DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

CURRÍCULO INTEGRADO E INTERDISCIPLINARIDADE: LIMITES INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

INTEGRATED CURRICULUM AND INTERDISCIPLINARITY: INSTITUTIONAL LIMITS IN BASIC EDUCATION

Evely de Souza Viana[1]
Valeria dos Santos Marques[2]
Romero de Albuquerque Maranhão[3]

RESUMO:
O artigo analisa criticamente a implementação do currículo integrado e da interdisciplinaridade na educação básica brasileira à luz das reformas curriculares recentes. Parte da constatação de que a integração foi incorporada ao discurso normativo como promessa de superação da fragmentação disciplinar e de promoção da formação integral, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. O objetivo consiste em examinar os limites institucionais que tensionam essa promessa, investigando a distância entre prescrição normativa e estrutura escolar concreta. Metodologicamente, trata-se de uma revisão teórica de caráter analítico e crítico, fundamentada em estudos contemporâneos sobre currículo integrado, interdisciplinaridade e políticas curriculares. Os resultados evidenciam que os principais entraves à implementação não são apenas pedagógicos, mas sistêmicos, envolvendo organização fragmentada da grade, formação docente disciplinar, cultura escolar consolidada, pressão avaliativa e desigualdades estruturais. Conclui-se que a efetivação da integração curricular exige reorganização institucional ampla, capaz de articular políticas públicas, formação profissional e condições materiais, sob pena de a interdisciplinaridade permanecer como enunciado normativo desvinculado da prática.

Palavras-chave: Currículo integrado; Interdisciplinaridade; Reformas curriculares; Educação básica.

ABSTRACT:
This article critically analyzes the implementation of integrated curriculum and interdisciplinarity in Brazilian basic education in light of recent curricular reforms. It begins from the observation that integration has been incorporated into normative discourse as a promise to overcome disciplinary fragmentation and to promote comprehensive education, especially within the context of the New Secondary Education model and the National Common Curricular Base. The objective is to examine the institutional limits that challenge this promise, investigating the gap between normative prescriptions and the concrete structure of schools. Methodologically, the study consists of a theoretical review with an analytical and critical approach, grounded in contemporary studies on integrated curriculum, interdisciplinarity, and curricular policies. The results indicate that the main obstacles to implementation are not only pedagogical but also systemic, involving fragmented curricular organization, discipline-based teacher training, consolidated school culture, assessment pressures, and structural inequalities. It is concluded that the effective implementation of curricular

[1] Graduanda em Letras – Inglês pela Universidade Federal do Pará. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1370940253732804. E-mail:evelydesouzaviana@gmail.com
[2] Graduação em Letras – Português e Literatura pela Estácio de Sá (2001–2006). Especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Educação São Luís (2019). Mestranda em Educação pela ENBER University.
[3] Doutor em Administração pela UNINOVE (2012–2016). Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Pará (2006–2008). Especialista em Gestão de Tecnologias Ambientais pela Universidade de São Paulo (2012–2014). Graduado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (2014–2017). Lattes: http://lattes.cnpq.br/6270948121049203. E-mail: romeroalbuquerque@bol.com.br.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

integration requires broad institutional reorganization capable of articulating public policies, professional training, and material conditions; otherwise, interdisciplinarity risks remaining a normative statement detached from educational practice.

Keywords: Integrated curriculum; Interdisciplinarity; Curricular reforms; Basic education.

INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira, especialmente a partir da segunda década do século XXI, tem sido atravessada por sucessivas reformas curriculares que anunciam a necessidade de reorganização do conhecimento escolar em bases mais integradas, dialógicas e contextualizadas. A retórica da superação da fragmentação disciplinar passou a ocupar lugar central nos discursos normativos e nas políticas públicas, associando a qualidade da educação à capacidade de articular saberes, promover competências amplas e responder às demandas de uma sociedade complexa e interdependente. Nesse cenário, a interdisciplinaridade emerge como eixo estruturante das propostas de reorganização curricular, sendo frequentemente apresentada como alternativa à compartimentalização do ensino. Pereira, Dantas e Santana (2025) argumentam que a persistência do modelo disciplinar, herdeiro do pensamento moderno e da especialização excessiva, tem produzido uma cisão entre o conhecimento escolar e os problemas concretos da vida social, o que reforça a necessidade de integração dos saberes como condição para uma formação crítica e significativa. Em perspectiva convergente, Camargo, Silva e Santana (2025) assinalam que as reformas recentes não apenas incorporam a interdisciplinaridade como diretriz, mas a elevam ao estatuto de princípio organizador da prática pedagógica, ainda que sua efetivação dependa de transformações institucionais mais profundas.

A emergência da interdisciplinaridade como princípio normativo, entretanto, não se reduz a uma escolha metodológica, mas se inscreve em um movimento mais amplo de redefinição das finalidades da escola. Pinheiro e Valente (2025) destacam que os fundamentos da interdisciplinaridade repousam na compreensão do conhecimento como construção histórica e relacional, exigindo articulação entre campos do saber e abertura ao diálogo epistemológico. Essa concepção desloca o foco da mera justaposição de conteúdos para a construção de nexos estruturantes entre diferentes áreas, o que implica reconfiguração do currículo e das práticas docentes. Todavia, como evidenciam Guedês et al. (2024), o planejamento docente integrado, condição indispensável para ações interdisciplinares consistentes, enfrenta limites objetivos relacionados ao tempo institucional, à cultura escolar e

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

às formas de organização do trabalho pedagógico. Assim, embora a interdisciplinaridade figure como imperativo nas políticas curriculares, sua tradução no cotidiano escolar revela tensões entre intenção normativa e realidade estrutural.

No âmbito da formação de professores, essa tensão torna-se ainda mais evidente. Lopes (2018), ao investigar um currículo de Licenciatura em Ciências Naturais, demonstra que a adoção de perspectivas interdisciplinares esbarra em fatores estruturantes, como a organização departamental, a fragmentação das matrizes curriculares e a ausência de diálogo sistemático entre docentes. Em estudo posterior, Lopes e Almeida (2019) reforçam que as percepções sobre limites e possibilidades da interdisciplinaridade revelam uma ambivalência entre o reconhecimento de sua importância e a dificuldade de operacionalizá-la em práticas concretas de formação. Essa ambivalência repercute diretamente na educação básica, uma vez que professores formados em estruturas curriculares predominantemente disciplinares tendem a reproduzir modelos fragmentados de ensino. A análise de Besniyi (2023), ao examinar percepções docentes em uma escola técnica paulista, evidencia que não há compreensão homogênea acerca do papel da interdisciplinaridade na integração curricular, o que reforça a necessidade de espaços institucionais de formação, debate e construção coletiva de sentidos.

A justificativa deste estudo fundamenta-se, portanto, na constatação de que a consolidação do currículo integrado e da interdisciplinaridade na educação básica não depende apenas de diretrizes normativas, mas de condições institucionais que possibilitem sua efetivação. Guidolin e Zambon (2023) demonstram que propostas colaborativas de integração curricular encontram limites significativos quando não há reorganização do tempo escolar, revisão do projeto pedagógico e compromisso coletivo da gestão e do corpo docente. Do mesmo modo, Pereira, Dantas e Santana (2025) ressaltam que a interdisciplinaridade exige mudança de postura, planejamento coletivo e apoio institucional, sob pena de permanecer restrita ao plano discursivo. A relevância desta investigação reside, assim, na necessidade de analisar criticamente os entraves estruturais, formativos e culturais que condicionam a implementação do currículo integrado, contribuindo para o aprofundamento do debate acadêmico e para a formulação de políticas educacionais mais coerentes com os objetivos anunciados pelas reformas.

Diante desse quadro, formula-se o seguinte problema de pesquisa: quais são os limites institucionais que condicionam e restringem a efetivação do currículo integrado e da interdisciplinaridade na educação básica, à luz das reformas curriculares contemporâneas? Essa questão emerge do reconhecimento de que a integração curricular, embora legitimada por documentos oficiais e defendida por diversos estudiosos, enfrenta obstáculos que se

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

manifestam na organização escolar, na cultura profissional docente e nas formas de gestão pedagógica. A investigação parte da hipótese de que tais limites não são apenas operacionais, mas estruturais, estando vinculados a modelos históricos de organização do conhecimento e do trabalho docente, como sugerem Lopes (2018) e Besniyi (2023) ao evidenciarem a influência de fatores institucionais na adoção de práticas interdisciplinares.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar, a partir de revisão de literatura recente, os principais limites institucionais que incidem sobre a implementação do currículo integrado e da interdisciplinaridade na educação básica. De modo específico, busca-se compreender como as reformas curriculares têm incorporado a integração como princípio orientador, examinar as condições objetivas que favorecem ou dificultam sua concretização e identificar convergências e divergências nas análises produzidas por estudos empíricos e teóricos. Ao articular contribuições de Pereira, Dantas e Santana (2025), Camargo, Silva e Santana (2025), Pinheiro e Valente (2025), Guedês et al. (2024), Guidolin e Zambon (2023), Lopes (2018), Lopes e Almeida (2019) e Besniyi (2023), pretende-se oferecer uma síntese crítica que evidencie tanto os avanços normativos quanto as permanências estruturais que tensionam a proposta de integração curricular.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de revisão bibliográfica de natureza qualitativa, orientado pela análise interpretativa de produções acadêmicas publicadas entre 2018 e 2025, com ênfase em pesquisas que abordam interdisciplinaridade, integração curricular e limites institucionais na educação básica e na formação docente. A seleção das obras considerou sua relevância temática, atualidade e contribuição para o debate teórico e empírico sobre o assunto. A análise procedeu por categorização temática, buscando identificar e relacionar eixos como organização curricular, cultura institucional, formação de professores, planejamento docente e condições estruturais de implementação. Tal percurso metodológico permite construir um quadro analítico consistente sobre os desafios da interdisciplinaridade no contexto das reformas curriculares, articulando diferentes perspectivas e evidenciando a complexidade do fenômeno investigado.

FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO INTEGRADO E DA INTERDISCIPLINARIDADE

A discussão acerca dos fundamentos do currículo integrado e da interdisciplinaridade exige, inicialmente, o enfrentamento crítico da tradição disciplinar que estruturou historicamente a escola moderna. A fragmentação do conhecimento, consolidada a partir do paradigma científico da especialização, organizou o currículo em compartimentos estanques,

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

isolando saberes e produzindo uma lógica de ensino centrada na transmissão segmentada de conteúdos. Tal modelo, embora tenha contribuído para o aprofundamento técnico das áreas, instaurou um padrão de organização escolar que dificulta a apreensão da totalidade dos fenômenos sociais e científicos. Dourado e Santos (2023) evidenciam que as teorias curriculares tradicionais privilegiaram a racionalidade técnica e a eficiência organizacional, reforçando a compartimentalização disciplinar como forma de controle e ordenamento do saber escolar. Essa estrutura, ao priorizar a linearidade e a separação entre áreas, produz um currículo que tende a desarticular teoria e prática, ciência e experiência, conhecimento acadêmico e realidade social, limitando a formação integral do estudante.

A crítica à fragmentação disciplinar, nesse sentido, não se reduz a uma objeção metodológica, mas implica uma problematização epistemológica e política do próprio modo de organização do conhecimento escolar. Pinheiro e Valente (2025) argumentam que a interdisciplinaridade emerge como resposta à crise da fragmentação, propondo a reconstrução dos vínculos entre saberes e a superação da lógica compartimentalizada que caracteriza o currículo tradicional. Para os autores, a compreensão dos fenômenos contemporâneos exige articulação entre diferentes campos de conhecimento, uma vez que os problemas sociais, ambientais e tecnológicos não se apresentam de forma isolada, mas interdependente. Assim, a crítica à disciplinarização excessiva aponta para a necessidade de reorganização curricular que favoreça a construção de nexos, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Essa discussão remete à compreensão de currículo como campo de disputas simbólicas e relações de poder. Embora a presente análise privilegie autores que discutem especificamente currículo integrado e interdisciplinaridade, é imprescindível reconhecer que o currículo não é um artefato neutro, mas uma construção histórica atravessada por interesses sociais e políticos. A concepção crítica de currículo, associada a autores como Apple, sustenta que a seleção e a organização dos conteúdos refletem projetos de sociedade e estratégias de hegemonia cultural. Nesse horizonte, a fragmentação disciplinar pode ser interpretada como expressão de uma racionalidade que privilegia a divisão técnica do trabalho e a formação voltada para demandas produtivas específicas, em detrimento de uma formação omnilateral. Dourado e Santos (2023) reforçam que o currículo integrado se insere como alternativa teórica e política à tradição tecnicista, ao propor uma organização que articule saberes e promova maior coerência entre formação humana e formação profissional.

No âmbito do ensino médio integrado, essa perspectiva assume contornos específicos. De Bessa et al. (2020) sustentam que a interdisciplinaridade constitui elemento estruturante

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

para a formação omnilateral, entendida como processo educativo que articula dimensões científicas, culturais, técnicas e éticas da formação humana. A defesa de uma educação omnilateral implica reconhecer que o estudante não pode ser reduzido a um futuro trabalhador especializado, mas deve ser formado em sua integralidade, capaz de compreender criticamente a realidade e atuar sobre ela. Viana et al. (2022) corroboram essa análise ao afirmar que a organização curricular do ensino médio integrado exige articulação entre disciplinas propedêuticas e técnicas, superando a justaposição formal de componentes curriculares. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não se limita à cooperação ocasional entre professores, mas demanda reconfiguração estrutural do currículo, de modo que os conteúdos dialoguem a partir de problemas comuns e objetivos formativos compartilhados.

A integração curricular, portanto, apresenta-se como estratégia de superação da compartimentalização do saber. Fochesato (2022) destaca que o currículo integrado tem na interdisciplinaridade seu eixo norteador, configurando-se como proposta que busca romper com a lógica fragmentada e promover articulação entre áreas em torno de projetos formativos mais amplos. Tal perspectiva exige reorganização dos tempos, dos espaços e das práticas pedagógicas, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Pereira (2022), ao discutir a reconstrução curricular na educação profissional e tecnológica, enfatiza que a integração pressupõe conexão efetiva entre teoria e prática, ciência e trabalho, o que só se concretiza mediante articulação interdisciplinar consistente. Assim, o currículo integrado não se confunde com a mera coexistência de disciplinas, mas pressupõe intencionalidade formativa orientada pela totalidade.

A interdisciplinaridade, nesse horizonte, deve ser compreendida como princípio epistemológico e pedagógico. Como princípio epistemológico, ela questiona a fragmentação do conhecimento e propõe a construção de sínteses provisórias entre diferentes campos do saber. Como princípio pedagógico, orienta práticas de ensino que favorecem diálogo, problematização e contextualização. Pinheiro e Valente (2025) afirmam que a interdisciplinaridade implica atitude investigativa e postura colaborativa, demandando do professor abertura para o diálogo e disposição para transitar entre diferentes referenciais. Ribeiro et al. (2025) reforçam que a interdisciplinaridade, quando adotada como estratégia formativa, contribui para a formação integral, estimulando o pensamento crítico e a articulação entre dimensões cognitivas e sociais do conhecimento. Ainda que o estudo de Ribeiro et al. (2025) trate do ensino superior, seus argumentos sobre formação integral e articulação entre saberes oferecem subsídios relevantes para a compreensão da interdisciplinaridade como eixo estruturante em diferentes níveis de ensino.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

Entretanto, é necessário distinguir integração formal de integração estrutural. A integração formal ocorre quando o currículo mantém sua organização disciplinar tradicional, mas incorpora atividades pontuais que articulam conteúdos de diferentes áreas, sem alterar profundamente a estrutura curricular. Bezerra (2020), ao analisar proposta interdisciplinar em instituição federal, evidencia que muitas iniciativas se restringem a projetos específicos, preservando a matriz disciplinar como eixo central da organização escolar. Feitosa et al. (2019) discutem o Projeto Integrador como instrumento de efetivação do currículo integrado, destacando seu potencial de articulação entre áreas; contudo, reconhecem que sua eficácia depende de inserção consistente no projeto pedagógico e de planejamento coletivo sistemático. Quando tais iniciativas não se articulam a uma reconfiguração mais ampla do currículo, tendem a assumir caráter episódico.

A integração estrutural, por sua vez, implica reorganização profunda da matriz curricular, do projeto pedagógico e das práticas institucionais. De Bessa et al. (2020) argumentam que a formação omnilateral só se consolida quando a interdisciplinaridade atravessa o conjunto da proposta formativa, orientando objetivos, conteúdos e metodologias. Viana et al. (2022) assinalam que a integração estrutural requer superação da lógica de disciplinas isoladas, promovendo planejamento coletivo e definição de eixos temáticos articuladores. Pereira (2022) acrescenta que a reconstrução curricular demanda revisão das bases epistemológicas que sustentam a organização do ensino, sob pena de a interdisciplinaridade permanecer como discurso legitimador sem impacto efetivo na prática.

Nesse sentido, a distinção entre integração formal e estrutural permite compreender por que muitas propostas de currículo integrado não alcançam os resultados esperados. Quando a interdisciplinaridade é incorporada apenas como estratégia metodológica adicional, sem revisão das relações de poder que estruturam o currículo, a fragmentação tende a se reproduzir sob novas roupagens. Dourado e Santos (2023) ressaltam que o currículo integrado exige coerência entre concepção teórica e organização institucional, evitando contradições entre discurso integrador e prática segmentada. Fochesato (2022) reforça que a integração deve ser compreendida como projeto político pedagógico amplo, comprometido com a formação integral e com a articulação entre diferentes dimensões do conhecimento.

Assim, os fundamentos do currículo integrado e da interdisciplinaridade apontam para uma reconfiguração profunda da racionalidade curricular. A crítica à fragmentação disciplinar, a compreensão do currículo como espaço de disputas e relações de poder, a defesa da integração como superação da compartimentalização e a distinção entre integração formal e estrutural convergem para a necessidade de reorganização sistêmica da educação básica. A

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

interdisciplinaridade, quando assumida como princípio epistemológico e pedagógico, não representa simples técnica de articulação de conteúdos, mas expressão de projeto formativo que visa à construção de sujeitos capazes de compreender a complexidade do mundo e intervir criticamente na realidade.

REFORMAS CURRICULARES E A PROMESSA DA INTEGRAÇÃO

As reformas curriculares implementadas no Brasil na última década consolidam a interdisciplinaridade como eixo normativo central, associando-a à promessa de superação da fragmentação do conhecimento e à reorganização da formação escolar sob o signo da integração. A incorporação desse princípio nas políticas educacionais recentes não ocorre de forma isolada, mas articula-se a uma reconfiguração estrutural do Ensino Médio, especialmente após a aprovação da Lei nº 14.945/2024, que redefine a Formação Geral Básica, os itinerários formativos e a organização da carga horária escolar. De Sousa et al. (2025) analisam que a nova arquitetura normativa apresenta a integração entre áreas do conhecimento como mecanismo de fortalecimento da qualidade e da equidade educacional, sugerindo que a ampliação da Formação Geral Básica e a redefinição dos itinerários possibilitariam maior coerência curricular e permanência estudantil. No entanto, essa promessa de integração, ainda que discursivamente consistente, depende de condições institucionais e estruturais que ultrapassam o plano legal, tensionando a distância entre prescrição normativa e prática escolar.

A inserção da interdisciplinaridade nas políticas educacionais contemporâneas encontra respaldo direto na Base Nacional Comum Curricular, que estabelece a integração dos saberes como princípio estruturante da organização curricular. Giareta (2022) demonstra que a BNCC se insere em um movimento reformista mais amplo, alinhado à agenda neoliberal, no qual a reorganização curricular articula competências, habilidades e itinerários formativos sob a justificativa de modernização da escola e adequação às demandas do século XXI. Nesse contexto, a interdisciplinaridade é apresentada como condição para o desenvolvimento de competências gerais, associando-se à formação de sujeitos flexíveis, autônomos e capazes de resolver problemas complexos. Carvalho (2019), ao analisar reformas anteriores, já evidenciava que a centralidade das competências na política curricular brasileira redefine o sentido formativo da educação, deslocando o foco do acúmulo de conteúdos para a mobilização funcional do conhecimento. A promessa de integração, portanto, articula-se a uma matriz competencial que reorganiza o currículo em torno de resultados e performances, o

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

que suscita questionamentos sobre a natureza dessa integração e seus efeitos sobre a formação humana.

Embora a retórica oficial sustente que a reorganização curricular promove articulação entre áreas e supera a compartimentalização disciplinar, diversos estudos apontam a permanência da lógica disciplinar no interior das instituições escolares. Freitas, Romeu e Barroso (2024), ao analisarem as implicações da reforma para o ensino de Ciências da Natureza, identificam que a organização por áreas não elimina a segmentação histórica entre disciplinas, mas frequentemente a reconfigura sob novas nomenclaturas. Dos Santos Campos et al. (2024) observam que a integração curricular no século XXI enfrenta obstáculos estruturais, tais como a organização da carga horária, a distribuição de professores por componente curricular e a ausência de tempo institucional para planejamento coletivo. Assim, a promessa de integração esbarra na estrutura escolar sedimentada ao longo de décadas, na qual departamentos, horários e avaliações continuam organizados segundo parâmetros disciplinares rígidos.

Essa tensão torna-se ainda mais evidente quando se examinam os itinerários formativos como expressão concreta da reforma. Da Silva et al. (2025) argumentam que os itinerários de aprofundamento representam, sob o discurso da flexibilidade e da personalização, uma falsa promessa de integração curricular, pois tendem a reforçar segmentações históricas entre formação geral e formação profissional. A análise histórica realizada por Costa (2024) demonstra que a dualidade estrutural da educação brasileira, marcada pela alternância entre formação acadêmica para elites e formação técnica para classes populares, reaparece sob novas formas no desenho dos itinerários. Araújo (2023) sustenta que, nos Institutos Federais, a reforma pode produzir um Ensino Médio fragmentado em migalhas, no qual a integração se fragiliza diante da pulverização de ofertas e da limitação de infraestrutura. A promessa de integração, nesse sentido, revela-se atravessada por contradições que remetem à herança histórica de segmentação da educação básica.

A análise crítica das reformas também exige considerar os processos de subjetivação produzidos pelos discursos da integração. Batistella et al. (2020), ao examinarem a política curricular do Profaps, demonstram que a integração ensino serviço e a profissionalização operam como dispositivos discursivos que moldam identidades profissionais e redefinem expectativas formativas. A integração, nesse horizonte, não é apenas reorganização de conteúdos, mas produção de subjetividades alinhadas a determinadas racionalidades políticas e econômicas. De Macedo e Silva (2022) aprofundam essa crítica ao afirmar que as políticas curriculares recentes articulam promessa de felicidade e projeto de vida a uma matriz

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

neoliberal conservadora, na qual a autonomia individual e a responsabilização pelo sucesso substituem o debate sobre desigualdades estruturais. A interdisciplinaridade e a integração curricular, assim, podem ser mobilizadas como retórica legitimadora de reformas que mantêm intactas assimetrias sociais profundas.

As tensões entre prescrição normativa e estrutura escolar emergem, portanto, como eixo central da análise das reformas. Giareta, Garcia e De Quadros (2023), ao discutirem a Reforma do Ensino Médio sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, evidenciam contradições entre o discurso de formação integral e as condições concretas de oferta nas redes públicas. A implementação de itinerários diversificados pressupõe infraestrutura adequada, formação docente específica e articulação entre áreas, elementos que não se distribuem de forma homogênea no território nacional. De Sousa et al. (2025) reconhecem que a efetividade do novo arranjo normativo dependerá da capacidade de implementação das redes e escolas, indicando que a promessa de integração só se concretiza quando acompanhada de investimento material e suporte pedagógico consistente. Marino (2023) pondera que entre crítica e legitimidade existe um vasto campo de disputas, no qual as reformas devem ser analisadas não apenas por suas intenções declaradas, mas por seus efeitos concretos e por sua inserção em agendas políticas mais amplas.

À luz da Base Nacional Comum Curricular, a promessa de integração assume contornos ambíguos. De um lado, a BNCC estabelece competências gerais que demandam articulação entre saberes, incentivando práticas interdisciplinares e valorizando a contextualização do conhecimento. De outro, como observa Giareta (2022), o reformismo curricular vinculado à BNCC insere-se em agenda que prioriza padronização, avaliação por resultados e alinhamento a demandas do mercado, o que pode restringir a autonomia pedagógica e reforçar mecanismos de controle. A integração curricular, nesse cenário, oscila entre projeto emancipador de formação integral e instrumento de reorganização funcional do currículo segundo lógicas de eficiência e competitividade. A permanência da lógica disciplinar, as limitações estruturais das escolas e as desigualdades regionais revelam que a promessa de integração não se realiza automaticamente pela força da norma, mas depende de transformações institucionais profundas.

Dessa forma, as reformas curriculares contemporâneas apresentam a integração como horizonte desejável e como solução para a fragmentação histórica da educação brasileira. Contudo, a análise articulada dos estudos revela que essa promessa se encontra atravessada por heranças estruturais, disputas ideológicas e condicionantes materiais que limitam sua concretização. A interdisciplinaridade, convertida em princípio normativo, convive com

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

estruturas escolares rigidamente organizadas, com itinerários que podem reproduzir dualidades históricas e com políticas curriculares influenciadas por agendas neoliberais. A efetividade da integração curricular, portanto, não se define apenas no plano discursivo, mas na capacidade de articular prescrição normativa, condições institucionais e compromisso político com a formação integral dos sujeitos.

LIMITES INSTITUCIONAIS À IMPLEMENTAÇÃO

A implementação do currículo integrado e da interdisciplinaridade encontra limites que ultrapassam a esfera didática e se enraízam na própria arquitetura institucional da escola brasileira. A estrutura organizacional tradicional, fundada na divisão por disciplinas, na fragmentação da grade horária e na distribuição estanque de cargas horárias por componente curricular, opera como obstáculo sistêmico à integração pretendida pelas reformas. Dourado e Santos (2023) demonstram que a organização curricular moderna foi historicamente concebida para garantir controle, previsibilidade e padronização, consolidando uma racionalidade administrativa que compartimentaliza tempos, conteúdos e responsabilidades docentes. Nesse cenário, ainda que documentos oficiais enfatizem integração entre áreas, a matriz horária permanece estruturada segundo unidades disciplinares autônomas, dificultando articulações orgânicas. Viana et al. (2022) evidenciam que, no ensino médio integrado, a ausência de tempo institucional destinado ao planejamento coletivo compromete a construção de projetos interdisciplinares consistentes, revelando que a fragmentação não é apenas epistemológica, mas organizacional.

A própria lógica de distribuição da carga horária, associada a sistemas de matrícula e alocação de professores por disciplina, reforça a permanência de compartimentos rígidos. Dos Santos Campos et al. (2024) observam que a integração curricular no século XXI depende de rearranjos estruturais que envolvem flexibilização de horários, redefinição de eixos formativos e reorganização dos espaços escolares, condições que raramente se concretizam de forma sistemática. De Sousa et al. (2025), ao analisarem o Novo Ensino Médio a partir de 2026, reconhecem que a promessa de articulação entre Formação Geral Básica e itinerários formativos exige coordenação institucional complexa, frequentemente inviabilizada por limitações administrativas e ausência de infraestrutura adequada. Araújo (2023) acrescenta que, nos Institutos Federais, a pulverização de ofertas e a fragmentação das propostas formativas podem resultar em um ensino médio em migalhas, no qual a integração se dilui diante de múltiplos itinerários desconectados entre si.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

A formação docente constitui outro limite estrutural decisivo. A tradição universitária brasileira organizou-se sob forte especialização disciplinar, produzindo identidades profissionais ancoradas em campos específicos de saber. Pinheiro e Valente (2025) ressaltam que a interdisciplinaridade demanda atitude epistemológica de abertura e diálogo, o que implica revisão profunda das bases formativas do professorado. Lopes, ao discutir a formação docente em Ciências Naturais, já apontava que a ausência de experiências interdisciplinares na graduação repercute diretamente na dificuldade de implementação de propostas integradoras. No contexto da educação profissional e tecnológica, Pereira (2022) afirma que a reconstrução curricular requer professores capazes de transitar entre teoria e prática, articulando dimensões científicas e técnicas, mas reconhece que tal perfil formativo não é predominante. A formação inicial e continuada, quando estruturada de modo fragmentado, reproduz a lógica disciplinar que a reforma pretende superar.

Essa formação disciplinar se articula a uma cultura escolar consolidada ao longo de décadas. A identidade profissional do docente, frequentemente associada à defesa de seu campo específico de conhecimento, constitui elemento simbólico que sustenta a segmentação curricular. Fochesato (2022) observa que o currículo integrado exige transformação da cultura institucional, pois não se limita à reorganização de conteúdos, mas pressupõe redefinição das relações entre professores, áreas e práticas pedagógicas. De Bessa et al. (2020), ao discutirem a formação omnilateral no ensino médio integrado, enfatizam que a interdisciplinaridade somente se consolida quando há compromisso coletivo e reconhecimento de que a totalidade formativa supera interesses setoriais. No entanto, Bezerra (2020) evidencia que, mesmo em experiências que buscam implementar projetos interdisciplinares, persistem resistências derivadas de identidades disciplinares consolidadas e de dinâmicas institucionais que valorizam a autonomia isolada de cada componente curricular.

A pressão avaliativa e os mecanismos de accountability intensificam esses limites estruturais. A centralidade das competências e habilidades, articulada a sistemas padronizados de avaliação externa, reforça a tendência à mensuração de resultados por áreas específicas. Carvalho (2019) demonstra que a matriz competencial das reformas educacionais reconfigura o sentido formativo do currículo, orientando-o para desempenho e eficiência. Giareta (2022) argumenta que a BNCC, ao mesmo tempo em que invoca integração e interdisciplinaridade, insere-se em agenda reformista alinhada a mecanismos de controle e padronização. Freitas, Romeu e Barroso (2024) identificam que, no ensino de Ciências da Natureza, a pressão por resultados em avaliações externas tende a estimular práticas centradas na cobertura de conteúdos cobrados, reduzindo o espaço para experimentações interdisciplinares mais amplas.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

Nesse contexto, a integração curricular torna-se subordinada a metas quantitativas, o que limita sua dimensão formativa mais abrangente.

As condições materiais e as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro aprofundam tais limitações. Giareta, Garcia e De Quadros (2023) destacam que a implementação de propostas integradoras no Ensino Médio enfrenta disparidades regionais significativas, tanto em infraestrutura quanto em recursos humanos. De Sousa et al. (2025) reconhecem que a ampliação de itinerários e a reorganização curricular dependem de investimento consistente, sob pena de acentuar desigualdades entre escolas que dispõem de melhores condições e aquelas que operam em contextos de precariedade. Dos Santos Campos et al. (2024) reforçam que a integração curricular requer laboratórios, equipamentos, tempo de planejamento e suporte pedagógico, elementos frequentemente ausentes em redes públicas com restrições orçamentárias.

A análise histórica de Costa (2024) evidencia que a integração curricular, ao longo do tempo, sempre esteve tensionada por dualidades estruturais da educação brasileira, marcadas por segmentações sociais e econômicas. Da Silva et al. (2025) argumentam que os itinerários formativos de aprofundamento, sob o discurso de flexibilidade, podem reproduzir assimetrias históricas, configurando uma falsa promessa de integração quando não acompanhados de condições equitativas de oferta. De Macedo e Silva (2022) acrescentam que as políticas curriculares recentes articulam projeto de vida e responsabilização individual a uma racionalidade neoliberal conservadora, deslocando o foco das desigualdades estruturais para escolhas individuais dos estudantes. Nesse cenário, a integração curricular pode ser apropriada como retórica legitimadora, enquanto as condições concretas de implementação permanecem desiguais.

A dimensão sistêmica desses limites torna-se ainda mais evidente quando se analisam experiências específicas de integração. Feitosa et al. (2019) discutem o Projeto Integrador como instrumento potencial de efetivação do currículo integrado, mas reconhecem que sua eficácia depende de inserção orgânica no projeto pedagógico institucional. Ribeiro et al. (2025), ao examinarem a interdisciplinaridade no ensino superior, ressaltam que a formação integral exige articulação entre diferentes saberes e apoio institucional consistente, condição que pode ser transposta para a educação básica. Batistella et al. (2020) demonstram que os discursos da integração produzem subjetivações alinhadas a determinadas racionalidades formativas, mas alertam que tais discursos não garantem, por si sós, transformação estrutural das práticas.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

Marino (2023) sustenta que entre crítica e legitimidade das reformas existe campo complexo de disputas, no qual a integração curricular deve ser analisada como processo político e institucional. A convergência dos estudos evidencia que os limites à implementação da interdisciplinaridade não se restringem à resistência pedagógica individual, mas decorrem de engrenagens estruturais que incluem organização da grade, formação docente especializada, cultura escolar disciplinar, mecanismos de avaliação padronizada e desigualdades materiais. A promessa de integração curricular, embora reiterada nos textos normativos e nos discursos reformistas, esbarra em dispositivos institucionais profundamente enraizados. Assim, os obstáculos identificados não são contingentes ou pontuais, mas sistêmicos, exigindo transformação estrutural do modelo organizacional da escola para que a interdisciplinaridade deixe de ser enunciado normativo e se converta em prática efetiva de formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que os limites à implementação do currículo integrado e da interdisciplinaridade na educação básica não se restringem a dificuldades metodológicas ou à eventual resistência docente, mas se configuram como entraves estruturais profundamente enraizados na organização histórica da escola. A fragmentação da grade curricular, a distribuição estanque de carga horária por disciplina, a ausência de tempo institucional para planejamento coletivo, a formação docente ancorada em especializações rígidas e a permanência de identidades profissionais disciplinarizadas compõem um conjunto articulado de fatores que dificultam a consolidação de práticas integradoras. Somam-se a esses elementos as pressões avaliativas, os mecanismos de accountability e as desigualdades materiais que atravessam o sistema educacional brasileiro, configurando um cenário no qual a interdisciplinaridade, embora proclamada como princípio normativo, encontra barreiras sistêmicas à sua efetivação.

Torna-se evidente, nesse contexto, a contradição entre o discurso integrador presente nas reformas curriculares e a estrutura institucional que sustenta o funcionamento cotidiano das escolas. As políticas educacionais recentes apresentam a integração como solução para a fragmentação histórica do currículo, associando-a à formação integral, ao desenvolvimento de competências e à articulação entre saberes. Contudo, a manutenção de uma arquitetura escolar fundada na divisão disciplinar, na segmentação administrativa e na lógica de resultados mensuráveis compromete a coerência entre prescrição normativa e prática concreta. A promessa de superação da compartimentalização do conhecimento convive, assim, com

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

dispositivos organizacionais que reproduzem a lógica que se pretende ultrapassar, revelando um descompasso entre intenção reformista e condições reais de implementação.

As implicações para as políticas públicas são significativas. Se os limites identificados são de natureza sistêmica, as respostas não podem restringir-se à elaboração de novas diretrizes ou à inserção de termos como interdisciplinaridade e integração nos documentos oficiais. Torna-se necessário enfrentar a estrutura organizacional da escola, repensar os modelos de formação inicial e continuada de professores, redefinir critérios de avaliação e assegurar condições materiais adequadas para o desenvolvimento de práticas integradas. Políticas que não considerem a complexidade institucional e as desigualdades estruturais tendem a reproduzir ciclos de reformas discursivas sem transformação substantiva das práticas.

Diante desse quadro, impõe-se a necessidade de uma reorganização sistêmica do modelo escolar, capaz de articular concepção curricular, estrutura administrativa, cultura profissional e financiamento educacional em torno de um projeto coerente de formação integral. A integração curricular não pode ser concebida como estratégia pontual ou inovação isolada, mas como eixo estruturante que exige revisão das bases epistemológicas, organizacionais e políticas da educação básica. Somente a partir de transformações que alcancem o conjunto da engrenagem institucional será possível converter o discurso integrador em experiência concreta de formação articulada, crítica e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson Cesar. Ensino médio integrado ou ensino médio em migalhas: a reforma no contexto dos institutos federais de educação. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, p. 1-23, 2023.

BATISTELLA, Carlos Eduardo Colpo et al. **Herança e promessa na política curricular do Profaps:** a subjetivação dos técnicos da saúde nos discursos da integração ensino-serviço e da profissionalização. 2020.

BESNIYI, Eduardo et al. **Percepções de docentes de uma escola técnica paulista sobre limites e possibilidades da interdisciplinaridade na integração curricular.** 2023.

BEZERRA, Plinia de Carvalho. **Currículo integrado no Instituto Federal do Piauí:** proposta de trabalho interdisciplinar. 2020.

CARVALHO, João Mauro Gomes Vieira de. **Competência e integração:** o sentido formativo da reforma educacional brasileira nos anos 1990. 2019.

COSTA, Robson Andrade. **A história da integração curricular**. Editora Dialética, 2024.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

DA SILVA, Rosa Amélia Pereira et al. Itinerários formativos de aprofundamento: a falsa promessa de integração. **Editora Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 2, 2025.

DE BESSA, Chera Rosane Leles et al. Interdisciplinaridade no ensino médio integrado: considerações para uma formação omnilateral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. e9496-e9496, 2020.

DE CAMARGO, Lindomar Linhares; DA SILVA, Océlio Brito; DE SANTANA, Flávio Carreiro. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INTERDISCIPLINARIDADE. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 8, p. 1527-1543, 2025.

DE MACEDO, Elizabeth Fernandes; DA SILVA, Marlon Silveira. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida: promesa neoliberal-conservadora en las políticas curriculares del bachillerato: la felicidad como propósito de vida. **Revista Educação Especial**, p. e55/1-23, 2022.

DE SOUSA, Francilino Paulo et al. REFORMAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS CURRICULARES: O NOVO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE 2026. **Educação & Inovação**, 2025.

DOS SANTOS CAMPOS, Érica Rafaela et al. Integração curricular na educação do século XXI: desafios e soluções. **Cuadernos de Educación y Desarrollo-QUALIS A4**, v. 16, n. 5, p. e4319-e4319, 2024.

DOURADO, Dionísio Lindoso; SANTOS, Maria José Albuquerque. Currículo e currículo integrado: teorias e concepções. **Revista Inter. Educa**, v. 5, n. 1, p. 1-20, 2023.

FEITOSA, Robson de Sousa et al. **O Projeto Integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado**. 2019.

FOCHESATO, Patrícia Gonçalves. Currículo integrado: a interdisciplinaridade como eixo norteador frente à formação Omnilateral do aluno: Integrated curriculum: interdisciplinarity as a guideline face of education student Omnilateral. **Studies in Education Sciences**, v. 3, n. 3, p. 1107-1123, 2022.

FREITAS, Nairys Costa de; ROMEU, Mairton Cavalcante; BARROSO, Maria Cleide da Silva. Análise crítica das reformas curriculares do Ensino Médio: implicações para o ensino de Ciências da Natureza. **Educar em Revista**, v. 40, p. e94740, 2024.

GIARETA, Paulo Fioravante; GARCIA, Fabiola Xavier Vieira; DE QUADROS, Sheila Fabiana. Reforma Curricular do Ensino Médio e Educação em Direitos Humanos: desafios e contradições. **Direito Público**, v. 20, n. 105, 2023.

GIARETA, Paulo Fioravante. A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**, p. 339-356, 2022.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.77

GUEDES, Éder Belém et al. O PLANEJAMENTO DOCENTE INTEGRADO E A CONSECUÇÃO DE AÇÕES INTERDISCIPLINARES: POSSIBILIDADES E LIMITES. **REVISTA FOCO**, v. 17, n. 1, p. e4100-e4100, 2024.

GUIDOLIN, Jardel Antonio; ZAMBON, Luciana Bagolin. POSSIBILIDADES E LIMITES NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA COLABORATIVA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Vivências**, v. 19, n. 39, p. 7-20, 2023.

LOPES, David Santana; DE ALMEIDA, Rosiléia Oliveira. Percepções sobre limites e possibilidades para adoção da interdisciplinaridade na formação de professores de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 2, p. 137-162, 2019.

LOPES, David Santana. Interdisciplinaridade na formação de professores: limites e possibilidades de um currículo de Licenciatura em Ciências Naturais. 2018.

MARINO, Leonardo Freire. ENTRE A CRÍTICA E A LEGITIMIDADE EXISTE UM VASTO OCEANO: AS REFORMAS CURRICULARES COMO OBJETO DE REFLEXÕES PROPOSITIVAS. **e-Mosaicos**, v. 12, n. 30, 2023.

PEREIRA, Érica Luana Gomes; DANTAS, Joelma de Fátima Silva Rodrigues; DE SANTANA, Flávio Carreiro. OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 10, p. 3879-3890, 2025.

PEREIRA, Lidia Noronha. A (re) construção curricular na Educação Profissional e Tecnológica: integração e interdisciplinaridade conectando teoria e prática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. e11616-e11616, 2022.

PINHEIRO, Weider Silva; VALENTE, Evelyn Aida Tonioli. FUNDAMENTOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO. **Interdisciplinaridade e educação: conectando saberes para a prática docente**, p. 7, 2025.

RIBEIRO, Maria Auxiliadora Andrade Pinto et al. A interdisciplinaridade como estratégia para a formação integral no ensino superior. **REVISTA DELOS**, v. 18, n. 73, p. e6876-e6876, 2025.

VIANA, Diego Carvalho et al. A interdisciplinaridade para o currículo do ensino médio integrado. **Revista UNI**, v. 1, n. 1, p. 133-153, 2022.

Submetido: 05 de Março de 2026
Aceito: 15 de Março de 2026
Publicado: 16 de Março de 2026

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional