



Las contribuciones de los proyectos de trabajo a la práctica del currículo integrado

As contribuições do trabalho de projeto para a prática do currículo integrado

Luiz Antonio da Silva dos Santos

Secretario de Educación del Estado de Rio Grande do Norte
luizantonioantos@hotmail.com

Francisco das Chagas Silva Souza

Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte
chagas.souza@ifrn.edu.br

Cléia Maria Alves

Secretaría de Educación del Estado de Rio Grande do Norte
cleimary2009@hotmail.com

Francisco das Chagas de Sena

Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará
francisco.sena@ifce.edu.br

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre el uso de los proyectos de trabajo como alternativa para la integración curricular. A partir de una revisión bibliográfica, se verifica la necesidad de promover una intersección entre teoría y práctica en la escuela, con el objetivo de un enfoque global de los contenidos. Se argumenta que la organización curricular con la contribución de proyectos de trabajo permite la confrontación de las lógicas de fragmentación del conocimiento y busca resignificar los caminos de aprendizaje. Además, la organización de proyectos se ancla en una práctica docente centrada en la formación amplia de los estudiantes, proporcionando prácticas integradoras que generan autonomía, interés y autodisciplina.

Palabras clave: Proyectos de trabajo, Interdisciplinariedad, Currículo, Prácticas educativas.

1 INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las ciencias ha llevado a una creciente fragmentación del conocimiento, hecho que se refleja en la escuela, con la selección y distribución de conocimientos curriculares basados en disciplinas. Este fraccionamiento compromete los fines educativos centrados en la formación humana integral que concibe el sistema educativo como un medio para desarrollar todas las capacidades de los individuos. Se debe considerar que este tipo de capacitación requiere un enfoque integrado e interdisciplinario en el desarrollo del currículo escolar, con el fin de promover una educación más integral.

El objetivo de este artículo es analizar las bases epistémicas que sustentan la metodología de los proyectos de trabajo como estrategia para superar la dicotomía entre teoría y empirismo en educación. Buscamos identificar referencias teóricas que justifiquen un enfoque globalizador y su relación con la formación interdisciplinaria, con el objetivo de contribuir a la mejora de la práctica pedagógica en la educación.

En este estudio, defendemos la necesidad de una formación humana integradora, considerando que los instrumentos culturales e interdisciplinarios son esenciales en la formación integral de los sujetos, para que sean capaces de comprender la sociedad e intervenir en ella con el objetivo de mejorarla. Este modelo formativo está anclado en la filosofía de la *praxis* que, según Vásquez (1997), defiende la visión unitaria de los procesos formativos, implicando la relación dialéctica entre teoría y práctica de la enseñanza.

Dialogando con esta perspectiva teórica, tenemos como pregunta orientadora de este estudio: ¿cuál es el papel de los proyectos de trabajo en la materialización de un currículo integrado en el contexto de la Educación Profesional y Tecnológica, de acuerdo con la literatura existente?

Para ello, realizamos una revisión bibliográfica basada en Santomé (1998), Ramos (2008), Lopes (1999;2011) Frigotto (2002), Bernstein (1996), Hernández y Ventura (1998), entre otros. Creemos que las reflexiones aquí presentadas representarán ganancias teóricas proporcionadas por la investigación sobre el trabajo pedagógico apoyado en estrategias y arquitecturas formativas globalizadoras que promueven la perspectiva relacional del conocimiento y el diálogo de los campos epistémicos.

Sobre la base de estas consideraciones, el artículo está organizado en tres secciones. Además de esta introducción, discutimos el currículo integrado como contrapunto al paradigma positivista; Finalmente, en el tercer apartado, trataremos la perspectiva relacional y global de la construcción del conocimiento con la aportación de proyectos de trabajo.

2 CURRÍCULO INTEGRADO: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES DE SUPERAR EL PARADIGMA POSITIVISTA

Es posible observar que el paradigma positivista todavía tiene una fuerte influencia en nuestra sociedad y en los procesos formativos, ya que el modelo sigue

siendo predominante en muchos contextos educativos. Este paradigma se basa en el método analítico, que estudia las partes para comprender el todo, resultando en una visión fragmentada y compartimentada del conocimiento científico y escolar, expresada en la organización disciplinaria de los currículos. Este enfoque curricular trabaja los contenidos de forma aislada y sin relación, sin establecer vínculos significativos entre ellos. Para superar esta visión reduccionista y promover una educación integrada, es necesario repensar el currículo escolar desde una perspectiva interdisciplinaria.¹

Según Santos (2009) las matrices curriculares basadas en esta perspectiva actúan como esquemas mentales en la práctica, porque impiden el flujo de las relaciones existentes entre las disciplinas y áreas de conocimiento. Esto significa que, al adoptar un enfoque disciplinario aislado, hay una tendencia a la fragmentación curricular y a la limitación de la comprensión del estudiante de la interconexión entre los diversos campos epistémicos. Este enfoque puede comprometer el aprendizaje significativo y la educación general de los estudiantes. Por lo tanto, es importante buscar alternativas pedagógicas que puedan romper con esta lógica fragmentada y proporcionar un enfoque integrado y contextualizado del conocimiento.

En este sentido, tenemos una educación, en general, basada en lo teórico-abstracto y la concepción del currículo disciplinario, expresado en el aislamiento y la desconexión entre el conocimiento, centrado en la comprensión de que el todo ocurre a través del conocimiento de cada una de las partes aisladas (FAZENDA, 2002). La búsqueda para superar estas dicotomías implica un cambio en la concepción, creencias, posturas del profesor y los estudiantes, así como la sistematización del propio trabajo pedagógico.

En este sentido, es importante reflexionar sobre una organización del trabajo pedagógico que favorezca experiencias formativas globalizadoras y esquemas que fortalezcan la perspectiva relacional de las disciplinas. Para que esto se materialice, será necesario transformar la concepción curricular que tienen los actores sociales. Según Silva (2005) el currículo es una construcción de los actores que lo constituyen, expresa una identidad.

¹ "El positivismo se presenta como una doctrina científica que tiene como objetivo organizar una teoría general de la sociedad capaz de garantizar el orden y la estabilidad social a través de la ciencia. Su fundamento es el método científico, que presupone la observación de los hechos y la elaboración de leyes generales a partir del análisis empírico de los mismos. (FARM, 1992, p. 25).

Aranha (2000) afirma que el currículo integrado concibe al hombre en todas sus dimensiones, reconociendo la necesidad de una formación humana integradora y emancipadora, que permita el pleno desarrollo de las asignaturas, la plenitud en el ejercicio de la ciudadanía y el enfoque integrador de la construcción del conocimiento.

Para Goodson (2008) el currículo es un artefacto social e histórico en constante cambio y transformación. En este sentido, según Lopes y Macedo (2011), a lo largo de la historia del currículo, podemos situar numerosas propuestas de currículo integrado bajo distintas denominaciones: currículo global, metodología de proyectos, currículo interdisciplinario, currículo transversal. Es posible afirmar que cualquier forma de proposición de organización curricular, incluso aquellas que defienden el currículo centrado en las disciplinas, consideran importante discutir formas que integren los contenidos.

En esta perspectiva, es importante tener en cuenta la relevancia del currículo y su contribución a los procesos de aprendizaje en una sociedad que sufre constantes cambios espacio temporales. Es necesario, específicamente, cuestionar la separación tradicional entre el currículo disciplinario y el currículo integrado en relación con los proyectos de trabajo que pueden promover la flexibilización de los límites disciplinarios y, en consecuencia, el diálogo entre diferentes campos del conocimiento.

Enfatizamos que la búsqueda en la perspectiva de un currículo integrado, que supere la dicotomía entre teoría y empirismo, no descuida los objetos de las disciplinas. En esta perspectiva, Santomé (1988) reflexiona sobre que, para comprender la complejidad del conocimiento, es fundamental considerar que existen varias categorías de conocimiento, cada una de ellas resultante de diferentes objetivos, perspectivas, experiencias y valores humanos.

Así, el enfoque curricular integrador se basa en una concepción de la interdisciplinariedad. En palabras de Morin (2000), la fragmentación y compartimentación del conocimiento dificultan la comprensión de lo que está interconectado. Por lo tanto, nos acercamos a una concepción de currículo integrado que reconoce las disciplinas individuales y sus interrelaciones.

Agregando elementos a este análisis, Lopes y Macedo (2011) destacan que la defensa de la interdisciplinariedad requiere un enfoque que considere no solo la organización disciplinaria existente, sino también la concepción de formas de interrelacionar estas disciplinas a partir de problemas y temas comunes presentes en

las áreas de referencia. Por lo tanto, se necesitan estrategias para superar las concepciones dicotómicas y compartimentadas.

Según Morin (2000), la noción de inteligencia dividida, compartimentada, mecanicista, disyuntiva y reduccionista fragmenta la complejidad del mundo en partes desconectadas, dividiendo los problemas en fragmentos y separando elementos que están interconectados. Esto da como resultado un enfoque unidimensional de cuestiones que son realmente multidimensionales y complejas.

La disciplinariedad curricular a menudo produce una distancia de los estudiantes del mundo concreto y causa desinterés en los estudios. Además, es posible considerar la elaboración de un currículo que tenga en cuenta los sujetos involucrados, contemplando sus experiencias personales, sociales, culturales y, en nuestro contexto, laborales (SANTOMÉ, 1998).

Desde la perspectiva de la educación, el trabajo escolar debe estar en línea con el trabajo social y con el contenido de lo real, siendo una actividad concreta y socialmente útil. Sin esta relación, el trabajo escolar pierde su valor esencial y su aspecto social, convirtiéndose sólo en la adquisición de normas técnicas y procedimientos metodológicos específicos (PISTRAK, 2000).

En esta perspectiva, el currículo integrado incorpora las demandas e intereses de los estudiantes en el proceso formativo a través de propuestas democráticas que apuntan a enfrentar y equiparar problemas reales de la vida cotidiana de los estudiantes. En este sentido, problematizamos la relevancia de la articulación entre trabajo, cultura y conocimiento científico. La educación básica de la escuela secundaria, articulada con el mundo del trabajo, la cultura y la ciencia, se convierte en un derecho social y subjetivo, conectado a todas las esferas y dimensiones de la vida. El objetivo es proporcionar una comprensión crítica de la sociedad humana en sus relaciones sociales y el mundo natural del que formamos parte. Para Frigotto (2005), es fundamental que los estudiantes conozcan estas dos esferas para convertirse en sujetos emancipados, creativos y capaces de una postura crítica y activa ante la realidad que los rodea, como también es esencial comprender y operar con nuevas bases técnico-científicas en el proceso productivo.

Sin embargo, esta enseñanza que estimula la reflexión ha sido cuestionada por políticos conservadores y parte de la sociedad brasileña a principios del siglo actual. La derecha que llegó al poder ha enfatizado una "Escuela sin partido", en la que, para Costa

y Dantas (2022, p. 8):

[...] El maestro es un mero instructor, que debe transmitir el conocimiento sistematizado de manera neutral, mientras que el papel de educar está a cargo de la familia y la religión. Tampoco está permitido que el profesor aborde cuestiones que mencionen la realidad del alumno y su vida cotidiana, aspecto que se identifica como un acto peligroso, que conducirá a un adoctrinamiento del alumno. Un último aspecto de esta concepción de la escolarización es la prohibición de asignar valores sobre cualquier tema que se esté abordando en el aula.

Bernstein (1988, p. 79) argumenta que el currículo en esta configuración de "colección" se expresa a través de una relación hermética, contenidos claramente delimitados y aislados entre sí. Para este autor, esta tipología curricular implica jerarquización y relaciones de poder y marco pedagógico. En contraste, Bernstein (1988, p.97) propone como una forma de superar este modelo, el currículo integrado, que se caracteriza por una relación abierta y dialógica de los contenidos entre sí.

Desde la perspectiva de esta arquitectura curricular integrada, cuando se producen interacciones "[...] hay un intercambio y un equilibrio en la relación pedagógica" (BERNSTEIN, 1996, p. 96). En otras palabras, este concepto se refiere a la flexibilización de la frontera que limita lo que puede o no puede transmitirse en una relación pedagógica. Cuando consideramos esta flexibilización de las fronteras del conocimiento a través de la integración curricular, podemos valorar algunas ventajas.

Según Lopes (2011), la flexibilización de los currículos y las clasificaciones escolares puede generar un entorno más dinámico y participativo tanto para los docentes como para los estudiantes. Este enfoque puede favorecer la integración del conocimiento escolar con las experiencias cotidianas de los estudiantes, además de combatir la concepción jerárquica y rígida del conocimiento escolar, lo que resulta en cambios significativos en las relaciones de poder dentro de la escuela y en sus implicaciones sociales.

Contribuyendo a la discusión, Santomé (1998) argumenta que el currículo integrado se considera una categoría amplia que puede abarcar varias prácticas educativas adoptadas en el aula y que representan un intento de investigar y desarrollar enfoques más efectivos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con estos entendimientos teóricos, la separación tradicional entre organización disciplinaria e integrada, entendida como polos excluyentes, pierde su significado. Para ello, es necesario cuestionar el currículo disciplinario y defender el

currículo integrado. Sin embargo, la integración curricular y el currículo por disciplinas no son necesariamente polos excluyentes, sino más bien una forma viable de enfrentar las fronteras invisibles presentes en las disciplinas en favor del conocimiento cultural e interdisciplinario esencial en la formación de ciudadanos críticos y participativos.

Frigotto (1995) reflexiona que cuando consideramos la construcción de objetos y problemas en las ciencias sociales, nos damos cuenta de que no hay contradicción entre la necesidad de delimitación y el carácter unitario del conocimiento, porque, al producir su existencia a través de diversas relaciones y prácticas sociales, los seres humanos se involucran como una unidad que abarca dimensiones biológicas y psicológicas, intelectuales, culturales, estéticos, entre otros. En otras palabras, el conocimiento de lo social es, por su naturaleza, unitario e interdisciplinario.

De acuerdo con lo anterior, es importante establecer líneas delimitadoras que rijan la construcción de objetos y los problemas del conocimiento. Sin embargo, el carácter unitario de esto requiere una interrelación con las otras dimensiones presentes en su alcance. La unidad de conocimientos debe ser un principio rector en la definición de los diferentes planes de estudio.

3 CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO CON LA APORTACIÓN DE PROYECTOS DE TRABAJO

La intersección entre teoría y práctica en la escuela, con el objetivo de un enfoque global de los contenidos por parte del estudiante, se ha destacado como una necesidad objetiva. En este sentido, los proyectos de trabajo y la organización curricular a través de proyectos se presentan como posibilidades para enfrentar las lógicas disciplinarias y buscar la materialización de la integración curricular, con la resignificación de los espacios de aprendizaje que son típicamente transmisivos (ZABALA, 2002).

El proceso formativo basado en proyectos de trabajo aporta un enfoque más reflexivo y permite una problematización de cuestiones pedagógicas y sociopolíticas, ya que permite el cambio de enfoque del contenido y método disciplinario, que fragmenta y aísla las disciplinas, a una propuesta que prioriza la integración de componentes curriculares y ofrece una lectura amplia para un fenómeno dado.

En el sentido de Hernández (1998, p. 80), hay una distinción entre los proyectos de trabajo del método de proyectos y la pedagogía de los proyectos. Los proyectos de trabajo son "un proceso basado en el intercambio e interpretación de la actitud hacia el

aprendizaje [...] no puede reducirse a una fórmula, un método o una didáctica específica". Para este autor, tanto el método de proyectos como la pedagogía de los proyectos

Son propuestas "centradas en los estudiantes" y en lo que se supone que deben aprender [...] son perspectivas basadas en concepciones vinculadas a una noción de desarrollo marcada por la idea de progreso y acomodación a imperativos externos [...] son propuestas rígidas por visiones "modernas" del sujeto que aprende, de la función de la escuela que adoctrina y que establece de manera restrictiva lo que se debe aprender en ella. (HERNÁNDEZ, 2002, p. 19)

En este caso, es importante enfatizar el significado de globalización y la organización del currículo por proyectos de trabajo. Zabala (2002) explica que esta tipología es una propuesta para la organización de los contenidos escolares de manera globalizada que tiene como objetivo crear situaciones de trabajo que favorezcan el aprendizaje de procedimientos que ayuden en la comprensión, asimilación y organización de la información. Esta arquitectura formativa es una respuesta a la necesidad de desarrollar competencias para hacer frente a la complejidad del mundo actual.

Hernández y Ventura (1998, p. 61) aclaran que la propuesta inspiradora de los proyectos de trabajo está vinculada a la producción de conocimiento globalizado y relacional. Esta propuesta formativa organiza la actividad de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta que el conocimiento escolar no debe estar rígidamente ordenado, ni seguir referencias disciplinarias preestablecidas o una homogeneización de los estudiantes. Por el contrario, la función del proyecto es organizar el conocimiento escolar, tratando la información y relacionando diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten la construcción de conocimientos propios, permitiendo la participación de diferentes saberes disciplinarios.

Entendemos que trabajar con proyectos no significa disolver el currículo escolar. Por el contrario, este es el punto de partida para la realización efectiva de proyectos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y siempre debe entenderse como un eje rector. La concepción de los proyectos escolares se basa en la idea de interdisciplinariedad, entendida como diálogo o interacción entre dos o más disciplinas o áreas. Esta propuesta de trabajo enfatiza el aprendizaje activo sin dilución curricular,

apunta al aprendizaje significativo, desencadenado a partir de problemas de eje.²

Destacamos que el uso de proyectos de trabajo no implica la disolución del currículo escolar; Por el contrario, debe considerarse como un punto de partida para la realización de proyectos a lo largo de la construcción de caminos de aprendizaje. Uno de los factores que contribuyen a la reducción de la calidad del currículo disciplinario es la mera reproducción de conocimientos prefabricados, lo que no brinda a los estudiantes la oportunidad de acercarse al proceso de producción científica y trascender los límites disciplinarios. Consideramos relevante el establecimiento de situaciones formativas que valoren la participación activa de los estudiantes, haciéndolos sujetos reflexivos, responsables y comprometidos en los proyectos elaborados y desarrollados (HERNANDES; VENTURA, 1998).

Considerando estos aspectos y apuntando a la valorización del aprendizaje significativo de los estudiantes, es esencial formular prácticas formativas que ofrezcan el establecimiento de "relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los contenidos escolares y los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, proporcionando así un proceso de articulación de nuevos significados" (BRASIL, 2001, p.52).

Coincidimos con Nogueira (2000, p. 39) en afirmar que los proyectos son instrumentos que permiten un enfoque más atractivo e interesante de los contenidos curriculares, además de brindar una oportunidad para un enfoque centrado en el estudiante, considerando su individualidad y su aprendizaje distinto, sus niveles de interés, así como sus dificultades y potencialidades.

Abrantes (1995) contribuye al debate argumentando que los proyectos presentan algunas características fundamentales, a saber: un proyecto es una actividad intencional con objetivos formulados por los autores y ejecutores, que requiere responsabilidad y autonomía de los estudiantes como condición esencial. Los estudiantes son corresponsables del trabajo y las elecciones a lo largo del desarrollo del proyecto. La autenticidad es una característica fundamental de un proyecto, en el que el problema a

² "El proceso de dilución curricular ocurre cuando, en nombre de democratizar el acceso a la escuela, se adopta un currículo que no hace demandas en relación con los conocimientos y capacidades de sus estudiantes, que están orientados a las disciplinas de acuerdo con los intereses y capacidades individuales, sin que exista ninguna garantía de que estos conocimientos y capacidades serán movilizados y articulados para permitir la construcción de una formación amplia y consistente". (DUARTE, 2003, p. 57).

resolver es relevante y tiene un carácter real para los estudiantes, no siendo una mera reproducción de contenido ya hecho.

Anclado en estas concepciones, es posible inferir que la organización de proyectos se basa en una práctica pedagógica centrada en la formación integral de los estudiantes, habilitando prácticas integradoras que proporcionan autonomía, interés y autodisciplina, a través de arreglos creados en el aula para la reflexión, discusión y toma de decisiones en torno al trabajo.

En este sentido, Nogueira (2001) sugiere que, además de que la escuela y el profesor alcancen los objetivos establecidos con los alumnos, sin quizás ser conscientes de la preocupación por desarrollar las inteligencias múltiples, podemos observar en el proyecto la posibilidad de realizar acciones que faciliten la maximización de las diversas competencias de los estudiantes en las áreas de lenguaje, lógico-matemática, espacial, pictórica, interpersonal y naturalista.

En resumen, podemos afirmar que la adopción de un enfoque de proyectos en la organización del currículo escolar, en oposición al método tradicional, centrado en contenidos conceptuales, se basa en la interdisciplinariedad y la asimilación activa de conocimientos por parte de los estudiantes. Este modelo formativo brinda a los estudiantes la oportunidad de abandonar la postura de meros reproductores de información ya hecha y desarrollar nuevos conocimientos basados en sus propias investigaciones y conclusiones.

4 CONSIDERACIONES FINALES

Considerando todas las reflexiones presentadas a lo largo de este estudio, enfatizamos que esta investigación contribuye para la comprensión de los efectos de las lógicas de fragmentación que están presentes en la organización del conocimiento en las escuelas, manifestadas por la excesiva subdivisión de disciplinas y el establecimiento cada vez más rígido de especializaciones disciplinarias, que fortalecen el mantenimiento de los límites curriculares. Este proceso resulta en una selección o distribución curricular que funciona con un fuerte énfasis disciplinario.

Con base en el marco teórico presentado en la revisión de la literatura, fue posible inferir que el currículo integrado se configura como una propuesta que concreta y valora la integración del conocimiento y la promoción de mecanismos de intersección que deben estar presentes entre las diversas disciplinas y formas de conocimiento en las

instituciones educativas.

Sumado a esto, encontramos que la organización del conocimiento escolar que implica la disminución en el nivel de clasificación está asociada a un currículo basado en códigos integrados (LOPES, 2011, p. 139).

Las investigaciones mostraron que los códigos integrados buscan abordar las disciplinas y cursos aislados en una perspectiva relacional, con el fin de establecer conexiones entre el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano de los estudiantes, oponiéndose, por lo tanto, a la visión jerárquica y clasificatoria del conocimiento. Por lo tanto, la concepción de un currículo integrado tiene como objetivo respetar la integridad del conocimiento y ofrecer pautas para hacer frente a las lógicas de fragmentación presentes en la organización de los contenidos. Esta arquitectura formativa también reconoce la necesidad de una formación integral, técnica y política, con el trabajo como principio educativo.

También destacamos que los proyectos de trabajo son capaces de flexibilizar las fronteras del conocimiento y enfrentar las lógicas de fragmentación tan presentes en los currículos escolares. La investigación también destacó la relevancia de los proyectos de trabajo en la perspectiva global de la construcción del conocimiento.

La integración curricular es un objetivo primordial de los proyectos de trabajo, ya que busca enfrentar la forma rígida de enmarcar los contenidos. Así, la propuesta que inspira los proyectos de trabajo está vinculada al enfoque integrador, teniendo en cuenta la totalidad del conocimiento.

REFERENCIAS

- ABRANTES, P. Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática. In: Avaliação e educação matemática, RJ: MEM/USU – GEPEM, 1995.
- ARANHA, A. Formação Integral. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. Dicionário da educação profissional. Belo Horizonte: UFMG; Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.
- BERNSTEIN, B. A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- COSTA, A. P.; DANTAS, A. S. A organização Escola sem Partido como elemento de antagonismo à formação integral dos estudantes. Revista Querubim, Niterói, p. 4-11, 2022.
- DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- FAZENDA, I. C. A. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1992. 136 p.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p.46-74.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HERNANDÉZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HERNANDÉZ, F. O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula. Revista Pátio, Porto Alegre, v. 6, n 22, p. 19-21. jul/ago. 2002.
- HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M.A Organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- LOPES, A. C; MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo. Cortez, 2011.
- LOPES, A. C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.



NOGUEIRA, N. Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências. São Paulo: Editora Érica, 2001.

PISTRAK, M. M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo, 2000.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (orgs). Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VASQUEZ, A.S. Filosofia da práxis. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

ZABALA, A. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.