a lógica fragmentária e isoladora na organização do conhecimento. Ao contrário, pode funcionar como um recurso discursivo para validar uma política educacional tecnocrática, em que a interdisciplinaridade é adotada como elemento retórico, para encobrir a manutenção de uma política curricular disciplinar.

Logo, a partir dos apontamentos feitos por meio das duas categorias que emergiram dos processos de análise, balizadas pelos delineamentos teóricos tecidos ao longo destes escritos, seguem-se as considerações finais, sobre as abordagens da interdisciplinaridade no DCEPA-EM e nas DCMB.

Considerações Finais

É pertinente elucidar que em um processo analítico, como o que foi realizado para a construção deste artigo, as lentes teóricas adotadas para investigar o tema, é que permitem chegar às interpretações e inferências, juntamente com o rigor metodológico seguido. Por isso é tão importante realizar os devidos apontamentos quanto aos posicionamentos teórico-epistemológicos dos quais as concepções expressas se aproximam.

Ao refletir sobre a interdisciplinaridade, considerou-se um olhar sobre o mundo que é inteiro, que o pensa de forma conectada e que concebe os saberes sobre ele, em sua completude. Por isso, interdisciplinar não pode ser limitado a um “fazer” individual, mas precisa também “ser” coletivamente.

Ao analisar o DCEPA-EM e as DCMB, identificou-se a delimitação da interdisciplinaridade de forma inconsistente e sem aprofundamentos, nos dois documentos. Isso resultou no surgimento de duas Categorias, a partir da abordagem dos documentos sobre a temática: Categoria 1 – Interdisciplinaridade como prática pedagogicamente intuitiva e Categoria 2 - Interdisciplinaridade como princípio falacioso.

Por meio das análises realizadas nessas duas categorias, foi possível interpretar que ambos os documentos tratam o fazer pedagógico como intuitivo para a adoção de práticas interdisciplinares, sem problematizar questões como formação docente ou a necessidade do envolvimento dos demais sujeitos educacionais para tanto. Para os dois documentos, promover uma educação interdisciplinar só depende do querer docente e de sua atitude para tal.

Ainda, os dois documentos apontam a interdisciplinaridade como princípio de suas construções e como norteadora da educação básica paraense, porém foi identificado como um princípio falacioso, já que não foi possível notar na leitura e análise dos documentos este elemento como base para os demais desdobramentos e discussões, especialmente no que diz respeito a organização dos saberes: ambos expõem a disposição dos conhecimentos seguindo o que é proposto pela BNCC, ou seja, uma organização disciplinar.

É ainda um princípio falacioso, por não promover mudanças estruturais e no funcionamento dos níveis fundamental e médio, das escolas paraenses. Apesar de ambos os documentos apresentarem a interdisciplinaridade como norteadora de toda organização da educação no Pará, não é um desdobramento observável na realidade das instituições de ensino.

Por Consequente, ao investigar como a interdisciplinaridade é tratada nos documentos oficiais, evidencia-se o modo como relações de poder operam por meio dos discursos educacionais, estabelecendo sentidos através das predileções discursivas sobre o que se entende por saberes válidos, organização pedagógica e por organização curricular. A ausência de aprofundamento teórico e a superficialidade com que o interdisciplinar é abordado revelam uma política de omissão que reforça a manutenção da estrutura fragmentada e compartimentalizada do currículo.

Portanto, a análise dos documentos curriculares oficiais do estado do Pará revela que a incorporação do discurso da interdisciplinaridade é superficial e inconsistente. Embora os documentos afirmem a interdisciplinaridade como um princípio norteador, na prática, eles não promovem mudanças estruturais significativas na organização do conhecimento na educação básica paraense. Em vez disso, perpetuam uma lógica fragmentada e disciplinar, que não corresponde à realidade das escolas. Assim, o problema de pesquisa é respondido ao evidenciar que a interdisciplinaridade, conforme apresentada nos documentos, não é efetivada de maneira coerente e transformadora.

Com isso, considerou-se que o DCEPA-EM e as DCMB, apresentam acentuadas inconsistências ao abordarem a interdisciplinaridade, distanciando-a da realidade vivida nas escolas de educação básica paraense e não apresentando a devida coerência, ao dizer que o tema é um de seus princípios.

Assim, os documentos não apenas deixam de efetivar o interdisciplinar, mas reafirmam uma concepção conservadora de currículo e de conhecimento, operando mais como instrumento de validação de um discurso visto como de qualidade, em uma legitimação simbólica, mas funcionando de fato como política curricular excludente (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2010) e não como o princípio transformador que a interdisciplinaridade se propõe a ser.

Há, ainda assim, um esforço em trazer a temática para o cerne dos escritos nos documentos, com os devidos levantamentos teóricos delineados e considerando alguns elementos relevantes, mas a transposição desses delineamentos teóricos torna-se incoerente aos apontamentos concretos. Cabe, portanto, considerar a importância em abordá-la como elemento na educação paraense, dando ao tema espaços para a reflexão

da comunidade educacional, o que se configura como um importante movimento na caminhada contrária à fragmentação dos saberes.

Por fim, conclui-se que os documentos curriculares analisados não funcionam como ferramentas de rupturas, mas sim de manutenção de um projeto político-pedagógico disciplinar e fragmentado, historicamente dominante, que não se engaja na promoção de transformações no modo de pensar a organização do conhecimento na escola.

Os documentos poderiam discutir a interdisciplinaridade por meio de olhares mais profundos, consistentes e coerentes à realidade da educação básica paraense, levando em conta a multiplicidade de constituintes possíveis para propor uma educação mais integrada e menos fragmentada.

Criticar tal modelo implica reconhecer que os documentos analisados, ainda que apresentem vocabulário adequado ao campo teórico interdisciplinar, seguem conservando elementos das políticas curriculares tradicionais, com estruturas engessadas e apontamentos impositivos. Defender uma prática interdisciplinar exige mais do que menções pontuais, requer a construção de um currículo que disputa com as políticas curriculares nacionais, operando nas brechas em vistas a desafiar a fragmentação do conhecimento em favor de uma educação crítica, integradora, contextualizada e que valorize saberes locais.

Importa ressaltar ainda, que é pertinente realizar processos investigativos sobre os documentos oficiais que tratam a educação nos variados estados brasileiros e que, portanto, há espaços para mais análises que busquem problematizar questões que parecem superficiais, mas que necessitam de olhares atentos.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Trad. Maria Luiza S. M. Micelli. São Paulo: Cortez, 2005.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, S. F. SILVA, F. S. SANTOS, M. A. R. Interdisciplinaridade no currículo integrado na região tapajônica na Amazônia paraense: análise do Projeto Pedagógico do IFPA. **Revista De Estudos Interdisciplinares**, 2024. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br>. Acesso em: 26 abr. 2025.

BELÉM. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belém**. Belém: SEMEC – PA, 2023.

BELLENZIER, C. S.; FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. O discurso retórico sobre o protagonismo juvenil na escolha dos itinerários formativos no Rio Grande do Sul. **Cadernos de Educação**, n. 68, 23 out. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases**. 3 ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L.; LAPERRIERE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, R. P. C.; OLIVEIRA, D. B.; Currículo E Cultura: o contexto amazônico na prática educacional. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, ano 9, v. 9, n. 2, p. 138-162, Jul-Dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; BELLENZIER, C. S.; BUKOWSKI, C.; CENTENARO, J. B. A desarmonia ou o descompasso entre o currículo vivido e o futuro esperado para os jovens no novo Ensino Médio. **Currículo sem Fronteiras**, v. 24, p. e1137, 2024. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 28 abr. 2025.

GUSDORF, G. **A fala**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1977.

FAZENDA, I. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do centro de educação e letras da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 01, p. 93-103, 2008.

FAZENDA, I. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, Coleção Educar. v. 13. 1991.

FAZENDA, I. A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

HAGE, S. M. (org.) **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.

JAPIASSU, H. F. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MINAYO, M. C. L. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES JUNIOR, H.; OLIVEIRA, I. A. As epistemologias outras: aprender com o perspectivismo indígena a decolonizar a educação escolar. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 59, p. 111-125, 2021.

MORIN, E. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, I. A.; TEXEIRA, E. (org.). **Referencias para pensar aspectos da educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2004.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio: Volume II**. 2. ed. Belém: SEDUC-PA, 2021.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2006.

SANTOS, M. A. R. **Transdisciplinaridade e Educação**: Fundamentos de Complexidade e a Docência/Discência. Belém: Editora Açai, 2012.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, F.; SANTOS, M. A escola de tempo integral e currículo interdisciplinar: análise de uma escola pública na Amazônia. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/63790>. Acesso em: 29 mar. 2025.

TONIETO, C.; BELLENZIER, C. S.; BUKOWSKI, C. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. e14398, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14398>. Acesso em: 30 mar. 2025.