



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
Campus de Presidente Prudente

GUSTAVO DA SILVA COSTA

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO E**  
**INTERDISCIPLINARIDADE: CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**APLICADAS**

Presidente Prudente - SP

2023

GUSTAVO DA SILVA COSTA

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO E  
INTERDISCIPLINARIDADE: CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
APLICADAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Maria Vani Ortega.

Presidente Prudente - SP

2023

C837i	Costa, Gustavo da Silva Itinerários Formativos no Ensino Médio e Interdisciplinaridade: Campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Gustavo da Silva Costa. -- Presidente Prudente, 2023 213 f.  Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Eliane Maria Vani Ortega  1. Ensino Médio. 2. Itinerários Formativos. 3. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 4. Interdisciplinaridade. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**Câmpus de Presidente Prudente**

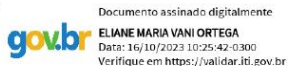
**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO E  
INTERDISCIPLINARIDADE: CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
APLICADAS

**AUTOR: GUSTAVO DA SILVA COSTA**

**ORIENTADORA: ELIANE MARIA VANI ORTEGA**

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação, pela  
Comissão Examinadora:



Profa. Dra. ELIANE MARIA VANI ORTEGA (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

PROFESSOR DOUTOR MONICA RIBEIRO DA SILVA (Participação Virtual)  
Departamento de Planejamento e Administração Escolar / UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Prof. Dr. ADEMIR HENRIQUE MANFRE (Participação Virtual)  
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista - Unoeste

Presidente Prudente, 09 de outubro de 2023

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta de muitas mãos, sozinho eu não teria conseguido. Manifesto minha gratidão a todos e todas que de forma direta ou indireta contribuíram para que eu chegasse até aqui, e de forma particular:

A minha Família, minha mãe Noêmia e meu pai Gilson, meus irmãos Letícia, Fernanda e Jeferson, pelo apoio e por acreditarem que eu seria capaz, e mesmo sem saber como são as “coisas” da pesquisa tentaram me compreender e me dar forças.

Aos meus amigos e amigas que, incansavelmente, acreditaram em mim e me apoiaram com palavras do tipo “você vai dar conta e eu estou aqui para te ajudar”, por cada incentivo e voto de confiança.

Ao meu grande parceiro, Caio Michelin, que desde o início esteve comigo com muita paciência e incentivo. Lia cada capítulo e me escutava falar sobre eles, me dava dicas e broncas, além de tudo vibrava comigo em cada objetivo alcançado, desde a aprovação no processo seletivo.

A minha querida orientadora, Profa. Dra. Eliane Maria Vani Ortega que me “pegou pela mão” e foi me conduzindo em todo esse árduo processo da Pós-graduação. Teve muita paciência e sempre foi aberta e acessível para que eu pudesse colocar minhas ideias, era luz e me mostrava à luz e o caminho que seria melhor para trilhar. Esforçou-se muito para que pudéssemos chegar até aqui e me incentivou a participar de vários eventos acadêmicos, estágio de docência, docente bolsista. Foi a que acreditou muito nessa pesquisa, mesmo quando eu desanimava, e além de tudo, teve muita empatia e respeito por saber que levei essa pesquisa concomitantemente com a docência na Educação Básica.

Ao Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem como Objeto da Formação de Professores (GEPEA) que me acolheu desde o início e me ensinou a como dar os primeiros passos na pesquisa acadêmica. Desde quando esse trabalho ainda era um projeto, as professoras, alunos e alunas do grupo me ajudaram a repensar estratégias, metodologia, bibliografia para que essa pesquisa tivesse êxito.

A professora Mônica Ribeiro da Silva da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que me ofereceu embasamento teórico na disciplina “Políticas de Currículo” que cursei ministrada por ela. Além disso, teve uma relevante contribuição no Exame Geral de Qualificação mostrando os caminhos necessários para a realização de pesquisa mais consolidada e robusta.

Ao professor Ademir Henrique Manfre, meu professor de Psicologia e Desenvolvimento da Aprendizagem da graduação em História na UNOESTE, que compôs a

banca no Exame Geral de Qualificação e contribuiu demasiadamente nas dicas e sugestões para aperfeiçoar essa pesquisa.

Aos meus parceiros orientados pela professora Eliane. Nayara que ingressou comigo no PPGE em 2021, dividiu a orientadora, os trabalhos, as angústias próprias desse período e as alegrias. Leonardo e Mariana, que se tornaram membros desse grupo, nos apoiaram e incentivaram.

Aos colegas ingressantes no PPGE em 2021, que a todo o momento buscaram auxiliar uns aos outros no curso das disciplinas, na apresentação dos trabalhos, nos estudos para a prova de proficiência em língua estrangeira, na entrega de documentos e burocracias.

A seção técnica de Pós-Graduação e aos funcionários da biblioteca da Unesp por todo apoio técnico e científico. Foram fundamentais nessa trajetória.

A Diretoria de Ensino de Presidente Prudente que aprovou a realização da pesquisa de campo. Aos diretores e professores da área de Ciências Humanas que nos recebeu em suas escolas, responderam ao questionário e participaram do grupo focal. Vocês foram essenciais para fornecer elementos da realidade da escola a partir da reforma do Ensino Médio, assim garantiram a elaboração de uma fundamentação prática para essa pesquisa.

Aos meus professores e professoras da Educação Infantil, do Ensino Fundamental da EMEF Edson de Oliveira Garcia, do Ensino Médio da EE Profa. Takako Suzuki e Seminário Diocesano N. Sra. Mãe da Igreja, do Ensino Superior da UNOESTE no curso de História no qual fui bolsista, da Pós-graduação em Educação da UESP, vocês me mostraram o caminho, foram profissionais de excelência, tem um lugar especial para cada um de vocês em minha vida.

Aos meus alunos e alunas que sabem da minha luta com essa pesquisa e o quanto eu defendo a Educação, vocês são meu porto seguro.

A FCT-Unesp por me proporcionar essa experiência desafiadora e extraordinária da Pesquisa em Educação.

## EPÍGRAFE

*O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele.*

*Immanuel Kant*

*Sem dúvida que, para além da espinhosa questão de saber porque razão o Joãozinho não sabe ler, a crise na educação envolve muitos outros aspectos.*

*Hannah Arendt*

## RESUMO

A Educação Básica em sua etapa do ensino médio é um grande espaço para embates e discussões no que se refere ao seu objetivo. Destaca-se, neste projeto, a temática da utilização dos Itinerários Formativos como novos rumos para o Ensino Médio caracterizado pela escolha da área que os estudantes pretendem cursar e a importância das disciplinas que compõem as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a formação dos estudantes desta etapa do ensino básico das instituições públicas. A partir da Lei 13.415/2017 implanta-se uma reforma no Ensino Médio brasileiro que se pauta na configuração de um currículo não mais por componentes curriculares, mas por áreas específicas do conhecimento. O objetivo central desta pesquisa é investigar quais as relações entre os Itinerários Formativos e a Interdisciplinaridade, considerando para análise a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa por meio de levantamento bibliográfico na BDTD; Portal CAPES: teses, dissertações e periódicos e nas principais obras do referencial teórico dessa pesquisa, análise documental relativa às legislações referentes ao Ensino Médio com uma abordagem de análise crítica. Com a intenção de uma pesquisa exploratória, aplicou-se questionários para identificar a visão dos/as professores/as da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sobre a importância da Interdisciplinaridade e as relações com os Itinerários Formativos, e a partir desses dados foi possível desenvolver um grupo focal com os/as participantes do questionário a fim de fortalecer os argumentos que consolidam esse trabalho. Foi possível constatar a diluição e esvaziamento das especificidades das disciplinas dessa área em questão, além da superficialidade da questão da Interdisciplinaridade nos documentos e na visão dos docentes.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Itinerários Formativos; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

The Basic Education in its high school stage is a significant space for debates and discussions regarding its purpose. This project highlights the theme of the use of Formative Pathways as new directions for high school education characterized by choosing the area that students intend to pursue and the importance of the disciplines that make up the Social and Applied Human Sciences for the formation of students in this stage of basic education in public institutions. With the implementation of Law 13.415/2017, a reform is introduced into Brazilian high school education that is based on structuring curriculum not by curriculum components, but by specific areas of knowledge. The central objective of this research is to investigate the relationship between Formative Pathways and Interdisciplinarity, considering the area of Social and Applied Human Sciences for analysis. Therefore, we employ a qualitative approach through a bibliographic survey in BDTD; CAPES Portal: theses, dissertations, and periodicals, as well as the main works of the theoretical framework of this research, including document analysis related to legislation concerning high school education with a critical analysis approach. In order to conduct exploratory research, questionnaires were applied to identify the perspectives of teachers in the field of Social and Applied Human Sciences regarding the importance of Interdisciplinarity and its relationship with Formative Pathways. Based on this data, a focus group was developed with the questionnaire participants to strengthen the arguments that underpin this work. It was possible to observe the dilution and emptying of the specificities of the disciplines in this area, as well as the superficiality of the issue of Interdisciplinarity in the documents and in the teachers' perspective.

**Keywords:** High School; Formative Pathways; Social and Applied Human Sciences; Interdisciplinarity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação de <i>Multidisciplinaridade</i> .....	61
Figura 2 - Representação de <i>Pluridisciplinaridade</i> .....	62
Figura 3 - Representação de <i>Interdisciplinaridade</i> .....	62
Figura 4 - Representação de <i>Transdisciplinaridade</i> .....	63
Figura 5 - De olho na Integração 1- MAPPAs.....	126
Figura 6 - De olho na Integração 2 - MAPPAs.....	127
Figura 7 - De olho na Integração 3 - MAPPAs.....	127
Figura 8 - De olho na integração .....	149

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sexo dos participantes .....	128
Tabela 2 - Idade dos participantes .....	128
Tabela 3 - Tempo de atuação no Ensino Médio Público .....	129
Tabela 4 - Formação acadêmica inicial .....	129
Tabela 5 - Disciplinas que os participantes lecionam .....	131
Tabela 6 - Tipo de vínculo com a SEDUC-SP .....	131
Tabela 7 - Objetivos do Ensino Médio de acordo com os participantes .....	132
Tabela 8 - Objetivos do Ensino Médio de acordo com os participantes .....	133
Tabela 9 - Importância das disciplinas que os participantes lecionam no Ensino Médio .....	134
Tabela 10 - Conhecimento dos participantes acerca da Reforma do Ensino Médio .....	135
Tabela 11 - Contato dos participantes com a reforma do Ensino Médio .....	136
Tabela 12 - Trabalho com Itinerários Formativos .....	137
Tabela 13 - Itinerários Formativos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas .....	138
Tabela 14 - Os Itinerários Formativos e a qualidade do Ensino Médio .....	139
Tabela 15 - Compreensão dos participantes acerca da Interdisciplinaridade .....	140
Tabela 16 - Educação escolar e o motivo de se trabalhar a interdisciplinaridade .....	141
Tabela 17 - Relações entre os Itinerários Formativos e a Interdisciplinaridade .....	142
Tabela 18 - Trabalho interdisciplinar nos Itinerários Formativos .....	142
Tabela 19 - Vantagem dos Itinerários Formativos para o Ensino Médio .....	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de estudos na temática investigada.....	25
Quadro 2 - Trabalhos de interesse para a temática.....	26
Quadro 3 - Artigos Acadêmicos de interesse para a temática.....	28
Quadro 4 - Questão 3 do Bloco D do questionário aplicado.....	31
Quadro 5 - Respostas Grupo 1 “Sim, totalmente”.....	32
Quadro 6 - Respostas Grupo 1 “Sim, parcialmente”.....	32
Quadro 7 - A dupla visão das finalidades da interdisciplinaridade.....	68
Quadro 8 - Organização curricular da 1ª série do Ensino Médio.....	117
Quadro 9 - Organização curricular da 2ª série do Ensino Médio.....	118
Quadro 10 - Organização curricular da 3ª série do Ensino Médio.....	119
Quadro 11 - Itinerários Formativos: Aprofundamento curricular paulista.....	122
Quadro 12 - Aprofundamento: Superar Desafios é de Humanas!.....	122
Quadro 13 - P1- Componentes curriculares ministrados pelo participante.....	146
Quadro 14 - P2 - Componentes curriculares ministrados pelo participante.....	147
Quadro 15 - P3 - Componentes curriculares ministrados pelo participante.....	148
Quadro 16 - P4 - Componente curricular ministrado pelo participante.....	148

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

**BM** – Banco Mundial

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEB** – Câmara de Educação Básica

**CHSA** – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

**CONSED** – Conselho Nacional de Secretários de Educação

**DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

**EFAPE** – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo

**EM** – Ensino Médio

**FGB** – Formação Geral Básica

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IF** – Itinerário Formativo

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MAPPA** – Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento

**OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

**PRONATEC** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**PROUNI** – Programa Universidade Para Todos

**PMDB** – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

**PSDB** – Partido Social Democrático Brasileiro

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**UBES** – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

**UNE** – União Nacional dos Estudantes.

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	23
1.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL.....	23
1.2 PESQUISA DE CAMPO: APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO E GRUPO FOCAL .....	30
1.3 ANÁLISE DOS DADOS .....	33
<b>2 NOÇÕES DE CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO</b> .....	36
2.1 NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS .....	43
<b>3 INTERDISCIPLINARIDADE: SENTIDO E POSSIBILIDADE</b> .....	55
3.1 ENSINO MÉDIO: CURRÍCULO INTEGRADO.....	72
<b>4 ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: DISCUSSÕES</b> .....	76
4.1 SENTIDO DO TERMO “APLICADAS” ADICIONADO ÀS CIÊNCIAS HUMANAS .....	86
<b>5 NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO</b> .....	89
<b>6 ENSINO MÉDIO: ANTIGO E “NOVO”</b> .....	98
6.1 REFORMA CURRICULAR DO “NOVO” ENSINO MÉDIO .....	103
6.2 QUEM ESTÁ POR TRÁS DA REFORMA? .....	109
<b>7 ANÁLISE DOCUMENTAL E PESQUISA EMPÍRICA</b> .....	114
7.1 ANÁLISE DOCUMENTAL .....	114
<b>7.1.1 Interdisciplinaridade: da LDB aos Itinerários Formativos: campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b> .....	114
7.2 ANÁLISE DO CURRÍCULO DE SÃO PAULO .....	116
<b>7.2.1 Primeira Série do Ensino Médio</b> .....	117
<b>7.2.2 Segunda Série do Ensino Médio</b> .....	118
<b>7.2.3 Terceira Série do Ensino Médio</b> .....	119
<b>7.2.4 Itinerário Formativo: Aprofundamento Curricular</b> .....	120
7.3 DADOS EMPÍRICOS: A VISÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS .....	128
<b>7.3.1 Perfil dos professores participantes</b> .....	128
<b>7.3.2 Visão sobre os objetivos do Ensino Médio</b> .....	132
<b>7.3.3 Itinerários Formativos</b> .....	136
<b>7.3.4 Visão dos participantes sobre Interdisciplinaridade</b> .....	139
7.4 GRUPO FOCAL .....	144

<b>7.4.1 Eixo 1: Perfil, disciplinas ministradas e sua importância para o Ensino Médio ...</b>	<b>145</b>
<b>7.4.2 Eixo 2: Reforma do Ensino Médio e Itinerários Formativos.....</b>	<b>152</b>
<b>7.4.3 Eixo: Interdisciplinaridade.....</b>	<b>161</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>169</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>190</b>
ANEXO A - Questionário .....	191
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	195
ANEXO C - Parecer Consubstanciado do CEP .....	198
ANEXO D - Autorização da pesquisa pela Diretoria Regional de Ensino .....	201
ANEXO E - Parecer de Emenda do CEP .....	202
ANEXO F - Roteiro do Grupo Focal .....	204
ANEXO G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	207

## INTRODUÇÃO

No Brasil, em geral, pautas educacionais são discutidas por especialistas e instituições que as consideram como fundamentais para a construção de uma sociedade sólida, menos desigual, crítica e emancipadora. No entanto, consideramos que a influência do Neoliberalismo nas entranhas da Educação brasileira não tem permitido êxito no alcance dos princípios enunciados, já que “as sociedades de mercado se caracterizam pela escravização de todas as atividades à lógica da valorização do capital, de agora em diante considerado como uma evidência, uma fatalidade, um imperativo” (Laval, 2019, p. 21).

No contexto da Educação Básica, a etapa do Ensino Médio (EM) tem sido alvo de dúvidas e conflitos quanto aos seus objetivos. O EM sofreu e sofre grandes embates no que se refere às características, à qualidade e permanência dos estudantes nas instituições públicas. Levando em consideração a sociedade de mercado na qual os adolescentes do EM estão inseridos, Oliveira e Tomazetti (2012) tecem críticas à ideia de que esta etapa não tem interessado aos jovens brasileiros do século XXI. Com discussões baseadas em Hannah Arendt e Zygmunt Bauman acerca da sociedade pós-moderna, enfatizam as consequências da sociedade de mercado consumista que afetam grande parte da sociedade, inclusive a instituição escolar.

Em uma sociedade líquido-moderna, isto é, instável, é inviável planejamento, investimento e armazenamento de longo prazo, e essa ideia gera conflito quando voltamos nossa reflexão ao Ensino Médio.

Ver a vida escolar, pois, como um empreendimento, tal como um processo paulatinamente desenvolvido ao longo de alguns anos, dotada de um sentido interligado com as demandas particulares de cada sujeito e que culminará com a assunção de atributos pessoais respeitáveis e meritórios, tem se mostrado uma construção de sentido escasso, senão ausente, para inúmeros adolescentes e jovens. Estar no Ensino Médio, mostra-se cada vez mais uma experiência sem qualquer sentido, salvo o imperativo do diploma desta etapa do ensino para o ingresso em escassas oportunidades do mercado de trabalho ou a conclusão de um período indispensável para se ingressar em um curso superior. (Oliveira; Tomazetti, 2012, p. 190).

Em uma pesquisa por meio de entrevistas em uma escola estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio realizada por Ferreira et al. (2021, p.5) foi possível constatar “respostas dos adolescentes indicando o desejo de que a instituição oferecesse um ensino de ‘maior qualidade’: bons professores, melhor estrutura e infraestrutura como laboratórios de ciências e informática”. Além de queixas acerca da infraestrutura das escolas, os problemas

como falta de professores qualificados e aulas interessantes permeiam as respostas dos estudantes.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, o Ensino Médio tem por objetivos o aprofundamento dos estudos do Ensino Fundamental, bem como a preparação para a cidadania e para o mundo do trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A partir da década de 90, mudanças no âmbito da educação envolveram alterações no que diz respeito a questões curriculares nos diferentes níveis de ensino e, em particular, no Ensino Médio. No contexto dessas alterações, temos acompanhado um processo de reformulações curriculares. As disputas se dão no cenário de ampliação do acesso dessa etapa de ensino, como nos mostra (Silva, 2020). A autora faz um estudo minucioso, tendo como referência a Constituição Federal, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) acerca do aumento e distribuição das matrículas nas escolas públicas estaduais de todos os estados da federação de 2009 a 2016. O texto investiga os efeitos da ampliação da obrigatoriedade escolar do Ensino Médio, tanto no que diz respeito à oferta de vagas e à infraestrutura das escolas, quanto ao desempenho e à trajetória educacional dos estudantes. Ela identifica os avanços e as limitações dessa política, apontando questões como a qualidade do ensino, a formação dos professores e os desafios de retenção e evasão escolar. Além disso, apresenta as questões sociais e econômicas que envolvem a ampliação da obrigatoriedade escolar, refletindo sobre os impactos para os jovens de diferentes classes sociais e realidades regionais e questiona como as desigualdades sociais podem influenciar a experiência educacional dos estudantes, visto que, agora, existe uma classe social até então excluída do sistema educacional, que começa a frequentar o espaço escolar. Isso vai se tornar palco para discussões de qual Ensino Médio, o sistema público precisa ofertar, para formar que tipo de cidadão. Assim, essa etapa torna-se alvo de disputas.

Quando nos referimos às discussões acerca das disciplinas nas matrizes curriculares das instituições de ensino, é necessário compreender que o assunto gera ainda mais embates no campo teórico, político e epistemológico. Especificamente na área das Ciências Humanas e Sociais é de extrema notoriedade a necessidade de refletir sobre o seu real sentido social e as dificuldades na formação concretamente crítica. As ciências Humanas, como nos aponta Kuhn (2016, p. 114), “[...] são imprescindíveis à interpretação do mundo que vivemos.” Dessa forma, “assegurar o acesso ao conhecimento no contexto escolar é a forma que temos de empoderar os sujeitos e interrogar crítica e reflexivamente a realidade” (Kuhn, 2016, p.119).

No contexto de pós-golpe parlamentar<sup>1</sup> sofrido pela presidente Dilma Rousseff no ano de 2016, imediatamente no ano de 2017 a Lei nº 13.415, que altera a LDB de 1996, é aprovada no governo de Michel Temer e delibera que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), naquele momento em elaboração, deveria definir os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio. A referida lei propõe para o Ensino Médio um currículo em duas etapas: a geral comum e a flexível baseada em Itinerários Formativos (IF) com discurso interdisciplinar.

A reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415/2017, apresenta os Itinerários Formativos como composições de arranjos curriculares a fim de “aprofundar” e “ampliar” em uma ou mais das cinco áreas do conhecimento, que supostamente seriam ofertadas aos estudantes. Dentre as áreas já vigentes, acrescenta-se a área técnica profissional.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). (Brasil, 2018, p.468).

Como professor das disciplinas de História, Filosofia e Sociologia na rede pública (disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), o autor do presente projeto tem acompanhado a tramitação do projeto do “Novo” Ensino Médio e o início da implementação nas escolas da rede pública de ensino. Esse projeto foi o primeiro ato do governo de Michel Temer (PMDB), por meio da Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, com discursos de urgência na mudança desta etapa de ensino que propôs uma série de mudanças no Ensino Médio, incluindo a ampliação da carga horária, a flexibilização do currículo e a introdução de novas ênfases nas áreas de conhecimento, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Contudo, sua tramitação no Congresso Nacional gerou debates acalorados, com uma série de críticas de diversos setores da sociedade e da comunidade educacional e civil. Após aprovada pelo Congresso Nacional, a MP foi convertida em lei em fevereiro de 2017. Assim, a Lei 13.415/2017 modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. “Em meio às 11 audiências públicas, marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades, a MP 746/16 foi convertida na Lei 13.415/17” (Silva, 2018, p.4).

---

<sup>1</sup> Levamos em consideração que o Impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff em 2016 foi um Golpe de Estado, tendo como base a seguinte referência: Galvão, A. C.; Zaidan, J. C. S. M.; Salgueiro, W. (Org.) **Foi golpe! O Brasil de 2016 em análise**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é o documento normativo que surge efetivamente como parte essencial do que seria o “Novo Ensino Médio” (NEM). Uma das críticas mais recorrentes diz respeito à participação limitada de professores, escolas e comunidades na formulação da BNCC. Muitos argumentam que a construção do currículo deveria ser mais colaborativa e descentralizada, para melhor atender às necessidades regionais e às realidades das escolas e dos alunos. O documento possui uma abordagem excessivamente prescritiva (Silva, 2018) com ênfase em competências, habilidades e conhecimentos específicos para cada etapa de ensino e levantou preocupações sobre a falta de flexibilidade. Além disso, a implementação da Base também esbarra em desafios práticos, como a formação de professores, a adequação de materiais didáticos e a infraestrutura das escolas, aspectos esses que têm sido de grande interesse do setor empresarial que estava ligado diretamente em todo o processo de discussão e elaboração do NEM, revelando o seu caráter neoliberal.

Utilizamos aspas entre a palavra “Novo” do termo “Novo” Ensino Médio porque percebemos que os discursos e as diretrizes para esta etapa de ensino não são novos, pois, de acordo com Silva (2018), possuem o mesmo formato das diretrizes da década de 1990, dessa forma não observamos um novo modelo, mas uma cópia de algo que já existiu, ou nas palavras da autora é “o resgate de um empoeirado discurso”.

Em nível dos documentos oficiais, são propostas mudanças e uma delas, que é objeto deste projeto, refere-se aos Itinerários Formativos atrelados à interdisciplinaridade. Nesse sentido, foi possível analisar que as novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, ao menos no nível dos princípios enunciados, evidenciam relações com a interdisciplinaridade. Entretanto, cabe questionar que concepção de interdisciplinaridade está presente, já que há diferentes entendimentos sobre tal conceito, que não é simples se considerarmos os aspectos teóricos e, mais complexo ainda, se considerarmos a dificuldade da efetivação de práticas interdisciplinares nas escolas da Educação Básica.

No formato do Ensino Médio proposto, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática permanecem com obrigatoriedade legal até o final da Educação Básica. Dúvidas e incertezas persistem em relação ao que acontecerá de fato com as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia acopladas na área de Ciências Humanas e Sociais considerando os Itinerários Formativos.

Numa perspectiva prática, podemos elucidar que a prática do ensinar e aprender tem sido cada dia mais desafiadora no âmbito da escola. Consideramos que é necessário romper com determinadas práticas na sala de aula, tais como o ensino tradicional no que diz respeito

às características de memorização e fragmentação. É importante incorporar novas estratégias metodológicas com o intuito de buscar uma educação eficaz e mais atraente para os estudantes.

Para Fazenda (2011, p. 74), a interdisciplinaridade é uma condição necessária na educação. Desta forma, vale a pena analisar a utilização deste conceito complexo no interior do Currículo do “Novo” Ensino Médio.

É nebuloso pensar os supostos caminhos a se percorrer quando pensamos a interdisciplinaridade de fato e os Itinerários Formativos. Ensinar as disciplinas desta área do conhecimento, isto é, Geografia, Filosofia, História e Sociologia, não é uma tarefa elementar, podendo assumir um papel insignificante na vida dos alunos se forem trabalhadas de forma superficial na escola. Porém, se trabalhadas de modo integral e consciente, podem assumir um papel fundamental e que contribua de fato para uma sociedade que seja justa e com menos desigualdade.

Cabe salientar a importância da valorização e compreensão na teoria e prática (ciência e trabalho articulados entre si) do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo do tempo, e para isso repensar as estratégias das ações pedagógicas na Educação Básica se faz necessário, já que as mudanças de mentalidades e atitudes frente aos problemas que surgem na humanidade são novas e desafiadoras. Tais estratégias necessitam ser repensadas, já que se discute e se apresentam muitos trabalhos como interdisciplinares – mas, na prática, de fato são?

A Secretaria de Educação de São Paulo (SEDUC-SP), por exemplo, seguindo as normativas da BNCC organizou seu currículo em áreas do conhecimento, a saber: a) Linguagens e suas tecnologias b) Matemática e suas tecnologias c) Ciências da Natureza e suas tecnologias d) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esta última será alvo desta pesquisa. Essa realidade curricular está inserida em um contexto Interdisciplinar, como a própria Base prescreve que em relação à construção dos currículos deve-se “decidir sobre formas de organização interdisciplinar [...]” (Brasil, 2018, p. 16). Diante do exposto, questionamos o significado de Interdisciplinaridade trazido pelo Currículo como proposta teórica e prática e de que modo os componentes curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram conjugados interdisciplinarmente.

No item “A transição da etapa do Ensino Fundamental para a etapa do Ensino Médio” do Currículo Paulista consta que os docentes poderão trabalhar a interdisciplinaridade no Ensino Fundamental. “No entanto, é no Ensino Médio que o trabalho nas áreas será intensificado, evidenciando a articulação inter/transdisciplinar<sup>2</sup> dos conhecimentos escolares

---

<sup>2</sup> Discutiremos tais conceitos no item 2 desta pesquisa.

que contribuirão para a contextualização do mundo” (São Paulo, 2020, p. 43). Citamos o Currículo Paulista, por este ter sido homologado em 2020 e estar estritamente ligado e carregando muita semelhança com a BNCC. Com os componentes de História, Geografia, Sociologia e Filosofia acoplados em uma única área dos Itinerários Formativos, quais serão os desafios, as certezas e incertezas no contexto teórico, interdisciplinar e prático? Para entender a Interdisciplinaridade, Ivani Fazenda (2013) nos elucida que esta está ligada ao conceito de Disciplina, Escola, Currículo ou Didática. E ainda explica que a “Interdisciplinaridade é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência [...] Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo” (Fazenda, 2011, p.73).

A justificativa deste projeto parte da minha<sup>3</sup> atuação como docente ministrando aulas de História e Sociologia na educação pública da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ao longo do período de quatro anos atuando na docência da Educação Básica, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, tenho observado que, majoritariamente, os alunos possuem pouco apreço pelas disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), além de que, possivelmente, não entenderem o real sentido de estudá-las. Uma boa construção do ensino de tais componentes é fundamental para o desenvolvimento da cidadania e de transformações nas ações dos estudantes. Essa transformação ocorre de forma prática na sociedade, e o estudo estimulador dessas disciplinas pode gerar diversas mudanças, inclusive sociais.

Nitidamente, estando no espaço da Escola Pública, esta instituição necessita de reforma no âmbito da infraestrutura, da formação dos jovens e da formação dos docentes. Quando observamos a Reforma do Ensino Médio, discriminada concretamente na BNCC, ao que parece, esta considera que o problema no Ensino Médio é curricular, ao passo que os problemas dessa etapa de ensino ultrapassam as questões curriculares.

É de extrema importância social analisar quais as políticas e discursos que estão implícitos do “Novo” Ensino Médio, já que estamos nos referindo a uma etapa essencial da Educação de base e esta afeta, como nos apresenta o Censo Escolar de 2022 7,9 milhões de jovens estudantes, de acordo com o INEP (Brasil, 2022).

Consideramos necessário discutir esses conceitos, a fim de compreendermos o papel da interdisciplinaridade no âmbito do ensino médio público brasileiro e se a proposta de trabalhar com Itinerários Formativos tem potencial para atender ao que propõe a abordagem

---

<sup>3</sup> Ao trazer elementos de trajetória pessoal que justifiquem o problema a ser investigado, será utilizado pronome na primeira pessoa do discurso.

interdisciplinar e com a preocupação que os conhecimentos disciplinares da área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas não sejam esvaziados ou até eliminados do processo de formação dos jovens que cursam o Ensino Médio. De modo geral, já era possível identificar dificuldades dos estudantes em compreenderem os componentes curriculares, suas especificidades, seus sentidos em um contexto pedagógico, social, profissional, financeiro, infraestrutural da nossa escola pública, e esta proposta que destaca a interdisciplinaridade condiz com a realidade das nossas instituições, já que “[...] quatro questões formam a base para uma teoria do ensino interdisciplinar: pedagogia apropriada, processo integrador, mudança institucional e relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade [...]” (Klein, 2015, p. 112).

O “Novo” Ensino Médio traz diversos questionamentos, um deles é o fato dos componentes curriculares agora se “juntarem” ou se “diluírem” e fazerem parte de uma área do conhecimento o que pode esvaziar os estudos específicos de cada disciplina/ciência de referência, porém a interdisciplinaridade escolar se apresenta como um conceito muito mais complexo do que apenas uma junção de disciplinas. “Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (Fazenda, 2002, p. 180). “Seria uma atitude diante do problema da fragmentação do conhecimento. Essa atitude permitiria à escola se reconstruir em detrimento do saber fragmentado, pois o objetivo da interdisciplinaridade é a própria unidade do saber” (Fazenda, 2001 *apud* Perez, 2018, p. 457).

Buscamos investigar de que modo o trabalho interdisciplinar está presente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além de discutirmos seus limites e desafios no seio da Escola pública, bem como quais os riscos reais do esvaziamento das especificidades de cada componente curricular que configura a área das CHSA no contexto dos Itinerários Formativos, nas quais serão escolhidos pelos estudantes a partir da 2ª série do Ensino Médio no estado de São Paulo<sup>4</sup>, apresentando dessa forma, mais um risco para a educação tendo em vista a necessidade dos saberes desta área do conhecimento para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, que poderão ou não escolher o Itinerário correspondente às CHSA. Partindo do ponto da escolha dos estudantes em relação a quais Itinerários percorrerão durante sua formação, a referida área pode não estar em consonância com o desejo da escolha destes estudantes, ou a escola não consiga ofertar, como discutiremos posteriormente.

É imprescindível que o conhecimento humano e social alcance os estudantes de modo que, integralmente, construa-se uma consciência crítica. O século XXI trouxe grandes desafios

---

<sup>4</sup> Cabe salientar que cada Sistema de Ensino organizará sua carga horária de modo particular. No estado de São Paulo, os Aprofundamentos Curriculares dos Itinerários Formativos serão ofertados a partir da 2ª série.

para a educação, e o ensino das humanidades,<sup>5</sup> por sua vez, torna-se cada vez mais necessário para uma maior compreensão do mundo em que vivemos.

É urgente que o Ensino das disciplinas dessa área de referência, principalmente nas instituições públicas de ensino, atenda às carências de orientação temporal e existencial, a partir das quais se forma a consciência histórico-crítica das/dos estudantes, já que estes são os futuros agentes sociais do nosso país. Refiro-me à escola pública, pois ela, desde o período Colonial fora alvo de exclusão e elitismo, na qual a classe trabalhadora, menos privilegiada, educada a aceitar a educação como um caminho de elite. Mais do que nunca, se faz necessário hoje que a escola pública procure seguir um caminho contrário, tendo a clareza que o ensino dos componentes que pertencem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são fundamentais na formação integral dos estudantes. Discutiremos a adição do Termo “Aplicadas” à área de Ciências Humanas na sessão 3.1.

Em nossa pesquisa bibliográfica, utilizaremos algumas autoras e autores que já discutiram e/ou discutem as políticas educacionais, o campo do currículo, interdisciplinaridade, “Novo” Ensino Médio e Neoliberalismo e são de extrema relevância no campo teórico. Elaboramos um levantamento com recorte temporal de 2017 até 2023 nas plataformas de Teses e Dissertações CAPES<sup>6</sup> e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>7</sup>, explicitada no quadro 1 da seção 1: *procedimentos metodológicos*. Foi possível perceber que, de acordo com as buscas que realizamos, há vários trabalhos produzidos no campo da Reforma do Ensino Médio que foram essenciais para o referencial teórico dessa pesquisa, todavia não encontramos pesquisas com uma relação direta entre os Itinerários Formativos da Área de CHSA e sua relação com a interdisciplinaridade.

Além de investigação bibliográfica, o presente trabalho contou com uma pesquisa de campo de caráter qualitativo por meio da aplicação de um questionário com questões fechadas e abertas acerca do trabalho docente e sua relação com os IF e a Interdisciplinaridade, com o intuito de realizarmos uma pesquisa de sondagem exploratória. A partir dos questionários (1ª etapa), foi possível realizar um grupo focal com os/as participantes da 1ª etapa com o intuito de

---

<sup>5</sup> Refere-se ao contexto de Ciências Humanas e Sociais.

<sup>6</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC), e tem como missão a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil. Em 2007, também passou a atuar na formação de professores da educação básica. As atividades da CAPES são agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de pessoal de alto nível, no País e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

<sup>7</sup> Último levantamento realizado em agosto de 2023.

discutir e gerar dados qualitativos mais concretos que nos permitissem discutir o que essa pesquisa se propõe. Desse modo, o delineamento do estudo bibliográfico e do trabalho de campo possibilitaram aumentar nosso arcabouço de conhecimento e base para estruturar nosso estudo em vista de estarmos alinhados com a ciência de maneira ética.

Temos como objetivo analisar os documentos que identificam e sustentam a defesa dos Itinerários Formativos no Ensino Médio e a relação com o termo interdisciplinaridade defendido por diferentes autores que estudam tais temáticas. O presente projeto tem em vista investigar as seguintes questões: em que consistem os Itinerários Formativos propostos para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? Quais os desafios para o desenvolvimento de tais Itinerários e as relações com a interdisciplinaridade? Quais as visões de um grupo de professores da área sobre os Itinerários Formativos e sobre a interdisciplinaridade?

No primeiro capítulo situa-se o caminho metodológico no qual percorremos a fim de alcançarmos os resultados dessa investigação. Buscamos aparatos epistemológicos na pesquisa bibliográfica de autoras e autores importantes para compreendermos as questões educacionais no que diz respeito às políticas de Educação, questões curriculares, sentidos e significados de Interdisciplinaridade. Analisamos os principais documentos oficiais relacionados à Educação referentes ao objeto de pesquisa dessa dissertação e somamos a uma investigação de campo por meio de aplicação de questionário e grupo focal com docentes atuantes no magistério público paulista.

O segundo capítulo compreende-se como um estudo aprofundado acerca das questões de currículo e toda sua complexidade, além de analisarmos, em um primeiro momento, as relações das elaborações dos currículos do Ensino Médio com as políticas educacionais e suas intenções no contexto da Reforma com a Lei 13.415/2017. Em um segundo momento, dedicamos em compreender as relações do campo do currículo com as noções de competências, conceito que foi inserido no âmbito educacional com a lógica do empresariado.

No terceiro capítulo apreende-se a discussão teórica acerca da Interdisciplinaridade e suas complexidades de sentido e de prática, a partir de autores/as que convergem e divergem suas concepções. Na subseção desse capítulo, abordaremos a relação da lógica do Currículo Integrado com o campo da Interdisciplinaridade como uma forma de “rompimento” com o currículo por competências, mas que não se prolongaram na elaboração das últimas políticas curriculares no Brasil, retomando a pedagogia das competências.

O quarto capítulo coloca em cheque o termo *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* sob a lógica neoliberal trazendo a importância de cada componente curricular dessa área do conhecimento- História, Geografia, Filosofia e Sociologia para a formação dos/as estudantes do Ensino Médio.

No quinto capítulo é discutida a noção de Neoliberalismo a partir de uma conjuntura político-econômica, a fim de compreender o contexto no qual se baseia a lógica para a formulação dos currículos por competências e a quem esse modelo serve, ou seja, qual a intenção das políticas neoliberais no campo educacional e de que modo isso coloca a formação escolar dos filhos da classe trabalhadora em subalternidade.

O sexto capítulo dedica-se a fazer um breve levantamento histórico do Ensino Médio no Brasil até a compreensão da última reforma dessa etapa da Educação Básica a partir da Lei 13.415/2017, e compreender as concepções mercadológicas que norteiam a formulação das reformas educacionais.

Por fim, o sétimo capítulo se dedica em analisar os documentos oficiais: normativas e currículo a fim de compreendermos o conceito de interdisciplinaridade trazido por eles. Ainda analisamos e refletimos acerca do currículo paulista trazendo elementos concretos para a compreensão da reforma do Ensino Médio na prática de um estado brasileiro. Este capítulo se dedica a trazer à tona, por meio de uma pesquisa empírica, a visão e atuação de docentes da rede estadual que atuam no Ensino Médio acerca da reforma do Ensino Médio e as relações dos Itinerários Formativos e a Interdisciplinaridade.

## 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, abordamos de forma descritiva e explicativa, os aspectos metodológicos da pesquisa. Antes da descrição detalhada dos procedimentos metodológicos, consideramos importante retomar para o leitor os objetivos da presente investigação.

O objetivo geral já delimitado na introdução foi identificar e analisar a relação entre os Itinerários Formativos do Ensino Médio na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Interdisciplinaridade. Para atingir tal objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos: identificar as políticas curriculares para o Ensino Médio brasileiro; caracterizar o “Novo” Ensino Médio proposto pela Lei 13.415/2017; identificar os Itinerários Formativos propostos para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; conceituar os Itinerários Formativos, a partir da literatura e da Legislação vigente que norteia a Educação brasileira; investigar e conceituar a Interdisciplinaridade a partir de autores do campo da Educação e das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e estabelecer relações com os Itinerários Formativos. Analisar a temática dos Itinerários Formativos e Interdisciplinaridade nos documentos oficiais que estabelece a implementação do Novo Ensino Médio e caracterizar a visão de um grupo de professores da rede estadual do município de Presidente Prudente, que lecionam disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por meio de aplicação de questionário e grupo focal.

Para facilitar a leitura deste trabalho, o capítulo está dividido em duas subseções. Na subseção 1.1, abordamos o caminho que percorremos para a consolidação da pesquisa bibliográfica e documental; já na subseção 1.2, apresentamos a pesquisa de campo realizada com professores participantes voluntários em escolas estaduais do município de Presidente Prudente/SP.

### 1.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

A presente pesquisa constitui-se como um estudo descritivo analítico e tem em vista a utilização da abordagem de natureza qualitativa que se dará por meio da revisão de literatura, isto é, autoras e autores que pensam criticamente as políticas educacionais, a reforma do Novo Ensino Médio, a Interdisciplinaridade, o Neoliberalismo na educação como Stephen Ball (1992), Hilton Japiassú (1976), Ivani Fazenda (2003, 2008, 2011, 2013), Ari Paulo Jantsh, Lucídio Bianchetti (2004), Jurjo Torres Santomé (1998), Gaudêncio Frigotto (1995, 2015,

2005), Monica Ribeiro da Silva (2008, 2015, 2018), Alice Casimiro Lopes (2009, 2011), Marise Nogueira Ramos (2001, 2008), Tomaz Tadeu da Silva (2010), Antônio Gramsci (1979), Michael Apple (1979), Pablo Gentili (2015, 1995), Christian Laval (2010), dentre outros. Pesquisas Qualitativas “partem de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação. As abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima” (Godoy, 1995, p. 63).

Para Gil (1994 *apud* Lima; Miotto, 2007, p. 40), “a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto”. Somando-se a pesquisa bibliográfica, realizamos as análises dos documentos oficiais referentes à Educação Nacional de Nível Médio, fizemos uma busca analítica na Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), a Lei Federal 13.415/17, o Currículo Paulista, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Portaria nº 1.432/2018, referente às normativas para os Itinerários Formativos. Fizemos um levantamento das diretrizes educacionais por meio de documentos oficiais que “constituem uma fonte rica e estável de dados e substituem ao longo do tempo; são importantes fontes de dados nas pesquisas de natureza histórica” (Dalberio; Dalberio, 2009, p.168). Utilizaremos a análise documental, já que

[...] no contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante seja complementando informações obtidas por outras técnicas [...] visa estudar e analisar um ou vários documentos na busca de identificar informações factuais nos mesmos; descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões de interesse. (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 245).

Para verificar o que tem sido produzido nessa temática, elaboramos um levantamento com recorte temporal de 2017 até 2023 nas plataformas de Teses e Dissertações CAPES<sup>8</sup> e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>9</sup>, utilizando os descritores presentes no quadro 1.

---

<sup>8</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC), e tem como missão a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil. Em 2007, também passou a atuar na formação de professores da educação básica. As atividades da CAPES são agrupadas nas seguintes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de pessoal de alto nível, no País e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

<sup>9</sup> Último levantamento realizado em agosto de 2023.

Quadro 1 - Levantamento de estudos na temática investigada

Busca	Descritores de busca	Plataformas de busca			
		BDTD		CAPES	
		Filtro	Quantidade	Filtro	Quantidade
01	“Itinerários formativos”	Assunto	15	1.Educação 2.Ciências Humanas 3.Ciências Sociais Aplicadas 4.Entre 2017 a 2023	00
02	“Interdisciplinaridade”	Assunto	1115	1.Educação 2.Ciências Humanas 3.Ciências Sociais Aplicadas 4.Entre 2017 a 2023	347
03	“Itinerários formativos” AND “Interdisciplinaridade”	Todos os campos	08	Sem filtro	22
04	“Itinerários formativos” AND “Interdisciplinaridade” AND “Ciências Humanas”	Todos os campos	04	1.Educação 2.Ciências Humanas 3.Ciências Sociais Aplicadas 4.Entre 2017 a 2023	08
05	“Itinerários formativos” AND “Interdisciplinaridade” AND “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”	Todos os campos	00	Sem filtro	00
06	“Itinerários formativos” AND “Interdisciplinaridade” AND “Ensino Médio”	Todos os campos	06	1.Educação 2.Ciências Humanas 3.Ciências Sociais Aplicadas 4.Entre 2017 a 2023	04
07	“Itinerários formativos” AND “Interdisciplinaridade” AND “BNCC” AND “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”	Todos os campos	00	Sem filtro	01

Fonte: organizado pelo autor a partir do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Em uma análise dos resultados da busca, observamos que o descritor “interdisciplinaridade” apresenta uma grande quantidade de pesquisas, visto que é um conceito que vem sendo pesquisado desde o fim da década de 1960 no Brasil, principalmente por Hilton Japiassú e Ivani Fazenda e abrange uma diversidade de campo do conhecimento além da área da educação escolar.

Nas buscas 03, 04, 05 e 06 foi possível identificar uma pequena quantidade de pesquisas realizadas, dentre estas, ao analisarmos com mais profundidade foi possível constatar que dentre os filtros de pesquisa, alguns trabalhos não possuíam relevância àquilo que este projeto propõe pesquisar, além de possuir trabalhos repetidos em mais de uma busca.

A última busca, a de número 07, juntando os descritores que são objeto desse projeto de pesquisa, foi possível identificar apenas 01 trabalho produzido. O quadro a seguir representa os trabalhos identificados nas duas plataformas que mais se aproximam dos nossos objetivos.

**Quadro 2 - Trabalhos de interesse para a temática**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>
Graziela Jacinto Lara	A gente não quer só comida...: estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador	Dissertação	2013
Maria Genilda Marques Cardoso	A dimensão ético-política nos itinerários formativos e auto formativos de professores(as) de filosofia de instituições públicas de ensino em diálogo com John Dewey	Tese	2020
Vinicius Renan Rigolin De Vicente	Políticas educacionais para o ensino médio: as implicações da lei nº 13.415/2017'	Dissertação	2019
Heloize da Cunha. Charret	Integração curricular nas reformas do ensino médio: estabilidade e mudança no embate entre as áreas de conhecimentos e as disciplinas escolares	Tese	2019
Lurvin Gabriela Tercero Reyes	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade do Rio Grande, RS'	Dissertação	2019
Jose Romero Machado Gontijo	Reforma do ensino médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas'	Dissertação	2018
Rosane Fatima Vasques	A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras: da promoção de oportunidades à diferenciação pedagógica	Tese	2021
Angela Both Chagas	Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: Projetos em disputa	Dissertação	2019
Janiara de Lima Medeiros	A reforma do ensino médio estudo crítico da lei nº 13.415/2017.	Dissertação	2020
Aline Souza da Luz	As licenciaturas interdisciplinares no cenário nacional: implantação e processo.	Tese	2018
Bruna Tafarel Silva	Os itinerários formativos no ensino médio: um estudo no município de Santa Maria/RS.	Dissertação	2021

José Wilson Freitas de Miranda Filho	A tradução da política dos itinerários formativos em uma escola-piloto do Ceará no contexto da proposta do novo ensino médio.	Dissertação	2021
Bruna Taffarel Silva	Os itinerários formativos no ensino médio: um estudo no município de Santa Maria/RS	Dissertação	2021
Ellen Maianne Santos Melo	A filosofia no contexto do novo ensino médio: disciplinaridade e interdisciplinaridade em questão.	Tese	2022
Maurício Ceroni Ivo	O empreendedorismo e os itinerários formativos: estudo de uma proposta nas 1 <sup>as</sup> séries do ensino médio.	Tese	2022

Fonte: organizado pelo autor a partir do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Analisando as buscas realizadas no quadro 1, foi possível destacar que a Tese “Integração curricular nas reformas do ensino médio: estabilidade e mudança no embate entre as áreas de conhecimentos e as disciplinas escolares”, produzida por Charret (2019), foi repetida sete vezes dentre os descritores que selecionamos. Deste modo, observamos que o referido trabalho se aproxima da nossa proposta de pesquisa, mas não se fixa na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A tese tem por objetivo

[...] o embate estabelecido entre os significantes área do conhecimento e disciplinas escolares que vem sendo disputados no âmbito do currículo do Ensino Médio desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, até a recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018 (BNCC) por diferentes setores vinculados ao processo de educação formal no Brasil. Ela assume especial interesse na Área de Ciências da Natureza, constituída pelas suas disciplinas, Física, Química e Biologia. Enfoca-se os processos de estabilidade e mudança que vem regulando os sentidos assumidos para a integração curricular com seus efeitos produtivos de poder, que acabam por estabilizar também, ainda que de forma dinâmica e provisória, o que pode-se dizer sobre o aluno, o professor e a educação. (Charret, 2019, p. 4).

Diante disso, entendemos que a presente investigação possui relevância na medida em que pode contribuir com a educação pública no que se refere ao ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no âmbito da Reforma no Ensino Médio. A tese “A filosofia no contexto do novo ensino médio: disciplinaridade e interdisciplinaridade em questão” elaborada por Melo (2022, p. 8) tem certa proximidade com nossa pesquisa, visto que seus objetivos são

[...] mostrar os resultados do estudo realizado sobre o novo ensino médio no Estado de Alagoas; apresentar as características da Filosofia que favorecem a interdisciplinaridade e investigar como a Filosofia é capaz de interagir com as demais disciplinas do currículo do novo ensino médio e suscitar a interdisciplinaridade.

Os demais trabalhos que aparecem no Quadro 2 tratam de aspectos da temática do nosso projeto, alguns mais diretamente, outros indiretamente, e durante a elaboração da dissertação pretendemos trazer os apontamentos que couberem.

Reiteramos a importância da realização de uma busca de pesquisas de caráter acadêmico (Artigos) nos dossiês e publicações contínuas a partir de 2017 em algumas revistas educacionais

brasileiras a fim de endossarmos nossa pesquisa com embasamento teórico e dar continuidade e profundidade nesse tema atual que mobiliza todos que defendem uma educação pública gratuita e de qualidade. Realizamos uma busca exploratória e selecionamos os artigos que possuem uma relação direta com nosso problema/tema de pesquisa: Reforma do Ensino Médio, Currículo, BNCCEM, Itinerários Formativos e interdisciplinaridade. Visitamos as revistas Educação & Sociedade<sup>10</sup>, Retratos da Escola<sup>11</sup>, Revista Brasileira de Educação (RBE)<sup>12</sup>, Educação em Revista<sup>13</sup>, Estudos Avançados<sup>14</sup>, Educação<sup>15</sup>. O quadro a seguir mostra alguns trabalhos que mais se aproximam dessa pesquisa e que foram consultados.

**Quadro 3 - Artigos Acadêmicos de interesse para a temática**

<b>REVISTA EDUCAÇÃO &amp; SOCIEDADE</b>		
<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>AUTOR (ES)</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso	Eliza Bartolozzi Ferreira	2017
Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível	Acacia Zeneida Kuenzer	2017
Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017)	Vânia Cardoso da Motta Gaudêncio Frigotto	2017
Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia	Celso João Ferreti Monica Ribeiro da Silva	2017
<b>REVISTA RETRATOS DA ESCOLA</b>		
<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>AUTOR (ES)</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil	Monica Ribeiro da Silva Leda Scheibe	2017
Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”	Nora Krawczyk Celso João Ferretti	2017
O lugar das Ciências Humanas Na “reforma” do ensino médio	Willian Simões	2017
As ameaças da reforma Desqualificação e exclusão	Lucília Augusta Lino	2017
Interesses mercadológicos E o “novo” ensino médio	Suzane da Rocha Vieira Gonçalves	2017
Reformas educacionais de hoje: As implicações para a democracia	Vera Peroni Maria Raquel Caetano Paula de Lima	2017

<sup>10</sup> Os artigos pesquisados estão disponíveis em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade>. Acesso em: 28 maio 2023.

<sup>11</sup> Os artigos pesquisados estão disponíveis em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/archive>. Acesso em: 26 maio 2023.

<sup>12</sup> O artigo pesquisado está disponível em: <https://anped.org.br/site/rbe/rbe>. Acesso em: 26 maio 2023.

<sup>13</sup> Os artigos pesquisados estão disponíveis em: <https://11nq.com/yzRDI>. Acesso em: 28 maio 2023.

<sup>14</sup> O artigo pesquisado está disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/issue/archive>. Acesso em 28 maio 2023.

<sup>15</sup> Os artigos pesquisados estão disponíveis em: <https://ury1.com/hcx8q>. Acesso em 28 maio 2023.

A Educação Básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários	Elma Júlia Gonçalves de Carvalho	2017
A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública	José Arlen Beltrão Celí Tafarell	2017
A reforma do ensino médio: Privatização da política educacional	Vinicius Bezerra Carla Maluf de Araújo	2017
Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação	Fernando L. Cássio	2018
Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis	Alice Casimiro Lopes	2019
Tensões no novo ensino médio: projetos de currículos em disputa	Alaim Souza Neto	2019
Novo Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral	Sandra Regina Oliveira Garcia Eliane Cleide da Silva Czernisz Camila Aparecida Pio	2022
Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?	Marise Ramos Michelle Paranhos	
A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo	Ana Cristina Rodrigues Bernardes Jane Mery Richter Voigt	2022
A implementação do Novo Ensino Médio nos estados	Fernando Cássio Débora Cristina Goulart	2022
Itinerários Formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo	Fernando Cássio Débora Cristina Goulart	2022
Novo ensino médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos	Maria da Conceição Silva Lima Danyella Jakeyine Lucas Gomes	2022
Itinerários Formativos e Liberdade de escolha: novo ensino médio em São Paulo	Fernando Cássio Débora Cristina Goulart	2022
<b>REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO</b>		
<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>AUTOR (ES)</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil	Marcelo LimaI Samanta Lopes Maciel	2018
<b>REVISTA EDUCAÇÃO EM REVISTA</b>		
<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>AUTOR (ES)</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?	Geraldo Leão	2018
A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empeirado discurso	Mônica Ribeiro da Silva	2018
Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017	Ana Paula Corti	2019
A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM	Eliana Cláudia Navarro Koepsel Sandra Regina Oliveira Garcia Eliane Cleide da Silva Czernisz	2020

Propaganda, Mídia e Educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio de 2017	André randazzo Ortega Joana D´arc Germano Hollerbach	2022
<b>REVISTA ESTUDOS AVANÇADOS</b>		
<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>AUTOR (ES)</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação	Celso João Ferretti	2018
<b>REVISTA EDUCAÇÃO</b>		
<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>AUTOR (ES)</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do Ensino Médio a partir da lei 13415/2017	Sandra Regina Oliveira Garcia Eliane Cleide Silva Czernisz	2017
A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar	Paulo Romualdo Hernandes	2019

Fonte: levantamento organizado pelo autor a partir de periódicos vinculados à CAPES.

O Quadro 3 mostra que há uma grande preocupação com a temática da Reforma do Ensino Médio e já tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, todavia, analisamos que houve grandes dificuldades em encontrar material que refletisse a questão da interdisciplinaridade e suas relações com os Itinerários Formativos no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em uma busca no Portal CAPES Periódicos com acesso CAFe<sup>16</sup>, utilizamos os descritores: “Interdisciplinaridade” AND “Ensino Médio”, gerando um resultado de 120 artigos das mais diversas temáticas. Refizemos a busca com os seguintes descritores: “Interdisciplinaridade” AND “Novo Ensino Médio”, além da busca “Interdisciplinaridade” AND “Itinerários Formativos”, em ambos os casos encontramos um total de zero resultado.

## 1.2 PESQUISA DE CAMPO: APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO E GRUPO FOCAL

Além de todo arcabouço teórico-documental, realizamos a pesquisa de campo, na qual foi possível analisar os resultados obtidos através da aplicação de questionário<sup>17</sup> em três escolas estaduais do município de Presidente Prudente/SP sob jurisdição da Diretoria Regional de Ensino, nas quais obtivemos a participação de um total de 16 professores da área de Ciências

<sup>16</sup> Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) é um serviço de gestão de identidade que reúne instituições de ensino e pesquisa brasileiras através da integração de suas bases de dados. Isso significa que, por meio de uma conta única (modelo single sign-on), o usuário pode acessar, de onde estiver, os serviços de sua própria instituição e os oferecidos pelas outras organizações que participam da federação. Essa autenticação elimina a necessidade de múltiplas senhas de acesso e processos de cadastramento, gerando uma relação de confiança.

<sup>17</sup> O questionário completo encontra-se em Anexo A.

Humanas e Sociais Aplicadas com o objetivo de realizar uma pesquisa exploratória. A aplicação do questionário foi aprovada pela Dirigente Regional de Ensino<sup>18</sup> sob o despacho nº SEDUC-EXP-2022/297324 e aceito pelo Comitê de Ética da Universidade Júlio de Mesquita Filho sob o parecer nº 5.687.590<sup>19</sup>. Após o contato presencial com as escolas via direção de cada instituição e a apresentação dos objetivos dessa pesquisa, realizamos o convite aos docentes participantes que contribuíram voluntariamente com a pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>20</sup>. Os/as professores/as receberam o questionário impresso e tiveram 15 dias para responder. Com este instrumento foi possível identificar e mapear os conhecimentos sobre a reforma do Ensino Médio, visão inicial sobre os Itinerários Formativos e a relação com a Interdisciplinaridade. Além do questionário exploratório, realizamos um grupo focal<sup>21</sup>, tendo como base a pesquisa exploratória que nos serviu como referência para a participação nesta etapa. Levamos em consideração as respostas da questão 3 do Bloco D do questionário aplicado. Os participantes responderam a seguinte questão: Você entende que os Itinerários Formativos e Interdisciplinaridade estão interligados?

Majoritariamente, os participantes responderam: “Sim, totalmente” ou “Sim, parcialmente”. Diante dessas respostas, organizamos dois grupos de respondentes. Como no quadro a seguir.

**Quadro 4 - Questão 3 do Bloco D do questionário aplicado**

<b>Você entende que os Itinerários Formativos e a Interdisciplinaridade estão interligados?</b>	<b>Frequência (F)</b>
Grupo 1: Sim, totalmente.	08
Grupo 2: Sim, parcialmente.	07

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir dessa organização, selecionamos três participantes de cada grupo com base nas respostas da questão 4 do Bloco D do questionário aplicado, a saber: Você acredita que a proposta do trabalho interdisciplinar nos Itinerários Formativos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é clara e bem delimitada?

As possibilidades de respostas foram: 1. Sim, é Clara e dá para se trabalhar bem a interdisciplinaridade nos Itinerários Formativos; 2. Acredito que sim, mas não tenho uma

<sup>18</sup> A autorização encontra-se em Anexo D.

<sup>19</sup> O Parecer Consubstanciado do CEP encontra-se em Anexo C.

<sup>20</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se em Anexo B.

<sup>21</sup> O Roteiro de entrevista (discussão) do Grupo focal encontra-se em Anexo F.

profunda clareza do que seria o trabalho interdisciplinar; 3. Não é delimitado o trabalho interdisciplinar nos Itinerários Formativos.

Deste modo, no grupo 1 que responderam “Sim, totalmente” à pergunta “Você entende que os Itinerários Formativos e Interdisciplinaridade estão interligados?”, selecionamos um participante para cada resposta da pergunta 4 do Bloco D. Da mesma maneira, fizemos com a seleção dos participantes do grupo 2 que responderam “Sim, parcialmente”. O quadro a seguir ilustra o critério de seleção dos participantes para a obtenção de outros dados essenciais para esta pesquisa a partir da entrevista grupo focal, levando em consideração as duas questões já mencionadas.

**Quadro 5 - Respostas Grupo 1 “Sim, totalmente”**

<b>GRUPO 1 – “SIM, TOTALMENTE”</b>		
<b>Questão: Você acredita que a proposta do trabalho interdisciplinar nos Itinerários Formativos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é clara e bem delimitada?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Seleção</b>
Sim, é Clara e dá para se trabalhar bem a interdisciplinaridade nos itinerários formativos.	05	01
Acredito que sim, mas não tenho uma profunda clareza do que seria o trabalho interdisciplinar.	02	01
Não é delimitado o trabalho interdisciplinar nos Itinerários Formativos.	01	01

Fonte: elaborado pelo autor.

**Quadro 6 - Respostas Grupo 1 “Sim, parcialmente”**

<b>GRUPO 2 – “SIM, PARCIALMENTE”</b>		
<b>Questão: Você acredita que a proposta do trabalho interdisciplinar nos Itinerários Formativos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é clara e bem delimitada?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Seleção</b>
Sim, é clara e dá para se trabalhar bem a interdisciplinaridade nos Itinerários Formativos.	00	00
Acredito que sim, mas não tenho uma profunda clareza do que seria o trabalho interdisciplinar.	02	01
Não é delimitado o trabalho interdisciplinar nos Itinerários Formativos.	05	02

Fonte: elaborado pelo autor.

Selecionamos um total de seis participantes, dentre eles, três do Grupo 1 e três do Grupo 2, a fim de compor uma equipe de respondentes com visões distintas para endossar a discussão sobre o objeto de pesquisa dessa dissertação.

O grupo focal foi realizado levando em conta as considerações da Banca que compôs o Exame Geral de Qualificação, desse modo submetemos uma emenda ao Comitê de Ética da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho que aprovou a realização dessa entrevista sob o

Parecer nº 6.137.895<sup>22</sup>. Contatamos as escolas que participaram da pesquisa inicial na aplicação do questionário e por meio delas entramos em contato com seis docentes com o objetivo de convidá-los para o grupo focal de maneira voluntária e prosseguirmos com a pesquisa. Estipulamos conjuntamente o dia e horário da reunião que todos/as pudessem participar, todavia por dificuldades pessoais, dois dos docentes não compareceram ao grupo para a discussão, sendo assim as discussões aconteceram com quatro docentes em uma sala de reuniões climatizada do Departamento de Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp-campus de Presidente Prudente/SP. Foi montado um grupo de *WhatsApp* com os participantes que confirmaram a presença, a fim de facilitar a comunicação entre todos. No dia do grupo focal, os participantes foram acolhidos com um *coffee break* com o objetivo de facilitar o diálogo e a familiaridade entre os pares e o momento da discussão.

O pesquisador deu as boas-vindas e anunciou que o grupo focal seria gravado em formato de áudio (celular) e vídeo (pela plataforma *Google Meet*) como esclarece o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>23</sup> que fora enviado por e-mail com antecedência para a leitura e assinatura. A discussão teve a duração de 1 hora e 50 minutos sem interrupções ou pormenores, ao final os professores/as participantes receberam um certificado de 2h<sup>24</sup> emitido pela Universidade com o objetivo de agradecê-los/as pela contribuição com a pesquisa.

A escolha do grupo focal se deu, visto que ela “tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos” (Krueger, 1993 *apud* Gatti, 2005, p. 9). Com o grupo focal é possível fazer surgir uma multiplicidade de pontos de vista, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de compreensões diversas, improváveis de serem observadas por outros meios. Para Gatti (2005), o Grupo Focal tem como finalidade precípua, coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre os participantes do grupo constituído, informações acerca de um tema específico, havendo assim, intencionalidade clara e um foco bem definido.

### 1.3 ANÁLISE DOS DADOS

---

<sup>22</sup> O Parecer da Emenda do CEP encontra-se em Anexo E.

<sup>23</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontra-se em Anexo G.

<sup>24</sup> O modelo do certificado encontra-se em Anexo H.

A pesquisa se deu por uma leitura minuciosa de autores que estudam a Educação brasileira propostos neste projeto, bem como os trabalhos de Teses, Dissertações e Artigos que compõem o nosso campo investigativo e os documentos oficiais já anunciados.

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica [...] No entanto, chamamos a atenção para o fato de que: “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”. (Oliveira, 2007, p. 70 *apud* Sa-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 6).

Após a revisão bibliográfica, analisamos os documentos oficiais descritos anteriormente em que seguiremos alguns passos propostos por Cellard (2008). Dentre as etapas, o contexto nos faz entender, de forma crítica, a realidade na qual o documento foi proposto e produzido. Dessa forma, identificaremos os valores e compreenderemos as particularidades que estes trazem consigo. Na segunda etapa, identificaremos os autores dos documentos mencionados, para assim, interpretarmos alguns fatos, produções e intenções dos documentos. Buscaremos compreender os conceitos-chave que os documentos nos trazem de interdisciplinaridade, bem como os que trazem acerca dos Itinerários Formativos e seus objetivos no âmbito da Educação brasileira de Nível Médio.

Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto: Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação? Essa contextualização pode ser um apoio muito importante, quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza. (Sa-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p.10).

Como exposto, essa pesquisa fará uma análise crítica e intensa acerca dos pressupostos e informações que norteiam os documentos que serão analisados. Esta análise

[...] é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples do texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou idéias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. (Sa-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p.10).

Na etapa de análise dos questionários, que foram aplicados nas escolas selecionadas, levantamos os dados. A análise de conteúdo dos questionários se deu com base em Bardin (2016), onde fizemos uma Pré-análise e exploração por meio da codificação e categorização do material coletado, isto é, a partir dos dados levantados pelos questionários, elaboramos categorias de análise e relacionaremos com a pesquisa documental e bibliográfica.

Com o Grupo focal, pudemos dividir as discussões em três eixos: 1. Disciplina(s) de atuação dos participantes; 2. Reforma do Ensino Médio e Itinerários Formativos; 3.

Interdisciplinaridade, a fim de categorizar os discursos e facilitar as suas análises de modo interpretativo. A análise de discursos como dados qualitativos desempenha um papel fundamental na pesquisa qualitativa, particularmente quando se trata de compreender a maneira como as pessoas constroem significados e representam a realidade através da linguagem. Esta abordagem permite ao pesquisador investigar não apenas o que está sendo dito, mas também como as mensagens são construídas, quais escolhas linguísticas são feitas e como essas escolhas refletem contextos sociais, culturais e ideológicos. Ao considerar o discurso como dados, podemos desvendar narrativas ocultas, identificar poderes subjacentes e explorar as relações complexas entre linguagem, poder e identidade.

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. (Morais; Galiazzi, 2006, p. 118).

A fim de traduzir a realidade, analisamos os dados da pesquisa de campo que juntamente com autores que analisam as questões que norteiam a reforma do Ensino Médio, Itinerários Formativos e Interdisciplinaridade, buscamos extrair informações que respondam nossas indagações presentes nessa pesquisa e todo o percurso metodológico intenta dentro dos critérios e parâmetros científicos, elaborar um saber que possibilite respostas à pergunta que direciona essa pesquisa, como também, fomentar as práticas e políticas presentes no cenário educacional em vista de um ensino provocador pelas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. De forma ética, utilizamos os dados em consonância com a bibliografia escolhida, a fim de concentrar-se em uma produção de uma pesquisa de se adapte às necessidades de uma educação pública de qualidade.

## 2 NOÇÕES DE CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO

Esta seção é marcada por uma discussão ampla acerca das concepções curriculares ao passo que o objeto de pesquisa dessa dissertação se ampara em questões curriculares ao discutirmos a reforma do Ensino Médio a partir da Lei 13.415, que, além de normatizar o financiamento desta etapa da educação básica, elabora e normativa os currículos brasileiros por meio da Formação Geral Básica determinada pela Base Nacional Comum Curricular e os Itinerários Formativos.

Sendo assim, a intenção desse capítulo é levantar uma discussão teórica e complexa para compreender essa ampla área de estudos e pesquisas que é o campo do currículo. Buscamos analisar que as questões curriculares não se limitam apenas ao que está escrito [prescrito] no documento curricular, mas perpassa por uma série de intencionalidades políticas, desde as motivações para a elaboração até o texto escrito. Discutido as noções de currículos e políticas curriculares no Brasil, analisamos a lógica da implantação do conceito de competências presentes nesse campo.

Conduzidos pela abordagem crítica de currículo como apresentada por Silva (2010), percebemos que o currículo é um dos aparatos fundantes da Educação, e dizemos isso partindo de um ponto elementar, já que quando nos referimos ao ato de ensinar, primeiramente partimos da ideia “do que ensinar”, porém esse “o que ensinar” deve estar ao lado do “por que ensinar?” Pode partir, em discussões cotidianas, da simples concepção de seleção de conteúdos a serem ensinados em uma determinada etapa da escolaridade ou, nas palavras de Silva (2010, p.15), “[...] quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que conhecimento que constitui o currículo está inexoravelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade [...]” e sendo um campo extremamente conflituoso e complexo, ultrapassa-se esse simples panorama. Assim, é de extrema relevância a compreensão desse conceito, não só teórico, pois a sua complexidade perpassa por várias esferas da prática educativa.

O currículo é um campo teórico, porém nele e por ele está consolidada a práxis. Entendemos por práxis aquilo que o filósofo alemão Karl Marx concebe como um processo teórico-prático, ou seja, uma ação humana que possui uma finalidade consciente. Em outras palavras, o pensador marxista Adolfo Sanches Vazquez nos elucida que se trata de “uma teoria que veja o seu próprio âmbito como um limite que deve ser transcendido mediante sua

vinculação consciente com a prática [...]” (Vásquez, 2011, p. 11). Deste modo, o campo do currículo começa a ser compreendido como em sua dualidade teoria e prática consciente.

Se esse campo é tão complexo, o que concretamente está por trás desse conceito? O currículo possui diversas definições, compreensões e perspectivas. Segundo Sacristán (2000, p. 14-15), este campo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos:

- O ponto de vista sobre a função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos etc.
- Fala-se do currículo com a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas consequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

Analisando os pontos anteriores, é possível afirmar que o currículo como função social é também um mecanismo de construção de um modelo de sociedade através da escola, isto é, por meio do currículo se estabelece o que se espera dela, modificando o que foi construído até então, servindo de manutenção da conjuntura e, conseqüentemente, a perpetuação de um modelo, ou de ruptura e transformação em busca de uma nova perspectiva de sociedade. Diante disso, nos cabe indagar, como membros da educação pública, a que serve a reforma do Ensino Médio? A questão traz consigo como consequência o impacto na educação de 7.071.740 estudantes do ensino médio da rede pública, segundo os dados do ano de 2022 (Inep, 2022).

De acordo com Silva (2010), a centralidade do currículo está pautada em duas questões: O quê? e Por que? Em outras palavras, é pensar que tipo de ser humano se deseja constituir por meio de tal currículo, quais conhecimentos serão necessários selecionar em detrimento de outros, o que os/as estudantes devem saber para chegar à resposta da questão: o que estes devem se tornar? A escolha do que ensinar e por que ensinar é estritamente política, sendo assim, como já dito, é um ambiente de disputas.

O currículo é um projeto ou plano educativo, sendo assim é importante ressaltar o significado da palavra projeto, a saber: “planejamento que se faz com a intenção de realizar ou desenvolver alguma coisa; Esquema; noção inicial, escrita e detalhada, do que se pretende desenvolver; aquilo que se pretende realizar [...]” (Projeto, [2022]). Ao observarmos o significado, identificamos que há uma pretensão do que e como se quer desenvolver algo, e no caso do currículo, sendo este um projeto, traz consigo a intencionalidade de uma formação,

desde sua noção inicial até seu detalhamento. Refere-se dessa forma, não como um elementar plano composto por conteúdos, mas como um projeto maior que agrega intencionalidade que acarretará medidas quanto à infraestrutura, ao investimento de recursos, aos conteúdos, às ideologias, quanto ao que se espera dos(das) estudantes, das instituições de ensino, e da sociedade. Diante do exposto, é importante enfatizar que toda e qualquer política curricular carrega consigo uma carga total de não neutralidade.

Sacristán (2000, p.15, grifo nosso) afirma que “Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de *enfocá-la num momento histórico e social determinado* [...]”, isso revela o caráter de funcionalidade social a que serve o currículo, e vamos além quando pensamos no currículo do ensino médio, etapa de ensino de jovens que estão a pouco de ingressar no mundo do trabalho e/ou ensino superior.

Devendo ser entendido no campo da prática, nas palavras de Sacristán (2000, p. 15-16, grifo nosso):

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

Sendo este documento uma prática, expressão e função socializadora cultural, cabe-nos indagar a que prática essa política pública está interessada, ou mais, se ela possui uma função de socializar a cultura, de qual cultura, a quais expressões estamos nos referindo, isto é, o ensino, por meio do currículo está a serviço da apropriação de quais conteúdos, valores, estratégias. Dilatando os questionamentos, que tipo de sociedade desejamos e como o currículo pode contribuir nesse processo? O currículo não está inserido em um contexto neutro e não é, em si mesmo, um documento neutro. O contexto político em que é produzido, por quem e apoiado por quais entidades, o contexto das instituições e do professorado que terão contato com o documento revela a não neutralidade e a não imparcialidade deste. “A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite” (Sacristán, 2000, p. 17). É nesse sentido que salientamos a importância do estudo desse campo de teoria e prática, já que, como nos demonstra Sacristán (2000, p.17), “o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo”.

Como já mencionado, o campo do currículo é conflitante, pois há diversos interesses, já que envolve política pública e, sendo assim, pressupõe a atuação de diversas instâncias e não possui meramente determinações escolares, mas ultrapassa os limites elementares. Sendo uma política pública educacional, a sua natureza também é complexa e controversa, isso nos faz expressar, de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992) que o entendimento de uma política pública perpassa por várias dimensões, e que é necessário interpretar e traduzir a política no contexto da prática. Os autores ingleses citados, e referenciados também no Brasil no que diz respeito às políticas públicas, discutem a “*policy cycle approach*” (abordagem do ciclo de políticas), que é uma abordagem para a pesquisa em políticas educacionais, bastante discutidas no Brasil no que se refere às pesquisas sobre políticas educacionais e propõem um ciclo contínuo formado por alguns contextos principais, o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (Bowe; Ball; Gold, 1992). O processo de formulação de uma política pública tem por base os contextos e eles são interligados e é inevitável que esta possua uma intenção, uma estratégia, um discurso, um interesse, como nos elucida Mainardes (2006) estruturando-se em Stephen Ball e Richerd Bowe, é no contexto de influência

[...] onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como **comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência**. (Mainardes, 2006, p. 51, grifo nosso).

A prática é afetada diretamente pela política, que é influenciada por diversos grupos e conseqüentemente por seus particulares interesses. Ball (2018) esclarece que cada vez mais a política educacional está se renovando, no que diz respeito a formas, atores e espaços, dos quais muitos são privados, ou seja, estão sendo mercantilizados, isto é, têm se transformado em objeto de compra e venda.

Ao expormos o contexto de influência, nos deparamos com o conceito de *governança em redes* que se baseia “[...] em um tecido denso de laços e redes duradouros que fornecem recursos essenciais de conhecimento, reputação e legitimação” (Grabher, 2004, p. 104). É o trabalho do Estado com tendência a terceirizar as suas tarefas, ou criar um mercado de resolução de problemas, uma forma colaborativa de atuar nas políticas públicas evitando o modelo tradicional de governo hierárquico, burocrático e controlador, uma forma de elucidar o papel

das organizações não governamentais como uma forte ferramenta no auxílio da organização social, que se dispõe a tentativa da busca de respostas e a conectividade. Mesmo diante do exposto, Ball (2018, p. 04) explica que:

No entanto, em muitos dos relatos e estudos da governança em rede, o papel do setor privado em parcerias e interdependências com o Estado é omitido inteiramente ou tratado apenas de passagem. No entanto, o setor privado é um componente cada vez mais aparente e significativo da nova governança, na educação e em outros lugares.

O que pretendemos questionar é a quais interesses servem as “novas comunidades políticas”, corporações, ONGs, empresas, institutos, fundações, quando nos referimos às políticas públicas de educação? Muitos atores e organizações estão engajados no mundo dos negócios do Estado e “esses novos atores trazem tipos particulares de sensibilidades, perspectivas, métodos e interesses para dentro do processo político - incluindo a busca por lucro” (Ball, 2018, p. 4). Destacamos a presença do setor privado na governança em rede, pois ele é assíduo e possui extrema relevância na atuação das políticas estatais, é o que vamos perceber no aprofundamento do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular.

Mainardes (2006) expressa que os trabalhos de Stephen Ball contribuem para analisarmos as influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas públicas de educação, sendo palco argumentativo para a compreensão da governança em redes aqui já esclarecida. As organizações atuam no Estado como uma espécie de “solução dos problemas”, construindo, diante do cenário, um mercado de soluções para tais problemas que podem ser pagos pelo Estado e executado por elas. A fim de exemplificar, o autor cita que

O *World Bank* é particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (Jones, apud Ball, 1998a). Ao lado do *World Bank*, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. (Mainardes, 2006, p. 52).

Tratamos de instituições brasileiras que estão relacionadas ao contexto de influência nas políticas públicas educacionais no que se refere às questões curriculares brasileiras. E o que cabe questionar diante dessa abordagem do ciclo de políticas refere-se a quais as influências, tendências, discursos e interesses das instituições não governamentais estão em jogo no processo da criação de políticas públicas educacionais.

O segundo contexto, o de produção de texto está relacionado com o de influência, mas não de modo simples explícito. Os textos políticos representam a política de várias formas: “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos

oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (Mainardes, 2006, p.52). O primeiro e o segundo contextos estão em estrita relação, já que o texto político é resultado de uma disputa, acordos e influências de diversas instâncias transformadas em código a fim de ser levada a público e conseqüentemente haver transformações ou não na realidade da sociedade. Tais conseqüências se revelarão no terceiro contexto do ciclo de políticas, o contexto da prática. Mainardes (2006, p. 53) nos elucida que Ball (1993a) explicitou a diferença entre política como texto e como discurso, ele “entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. [...] Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política”. Acerca da política como discurso, “Ball (1993a) explica que os discursos incorporam significados e utilizam de proporções e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas” (Mainardes, 2006, p.54). As duas formas de política complementam-se:

Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses. (Ball, 1993a; Mainardes, 2006, p. 54).

No contexto da prática, o que é produzido no contexto de produção do texto político e os discursos do contexto de influência são submetidos à recriação e interpretação, modificando sentidos e significados (Lopes; Macedo, 2011). O contexto da prática nos permite estabelecer relações com o contexto da produção do texto político e no caso das políticas curriculares, nesse contexto, de acordo com Ball e Bowe (1992), a política está sujeita a interpretação e recriação que são decorrentes de duas dimensões. A primeira dimensão diz respeito às comunidades disciplinares, onde “as diferentes disciplinas na escola organizam comunidades que têm formas de leituras próprias dos documentos curriculares e dos múltiplos textos das políticas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 247-248). A segunda dimensão diz respeito às especificidades institucionais, isso quer dizer que “nas instituições escolares há diferentes experiências e habilidades (denominadas *capacidades*) em responder às mudanças, contingências capazes de fornecer ou inibir mudanças, *compromissos* e histórias” (Lopes; Macedo, 2011, p. 248).

É no contexto da prática que os sujeitos se encontram, isto significa que esses sujeitos (agentes) recebem a política pública educacional pronta sem necessariamente ter participado de sua elaboração, já que diversos momentos são elaborados por agentes que desconsideram ou idealizam a realidade de um modo antagônico a ela. A partir daí, observa-se, que nesse contexto

as políticas tendem a ser reconsideradas, ressignificadas e recontextualizadas, pelos sujeitos da prática: escolas e suas condições infraestruturais, docentes, alunos e alunas, comunidade escolar, tendo em mente que estes vivem uma prática que, normalmente, são diferentes das idealizadas pelos agentes do processo de formulação. Com base no sociólogo inglês Basil Bernstein, Silva (2014, p. 8) nos esclarece que as escolas “selecionam e empreendem um processo de deslocamento dos significados e produzem, nesse movimento, novas práticas discursivas e pedagógicas que se distanciam das proposições originais”. As instituições de ensino recebem as normativas das políticas curriculares, as quais não serão pura e simplesmente repetidoras dos ordenamentos, nem tampouco são puramente resistência de forma a não realizar nada do que está sendo proposto pela política, afinal há relações de poder que fazem com que tais ordenamentos sejam instituídos.

Sendo o objeto de estudo desta pesquisa os Itinerários Formativos do Ensino Médio, buscou-se analisar a relação influência-texto-prática desta política pública curricular a fim de compreendermos a complexidade estratégica por trás desta política (lei) que repercute e repercutirá diretamente na educação de milhares de jovens brasileiros. Dessa forma, “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual expressam em práticas educativas e em resultados” (Sacristán, 2000, p. 16). Vimos, então, a necessidade de apropriação da abordagem do ciclo de políticas para a compreensão dos pressupostos e interesses na elaboração e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular e um “Novo” formato curricular para o ensino médio por meio de Itinerários Formativos.

Ao olhar para uma perspectiva teórico-crítica de currículo, entendemos que

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. *O currículo*, em seu conteúdo e nas formas através das quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, *é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.* (Sacristán, 2000, p. 17, grifos nossos).

Nesse mesmo sentido, Apple (1979) apresenta o currículo em termos estruturais e relacionais, sendo este um campo antagônico à neutralidade, já que não é inocente, tampouco desinteressado e, segundo Silva (2010, p. 46), “está estritamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas”. A contribuição de Michael Apple, nesse sentido, está pautada no conceito de hegemonia, desenvolvido por Antonio Gramsci, atrelado ao processo

de reprodução dos valores e princípios da classe dominante. Por hegemonia Apple (1979, p.14) explica que

[...] pressupõe a existência de alguma coisa que é verdadeiramente total, que não é apenas secundária, ou superestrutural, como o fraco sentido de ideologia, mas sim que é vivenciada tão profundamente, que satura a um tal ponto a sociedade e que, conforme propõe Gramsci, constitui mesmo o limite do senso comum para a maioria das pessoas que se acham sob seu domínio.

A classe dominante ocupa seus espaços de poder hegemônico, inclusive nos âmbitos educacionais e de políticas curriculares, e cria um sentido absoluto de realidade, o que vai se fazendo natural no seio da massa social. No que diz Silva (2010, p. 46), a “seleção que constitui o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”. Abordar os sentidos de currículo por uma perspectiva crítica nos permite injetar questionamentos sobre as práticas curriculares, suas disposições e interesses que os norteiam.

Quando nos referimos às políticas curriculares no Brasil nos últimos anos, nos deparamos com a abordagem do currículo por competências que é retomada pela Base Nacional Comum Curricular e conseqüentemente nos preâmbulos do “Novo” Ensino Médio. Na subseção 2.1 abordaremos uma discussão acerca das noções de competências trazidas pelas reformas educacionais no Brasil.

## 2.1 NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Ao longo da história, a sociedade vai se transformando no sentido social, político, cultural e econômico. Essas transformações nem sempre acontecem de forma natural, mas construídas, principalmente, pelas classes dominantes. A Educação está no seio de tais mudanças, e para compreendê-la criticamente na contemporaneidade é necessário entender as relações econômicas de poder desta sociedade, já que a organização do trabalho está estritamente ligada ao processo de formação dos jovens e adolescentes. A Constituição Federal diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado, será promovida [...] visando o desenvolvimento da pessoa [...] e sua qualificação para o mercado de trabalho” (Brasil, 1988).

A partir dos anos 1970 e 1980, se intensificaram as mudanças de organização do trabalho em países capitalistas com algumas características tendenciais: “flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados [...] ao conhecimento formalizado” (Ramos, 2001, p.37-38). A

intensificação da globalização e os novos panoramas do capitalismo mundial, reconfiguram o mercado financeiro, formando, por exemplo, um mercado consumidor mundial.

No âmbito do empresariado e suas tendências nos anos 90, fruto das relações capitalistas, destaca-se a noção de *competência*. Esta não surge no contexto e não possui estabilidade na escolarização, isto é, mesmo este conceito tendo sido “normalizado” no campo educacional, ele possui suas raízes na economia, no discurso empresarial (Silva, 2008).

A pedagogia das competências<sup>25</sup> está ancorada nas mudanças e reestruturações no modo de produção capitalista e no mundo do trabalho a partir da década de 1970. Hirata (1996) nos esclarece que a crise do modelo fordista, a precarização e intensificação do trabalho em escala mundial foram fatores importantes para a divulgação do modelo das competências. Neste mesmo sentido, Araújo (2004, p. 498, grifos nossos) alega pontos que marcam a origem de tal modelo, dentre esses, destacamos “a resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo; a globalização da economia; *o progresso das tecnologias de produção e de processamento das informações* e o avanço das políticas neoliberais no mundo”.

As políticas neoliberais passaram a atuar nas legislações, sobretudo nas educacionais, a partir da década de 1990, assim

[...] a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo [...] para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere as responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional (Saviani, 2005, p. 22-23).

Na relação entre educação e políticas neoliberais, Silva (1995, p.12) esclarece que

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

É no sentido de preparação para o mercado de trabalho, bem como a difusão dos ideais neoliberais que os documentos curriculares vão se engendrando na perspectiva das competências e habilidades.

---

<sup>25</sup> Utilizaremos o termo Pedagogia das competências no mesmo sentido que trataremos o termo currículo das competências ao longo do texto.

A palavra “competência” ocupou um lugar de destaque nas políticas educacionais em geral, nas políticas curriculares, nos discursos de alguns educadores/gestores, nos materiais que chegam às escolas, tornou-se uma palavra comum e normalizada quase que como sinônimo de formação de jovens. Educar jovens no processo de escolarização é o mesmo que formá-lo baseado em competências. É comum nos discursos educacionais atuais a ideia de enfraquecimento daquilo que se denomina de “modelo conteudista”. O que se considera atualmente é o modelo de competências, com o objetivo de formar os jovens para as demandas da sociedade moderna. Mas o que isso quer dizer quando olhamos para a realidade conceitual e histórica de “competências” impregnado no contexto da educação? Como explicitado, tal conceito não é uma das palavras que possui um lugar genérico e legítimo no campo da educação. Para tanto, é necessário analisar criticamente os seus sentidos e significados incorporados à Educação, isto é, cabe-nos indagar quais os sentidos carregam o conceito de competências no processo de formulação e implementação de políticas públicas educacionais? O que se espera de um jovem formado com o intuito de desenvolver competências? Diante disso, acrescentamos às indagações, quais competências se pretende desenvolver nos/as estudantes e com quais objetivos?

Decorrente da necessidade de recomposição dos padrões de acumulação do capitalismo, intensifica-se o processo de globalização e conseqüentemente houve a inserção de tecnologia no processo produtivo, o que também aumentava os custos de produção, assim como permitia maior conexão dos mercados internacionais. As conseqüências dessa nova perspectiva produtiva, ou seja, o alargamento do mercado em escala intercontinental e as mudanças tecnológicas foram capazes de elevar acentuadamente os níveis de desemprego ao mesmo tempo em que “dissemina-se a ideia de que estariam impondo novas demandas em termos da formação do trabalhador” (Silva, 2008, p. 65).

Com a publicação de *Testing for Competence rather than Intelligence*<sup>26</sup> em 1973, por McClelland, inicia-se, de certa forma, o debate sobre competências entre os psicólogos e administradores nos Estados Unidos (Fleury; Fleury, 2001). Nesse contexto, segundo os autores

[...] o conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém (Fleury; Fleury, 2001, p. 185).

---

<sup>26</sup> Tradução: Teste de competência em vez de inteligência.

A noção de competência emerge do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional, isto significa que

[...] enquanto prevaleceu o modelo taylorista e fordista de organização do trabalho e de definição das estratégias empresariais, o conceito de qualificação propiciava o referencial necessário para se trabalhar a relação profissional indivíduo-organização. A qualificação é usualmente definida pelos requisitos associados à posição, ou ao cargo, ou pelos saberes ou estoque de conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional (Fleury; Fleury, 2001, p. 185)

O termo qualificação remonta ao processo de consolidação da sociedade industrial e a regulação das corporações que “codificaram as relações de trabalho (regras de contratação, competição), mas também controlar seus efeitos” (Ramos, 2001, p. 42). De acordo com a mesma autora, o termo se refere à formação e ao diploma, ou seja, ao domínio do conhecimento. A qualificação está apoiada

Sobre dois sistemas: a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas. Nota-se, portanto, que o conceito de qualificação nasce de forma correlata e consolida-se com o modelo taylorista-fordista de produção, em torno do qual se inscrevem tanto padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração (Ramos, 2001, p. 42).

A autora traz a discussão acerca dos conceitos de qualificação e competências, elucidando o campo de convergências entre autores que afirmam não existir um afastamento do modelo de qualificação do modelo de competências, enquanto outros consideram que a noção de competência “representa uma atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização” (Frigotto, 1995 *apud* Ramos, 2001, p. 40).

Nos anos 1990, a literatura francesa procura expressar o conceito de competência indo além do que se entende por qualificação, e o justifica focando em três principais mutações no mundo do trabalho

A noção de incidente, aquilo que ocorre de forma imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua auto-regulação; isto implica que a competência não pode estar contida nas pré-definições da tarefa; a pessoa precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho. Comunicação: comunicar implica compreender o outro e a si mesmo; significa entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para a sua gestão. Serviço: a noção de serviço, de atender a um cliente externo ou interno da organização precisa ser central e estar presente em todas as atividades; para tanto, a comunicação é fundamental (Fleury; Fleury, 2001, p. 186)

A fim de oferecer subsídio para esse entendimento de competência, originário do mundo da produção capitalista, os autores continuam que

[...] o trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o *indivíduo* mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Esta complexidade de situações torna o imprevisto cada vez mais cotidiano e rotineiro (Fleury; Fleury, 2001, p. 186, grifo nosso).

As transformações na produção e no trabalho fazem emergir com mais vigor a necessidade da competitividade não só ligada às organizações/empresas, mas também aos indivíduos. Para isso, seria essencial preparar os jovens para a “aquisição de conhecimentos fundamentais, de habilidades sociais e das atitudes que permitam enfrentar situações de contingência, assim como transferir seu saber-fazer e seu saber-ser a distintos contextos; este seria o sentido do modelo de competências” (OIT/Cinterfor, 1997 *apud* Silva, 2019 p. 125).

Nesse sentido, as ditas competências assumem lugar especial no processo de escolarização. Nas palavras de Araújo (2004, p. 502, grifos nossos):

Necessidades empresariais e de governos por informações mais objetivas que permitissem o maior planejamento e *controle dos processos formativos*, de um lado, e o advento da informática e de novas tecnologias, de outro, foram elementos que contribuíram decisivamente para tentativas de racionalização dos processos formativos. Governos e empresas se viram necessitados de informações mais objetivas que pudessem *revelar não o nível de qualificação*, escolaridade ou de domínio de conteúdos dos egressos do sistema formativo, *mas capacidades efetivas que facilitassem planejamentos e desenhos produtivos que passam a ter características mais flexíveis*.

É nesse sentido de “medir a educação” que as políticas públicas têm se amparado. E para isso, é fundamental o trabalho por competências que possuem referências no racionalismo, no individualismo e no neopragmatismo.

A noção de competências nas políticas educacionais curriculares assume um lugar expressivo na educação brasileira a partir dos anos 1990 com uma grande articulação com a ideia de competitividade sob a égide “[...] de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (Silva, 2018, p. 11).

No Brasil, a perspectiva pedagógica baseada em competência tem início, legalmente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996. Entre 1995 e 1999, são produzidos pelo MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). De acordo com Silva (2018, p. 7), a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio “vincula o

currículo do EM a demandas de trabalho e do setor produtivo; propõe o currículo com base em competências e habilidades”. As DCNEM se constituem como um importante documento norteador e definidor de pressupostos, valores, fundamentos da ação pedagógica e curricular no Ensino Médio vinculado com a prática social e o mundo do trabalho.

No art. 4º das DCNEM consta que os currículos incluirão *competências básicas* previstas pelas finalidades do Ensino Médio estabelecidas legalmente, dentre essas finalidades, o inciso III apresenta a “compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as *competências e habilidades* necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho” (Brasil, 1998, grifos nossos).

Nesses documentos, o Ensino Médio foi organizado em áreas do conhecimento acrescidas dos termos competências e habilidades. Sendo assim, apresentando as áreas do conhecimento, o inciso I do art. 10 apresenta a área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de *competências e habilidades* [...]” (grifos nossos), no inciso II “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, objetivando a constituição de *habilidades e competências* [...]” (grifos nossos), no inciso III “Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de *competências e habilidades*” [...]” (grifos nossos)

Em 1999, foram publicados os PCN que estabelecem princípios dessa mesma perspectiva ao referir-se às mudanças curriculares da época com base nas mudanças tecnológicas e de cunho economicista, ou seja, as transformações nas políticas curriculares estão baseadas no rearranjo do capitalismo. Sendo assim, de acordo com as diretrizes e parâmetros, as escolas de ensino médio deveriam adequar-se às necessidades de ordem econômica.

Primeiramente, o *fator econômico* se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir da década de 80, se acentuam no País. A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias (Brasil, 1999, p. 5, grifos nossos).

A sociedade tecnológica exige, de acordo com o documento citado, uma escola que garanta uma autonomia supostamente não alcançada. Para que isso aconteça, é necessário “[...] o desenvolvimento das *competências* cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção” (Brasil, 1999, p. 11 grifos nossos).

Acerca do papel da escola na sociedade tecnológica, o documento afirma que

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo [...] ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social (Brasil, 1999, p. 11)

As mudanças na reforma curricular da década de 90 produzem um documento (PCNEM) organizado por áreas e define competências e habilidades para cada área/disciplina, e essa definição tem proximidade com a noção de competitividade, de acordo com Silva (2008).

Nessa direção, Silva (2018, p. 11) identifica que

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente por que justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia [...] prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania.

A pedagogia das competências orientou as reformas educacionais, principalmente as mudanças curriculares ocorridas nos anos 1990. Ressaltamos que, ainda com base em Silva (2018) a noção de competências atrelada a um discurso de urgência da mudança do Ensino Médio em consonância com novos moldes econômicos de desempenho, competitividade e individualismo não é uma questão própria das novas políticas educacionais curriculares, mas um “resgate de um discurso empoeirado” da década de 90, o qual já mencionamos, ou seja, já se fazia política curricular utilizando o discurso do “Novo” e que atualmente, por exemplo na BNCC, se resgata tal discurso de pouco mais de 20 anos.

No documento nacional referência para a construção dos currículos de todos os estados da Federação, a BNCC, a noção de competências “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Nas palavras apresentadas pelo professor Gaudêncio Frigotto no prefácio de *Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* “O parâmetro do mercado para a qualidade do ensino evidencia de forma profunda e, por isso, radical, a dominância do pensamento privatista como diretriz educacional” (Ramos, 2001, p. 17).

Utilizando das contribuições de Ramos (2001, p.154, grifos nossos):

Defendemos como princípio que o ensino e a aprendizagem devam levar o estudante a compreender o processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, possibilitando-o fazer uma leitura crítica do mundo, estabelecer relações entre fatos, ideias e ideologias, realizar atos e ações. [...] de forma crítica e criativa, compreender e construir ativamente novas relações sociais[...] *A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando formação*, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis.

A pedagogia das competências abordada por Marise Nogueira Ramos (2001) é do início do nosso século, e utilizamos essa concepção tendo como pressuposto que mesmo tendo se passado quase 20 anos, a BNCCEM de 2018, como nova política curricular, carrega um discurso “antigo” fazendo com que esta obra não ficasse paralisada nos meandros do seu tempo. Sendo assim, a vemos como fundamental para a compressão das novas políticas curriculares com os velhos discursos. De acordo com Silva (2018, p. 9), o documento “recupera a proposição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990, evidenciando a retomada de um discurso interrompido e amplamente criticado”.

É possível encontrarmos diversas raízes no que diz respeito ao conceito de competências na educação como observamos atualmente. Silva (2008) apresenta as “teorias da competência” com base em Bernstein (1996), onde destaca a competência cognitiva, da linha de Jean Piaget; a competência linguística desenvolvida por Noam Chomsky e a raiz condutista da noção de competência: tecnicismo e Pedagogia por Objetivos, e que para ele

[...] esse grupo de teorias expressa uma concepção instrumental e mecanicista da formação humana, pois compreende competência como resultado da interação entre indivíduo e a sociedade, sem tomar, porém, a dimensão - histórica - da cultura como elemento de mediação nessa formação: “integram o biológico com o social, mas são, ambos, desconectados do cultural” (Silva, 2008, p.14-15).

De acordo com a autora, denomina esses grupos de teorias de “Teorias da Competência”, pois serão pano de fundo para a concretização da noção de competência no âmbito escolar.

No construtivismo piagetiano, o conhecimento se dá pela interação do indivíduo com o meio pela construção dos esquemas cognitivos que organizam nosso conhecimento e percepção sobre o mundo, pois cada um desses se relaciona com vários outros esquemas que vão se transformando com base nas novas experiências do indivíduo. “A *competência* derivaria assim, da capacidade de o sujeito acionar eficazmente os esquemas requeridos pelas situações que se diferenciam pelo grau de complexidade e em face das exigências dos processos de acomodação e assimilação” (Silva, 2008, p. 44, grifo nosso).

A assimilação acontece quando o indivíduo se depara com situações que podem ser facilmente compreendidas, pois este aciona mecanismos já vivenciados em experiências anteriores. Já a acomodação é necessária quando a situação vivenciada pelo indivíduo não é compreendida apenas por esquemas já desenvolvidos com base em experiências já vividas, mas é o desconhecido, sendo assim, a partir daí é necessário acionar/modificar seus conhecimentos prévios para dar conta das novas informações com as quais se depara. Diante das perturbações do mundo, isto é, situações de desconhecimento do indivíduo, é necessário mobilizar a assimilação e acomodação para alcançar o equilíbrio, ou seja, alcançar o conhecimento.

Os estudos de Piaget que recaem sobre as explicações do mundo pelo qual interage com o meio e papel ativo do primeiro ao reagir e se adaptar ao segundo. [...] Ao fazer recair sobre o sujeito a responsabilidade pelos processos de adaptação, Piaget subsume o meio social às estruturas mentais e desconsidera, portanto, a dimensão histórico-cultural da relação indivíduo-sociedade (Silva, 2008, p.47-48).

Como uma outra “teoria da competência”, a autora menciona a perspectiva de Noam Chomsky sobre a linguística, onde apresenta a atuação ativa dos indivíduos para adquirir as regras gramaticais para que estes sujeitos possam comunicar-se e participar da sociedade.

Chomsky utilizou de forma pioneira a noção de competência linguística, que assumiu um papel chave na «revolução cognitiva», contrapondo-se às teorias comportamentalistas da aquisição da linguagem. O autor explicou a forma rápida como esta decorre pela existência de uma disposição inata, uma estrutura mental que equipa todas as pessoas com a uma capacidade intrínseca de produzir e compreender qualquer língua, a qual explica o desempenho linguístico observado (Bronckart; Dolz, 2004 *apud* Seabra, 2010, p. 68).

Uma das transformações que Chomsky proporciona para o século XX é a gramática gerativa, que está associada à capacidade de gerar e produzir frases pelos indivíduos. Existe um sistema de regras gramaticais que são finitas, mas que possuem capacidade de *gerar* infinitos números de frases. O autor leva em consideração a capacidade do falante ao formular frases dada a complexidade das línguas. Deste modo, em tal estudo, denominado *teoria da sintaxe*, Chomsky “faz questão de assinalar que a teoria linguística se ocupa de um falante-ouvinte ideal, inserido em um contexto fala homogênea e que domina com perfeição a língua” (Silva, 2008, p. 51). Os linguistas gerativistas se apoiam em dois princípios: a Competência e o Desempenho linguístico.

A competência destaca-se como a capacidade de produzir variadas sentenças, em outras palavras, o sujeito sabe produzir sentenças de acordo com uma gramática interna, no qual, já sabemos distinguir uma frase gramatical ou agramatical. E desempenho é o uso concreto da língua (Chomsky.1978, p. 12).

O autor afirma que a linguagem é uma capacidade inata do ser humano, ou seja, as pessoas não desenvolvem tal capacidade através de um estímulo ou repetições, mas nascem com essa capacidade linguística. “Determinados princípios formais da gramática são inatos, o que implicaria uma universalidade desses princípios e explicaria o êxito das crianças ao adquirirem as regras gramaticais a partir do que ouvem” (Silva, 2008, p. 52).

Silva (2008) faz uma crítica a tal concepção linguística e a aproxima como uma das “teorias da competência”, e explica

[...] a filiação inatista pode explicar, pelo menos em parte, por que a competência linguística de Chomsky se inscreve numa visão funcionalista da formação humana. O pressuposto dos princípios formais universais e inatos do funcionamento da linguagem conduz o autor a *circunstanciar a um plano secundário*, como um determinante de menor relevância, a *diferenciação cultural* (Silva, p. 53, grifos nossos).

Além disso, o autor traça suas investigações, como nos elucidada Silva (2008, p. 53), sob um objetivo: “o de inscrever toda a gramática em um modelo *matemático*”, isto é, as regras gramaticais deveriam estar sob domínio de uma racionalidade que se aproxima aos cálculos matemáticos.

Esses pressupostos circunscrevem uma concepção instrumental da razão e da linguagem, pensadas a partir de sua dimensão funcional e operacional, na qual o critério de desempenho – decorrente da competência – validaria e explicaria a relação indivíduo-sociedade e torna secundária a dimensão histórico-cultural da razão e da linguagem. Essa abordagem operacional da linguagem coincide com aquela criticada por Marcuse em *O homem unidimensional*, pois encerra uma perspectiva na qual a busca por eficiência contribui para a conversão da linguagem em veículo de controle e sujeição dos indivíduos a algo preestabelecido (Silva, 2008, p. 54)

Por fim, a autora menciona como “teoria da competência” a perspectiva condutista, geradora do tecnicismo e pedagogia por Objetivos. Segundo a autora, a perspectiva condutista do ensino tem como pressupostos a Teoria geral dos sistemas atrelada às propostas behavioristas.

A teoria geral dos sistemas relacionada a teorias da economia e administração que tem como um de seus precursores o biólogo Ludwing von Bertalanffy com a publicação de *Teoria geral dos sistemas* em 1968, pensa que os elementos das mais diversas áreas do saber estão relacionados entre si, constituindo grupos interligados, é um conjunto de elementos que formam um todo. “Na abordagem sistêmica, salientam-se relações entre o ambiente externo e a organização, na medida em que se verifica um intercâmbio entre essas instâncias” (Silva, 2008, p. 55). Para o pensador, a organização é um organismo vivo e, sendo assim, seria um “sistema aberto”, um sistema é um conjunto de elementos a fim de adquirir um objetivo. Em outras palavras, em um sistema há os *inputs (entradas)*, em que podemos mencionar o que é necessário

(insumos) para alcançar um produto final, os *outputs* (saídas), que se resumem ao resultado do produto final que passara por um processamento para alcançar o desejado. De certa forma, essa teoria recebe críticas, pois, segundo Motta e Pereira (1986, p. 2019 *apud* Silva, 2008), há um favorecimento de mecanismo de controle e refinamento máximo do exercício sutil da dominação.

O que no Brasil convencionou-se a chamar tecnicismo delimitou uma produção teórica que visava imputar uma racionalidade extremamente objetiva sobre as práticas pedagógicas, nos moldes propostos pela teoria de sistemas. A influência norte-americana [...] consolidaram a Pedagogia por Objetivos e marcaram fortemente o pensamento e a ação pedagógica das escolas brasileiras [...] (Silva, 2008, p. 56).

O ideário tecnicista, isto é, programado e direcionado com um discurso de “neutralidade” aplica-se ao regime militar brasileiro (1964-1985) e “essa forma instrumental materializa-se nas ações que tomam indivíduo e sociedade desprovidos de seus condicionamentos histórico-culturais” (Silva, 2008, p. 57). Essa perspectiva do “saber fazer” que perpassa esse período da nossa história é alvo de inúmeras críticas, pois estabelece uma visão de “gestão científica do currículo” em detrimento de um currículo como “construção social”. Deste modo, Pacheco (2001, n.p) esclarece que

O conhecimento que é agora contextualizado em comportamentos esperados, em propósitos predeterminados e em conjuntos de saber-fazer, implica o domínio de habilidades e de níveis de desempenho. Deste modo, “o conhecimento é mais performativo do que declarativo, não constitui um sistema de enunciados relativos a estados de coisas e às suas condições, mas exprime-se por repertórios de saber-fazer que se escoram em outros tantos poder-fazer: é simultaneamente técnico e social”. Competência e objetivo dizem respeito as formas de estratégias que fundamentam a organização do processo ensino/aprendizagem, que têm em comum uma visão do culto da eficiência e uma noção instrumental de currículo.

Tais propostas de competências, de acordo com a visão dos autores apresentados até aqui, nos leva a compreender uma educação pautada em uma lógica de mérito individual, não levando em consideração as complexidades e especificidades da formação humana, tão diversa e heterogênea.

O currículo como campo de estudos tem objetivos mais amplos e é um terreno de disputas complexas, ao passo que não se limita simplesmente a uma lista de conteúdos a serem abordados em sala de aula, mas é um conceito amplo que se dilata em objetivos, procedimentos, questionamentos acerca da sociedade que se deseja construir. O currículo do Ensino Médio entra nesse contexto e há muitos interesses que direcionam as políticas dessa etapa de ensino e o que tem permanecido são políticas voltadas para as competências.

Essa análise acerca dos currículos por competências se torna necessária ao passo que a BNCC retoma essa lógica e se encarrega em ser a normativa para a elaboração dos currículos de todos os estados brasileiros. Ainda ressaltamos que até a publicação do Parecer nº 15 (CEB/CNE, Brasil, 1998), o Ensino Médio é pensado a partir da lógica das competências que somente será modificada a partir do momento em que pensa as políticas curriculares a partir do Currículo Integrado que será discutido na subseção 3.1, por estar ligada às questões de Interdisciplinaridade, objeto de estudo do capítulo 3 dessa pesquisa.

### **3 INTERDISCIPLINARIDADE: SENTIDO E POSSIBILIDADE**

Nessa seção trataremos da questão da interdisciplinaridade a partir de um debate conceitual considerando a literatura e suas interfaces com o campo do currículo. Abordaremos a complexidade desse objeto de estudo compreendendo os sentidos trazidos por diferentes autores/as e suas possibilidades. Ela se estrutura em uma subseção, a saber- Ensino Médio: Currículo integrado. Essa discussão trouxe suporte teórico para compreendermos as relações dos Itinerários Formativos presente nas últimas políticas curriculares com a Interdisciplinaridade em sua amplitude.

Na minha trajetória docente percebi que demasiadamente se falava de Interdisciplinaridade para projetos organizados na escola, para aulas mais atrativas, para maior participação dos pares e dos discentes no processo educativo, entretanto pouco se entendia de fato o que seria a interdisciplinaridade. Juntar as disciplinas e cada área fazer sua parte? Deixar a Matemática com os números, a Geografia com os mapas, a Língua Portuguesa com a escrita, a Filosofia com a reflexão e a História com o contexto historiográfico?

Para entender a Interdisciplinaridade, Ivani Fazenda (2013) nos elucida que esta está ligada ao conceito de Disciplina, Escola, Currículo ou Didática, e ainda a “Interdisciplinaridade é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência [...] caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo” (Fazenda, 2011, p. 73).

É necessário que o debate acerca da Interdisciplinaridade parta da complexidade que pressupõe a realidade na qual estamos inseridos, isto é, partir do princípio de que todas as relações do ser humano com o espaço no qual ele vive, e se faz, não podem ser compreendidas de modo simplista, e ainda podemos ir além, é pelo fato de sermos seres incapazes de ser compreendidos por apenas uma vertente que a discussão da Interdisciplinaridade entra em vigor. Partimos do princípio dessa realidade complexa para compreendermos a definição, características e práticas interdisciplinares no campo da educação, que é ainda mais complexo.

É comum se pensar a interdisciplinaridade como somas de componentes curriculares que podem dialogar para chegarem a um determinado objetivo preestabelecido, todavia ela se estabelece em um campo de estudos e investigações que perpassa uma concepção simplista, e se justifica como uma necessidade em razão da forma como o homem se produz enquanto ser social, sujeito e objeto do conhecimento social. A complexidade da realidade humana exige da

escola um trabalho complexo de formação e interdisciplinar, tendo como pressuposto que esta está inserida em uma realidade social (Frigotto, 1995).

Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade é uma condição necessária na educação, e “se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade” (Fazenda, 2013 p. 21), sendo assim, deslegitima toda discussão realizada nesta pesquisa acerca do campo do currículo como um objeto delicado e alvo de disputas complexas no âmbito da educação.

Currículo e Interdisciplinaridade são campos de estudos que caminham juntos, e que não podem ser explicados e compreendidos com conceitos e significados rasos. De outro modo, “se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores” (Fazenda, 2013, p. 21). Diante do que nos expôs a autora, se faz necessária a compreensão de um outro lado desse objeto de estudo, uma visão ampliada e profunda, isto é, compreender a interdisciplinaridade curricular não é permanecer apenas na prática empírica, mas fazer uma imersão no conceito de currículo, histórica e culturalmente contextualizada.

O movimento da interdisciplinaridade tem origem na Europa em meados de 1960, comandado, principalmente pela França e pela Itália, em meio a novas perspectivas e reivindicações de movimentos estudantis acerca de um novo modelo de universidade e escola. Esse movimento ecoou no Brasil ao final da década de 1960 com certas contradições. (Fazenda, 2012). Nas palavras da autora, devemos considerar dois aspectos fundamentais para concretizar as sérias distorções acerca da interdisciplinaridade no Brasil.

[...] o primeiro é o *modismo* que o vocábulo desencadeou. Passou a ser palavra de ordem a ser empreendida na educação, aprioristicamente, sem atenuar-se para os princípios, muito menos para as dificuldades de sua realização. Impensavelmente tornou-se a semente e o produto das reformas educacionais empreendidas entre 1968 e 1971 (nos três graus de ensino). O segundo aspecto é o avanço que a reflexão sobre interdisciplinaridade passou a ter a partir dos estudos desenvolvidos na década de 1970 por brasileiros (referimo-nos ao de Hilton Japiassú que em 1976 publicou o livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*) [...] (Fazenda, 2012, p. 24).

O debate acerca da interdisciplinaridade surge na contramão do movimento de fragmentação do conhecimento, ou podemos tratar como a especialização avançada frente ao conhecimento. Tal processo é decorrente da conjuntura econômica do século XIX e XX com base nas políticas de fragmentação dos processos de produção, no seio do sistema capitalista,

citamos o taylorismo<sup>27</sup> e o fordismo<sup>28</sup> que se traduzem em filosofias “onde o menos importante são necessidades e interesses das pessoas” (Santomé, 1998, p. 12).

A técnica de produção passa por uma transformação, ao passo que o trabalhador não é mais conhecedor de todos os processos que a produção exige, o que no passado era necessário certo grau de qualificação profissional para compreendê-lo em sua totalidade. As tarefas, como nos elucida Santomé (1998, p.12), “dividiram-se e subdividiram-se em várias tarefas simples que qualquer pessoa sem formação pode desempenhar”, as consequências disso se dão no recebimento de salários baixos. Assim, esses dois sistemas, tayloristas e fordistas

Conseguiram reforçar os sistemas piramidais e hierárquicos de autoridade, nos quais os máximos poder e prestígio encontram-se no ápice e, à medida que descemos, aparece um maior contingente de pessoas sem possibilidade de iniciativa e de apresentar propostas. *Essas estratégias destinam-se também a privar a classe trabalhadora de sua capacidade de decisão sobre o processo de trabalho, sobre o produto, as condições e o ambiente de trabalho* (Santomé, 1998, p. 12-13, grifos nossos).

Trata-se de uma transformação qualitativa no processo de produção sob uma linha disciplinar para fortalecer o controle direto dos trabalhadores que foram desapropriados da consciência das etapas de produção levando a uma alienação, nas palavras de Santomé (1998, p. 13) “foi-lhe negada a responsabilidade de intervir em questões tão importantes e humanas como o que deve ser produzido, por quê, para quê, como, quando, etc”.

Toda essa ordem de desqualificação e alienação ocorrida no interior da produção industrial foi reproduzida no âmbito dos sistemas educacionais, fazendo com que os agentes da escola, mencionamos principalmente professores e estudantes, distanciam-se da reflexão crítica sobre a realidade. Santomé (1998, p. 14) nos provoca ao mencionar que, diante desse contexto, a escola “traia sua autêntica razão de ser: preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática”, visto que estudantes precisam acumular a abundância de fragmentação do saber para sobreviver no ambiente escolar, muitas vezes, fragmentos sem conexão entre si e com a realidade desses indivíduos.

---

<sup>27</sup> Sistema de produção industrial criado por Frederick Winslow Taylor nas últimas décadas do século XIX. Propõe uma gerência científica do trabalho, isso significa um empenho no sentido de aplicar os métodos científicos aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão. Para Taylor a garantia da eficiência era papel fundamental da gerência. Assim, criava-se métodos padronizados de execução que deveriam otimizar a relação entre tempo e movimento. (Ribeiro, 2015, p. 66)

<sup>28</sup> Sistema de produção industrial elaborado por Henry Ford tal qual o taylorismo que tinha como seu fundamento o controle do processo de trabalho. O objetivo do fordismo era a implementação da esteira rolante, em uma tentativa de racionalização da organização do trabalho, trouxe uma imensa intensificação, automatização e mecanização do processo de trabalho. A esteira rolante se constituiu como uma maneira de controlar o ritmo do trabalho (condição tão sonhada por Taylor) de forma automatizada e intensa.

Assim, nas instituições de ensino produzia-se uma distorção semelhante à do mundo produtivo. Só poucas pessoas – que elaboravam as diretrizes escolares e os livros-texto tinham uma idéia clara daquilo que pretendiam; o resto, inclusive os professores e naturalmente os alunos e alunas, chegavam a alterar a finalidade da escolarização e da educação (Santomé, 1998, p. 14).

Outro ponto necessariamente importante é a forte influência da filosofia positivista, na qual se destaca, sobretudo, o filósofo Auguste Comte<sup>29</sup>, com seu rigor na precisão e formas de legitimação do conhecimento que caminharam no sentido de disciplinas mais reducionistas. “Neste sentido, a crítica à compartimentação das matérias será igual à dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção da sociedade capitalista, à separação entre o trabalho intelectual e manual, entre a teoria e a prática [...] entre humanismo e técnica” (Santomé, 1998, 62).

Nesse caminho, Japiassú (1976, p. 63) explica que

[...] o positivismo se esforça por justificar, de direito, a concepção segundo a qual as ciências devem dispor-se ou repartir-se conforme uma ordem de subordinação hierárquica, como se pudessem formar naturalmente uma cadeia orientada ou univocamente direcionada, isto é, sem dependências recíprocas, sem reversibilidade ou sem interdependências mútuas.

A crítica do autor não se dá contundentemente às peculiaridades e recorrências das disciplinas, mas que unicamente sozinhas não se constituem monumentos e fundamentos sólidos e garantidos, o que importa reconhecer é que ao lado das recorrências, “torna-se cada vez mais urgente uma análise das *concorrências* disciplinares, vale dizer, das colaborações e intercâmbios recíprocos, numa palavra, dos concursos interdisciplinares” (Japiassú, 1976, p.63).

É notório que, desde a década de 1970, o termo “interdisciplinaridade” ganha força substancial nos discursos pedagógicos e nas políticas educacionais, todavia, a exigência de uma prática interdisciplinar, majoritariamente, se estagna nos textos e nas narrativas. Fazenda (2013) apresenta a interdisciplinaridade como um aspecto que depende, primeiramente, da disciplinaridade e “é preciso que cada um esteja impregnado de um espírito epistemológico suficientemente amplo para que possa observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade” (Japiassú, 1976, p. 35). Dessa forma, esse

---

<sup>29</sup> Filósofo francês Augusto Comte (1798-1857), autor que se destaca na linha positivista, corrente filosófica francesa do século XIX, que defende o que chama inicialmente de Física Social: ciência regida sob os mesmos princípios dos fenômenos físicos, que objetiva estudar os fenômenos sociais e, assim sendo, é portadora de leis invariáveis que justificaria toda ordem vigente. A distribuição de riqueza e poder econômico, por exemplo, a partir dessa afirmação, estaria sob o julgo de uma lei invariável, cabendo, nessa lógica, à sociologia esclarecer aos explorados tais leis (Amorim, 2016).

debate vai além da compreensão superficial da interdisciplinaridade como uma intersecção das disciplinas, mas uma questão de mudança de paradigmas e mentalidades.

Se os pesquisadores e os educadores ainda estão mal preparados para superar a pedagogia da dissociação do saber, é porque não se dão conta - formados que foram em instituições onde ainda reina a mentalidade da especialização, do fracionamento e da compartimentalização - de que todo aprofundamento especializado, longe de conduzir a um fracionamento do saber, favorece a descoberta de múltiplas interconexões (Japiassu, 1976, p. 34).

Japiassu (1976, p. 40-41) começa o debate acerca da interdisciplinaridade, partindo do pressuposto de que é um tema de extrema complexidade dada as ignorâncias sistemáticas dos especialistas, e retoma a frase de G. K. Chesterton que diz que “o especialista converteu-se neste homem que, a força de conhecer cada vez mais sobre um objeto cada vez menos extenso, acaba por saber tudo sobre o nada”. Nesse sentido, o autor expõe que o fenômeno interdisciplinar é uma “concepção nova da partilha do saber em disciplinas e de suas inter-relações” e é uma das “manifestações mais significativas das mutações que afetam e alteram, em nossos dias, as *démarches* do pensamento e as formas do discurso intelectual, por mais racional e objetivo que ele seja” (Japiassu, 1976, p. 42). O fenômeno da interdisciplinaridade se mostra:

a) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada urna se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre urna universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e subsetorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo e indissociável. Ao mesmo tempo, porém, contra essa própria sociedade, na medida em que ela faz tudo o que pode para limitar e condicionar os indivíduos a funções estreitas e repetitivas, para aliená-los de si mesmos, impedindo-os de desenvolverem e fazerem desabrochar todas as suas potencialidades e aspirações mais vitais; c) contra o conformismo das situações adquiridas e das “idéias recebidas” ou impostas (Japiassu, 1976, p. 43).

Segundo Japiassu (1976), para compreendermos o conceito de interdisciplinaridade é necessário retomar o sentido da palavra “disciplina” que possui características naturais tais como

[...] o domínio de estudo que nada mais é senão o ângulo específico sob o qual a disciplina considera seu domínio material; [...] os métodos próprios para apreender e transformar os fenômenos, havendo perfeita concordância entre a aplicação dos métodos e as leis gerais do nível de integração teórica. (Japiassu, 1976, p. 60).

Assim, disciplina

é essa progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias. Ora, falar de

interdisciplinaridade é falar de interação de disciplinas. E disciplina, tal como a entendemos, é usada como sinónimo de ciência, muito embora o termo “disciplina” seja mais empregado para designar “ensino de uma ciência”, ao passo que o termo “ciência” designa mais uma atividade de pesquisa. (Japiassu, 1976, p. 61).

Nas palavras de Santomé (1998, p. 55), em caráter de complementaridade, “uma disciplina é a maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade”.

Partindo do pressuposto da relação/interação entre as disciplinas, o próprio autor estabelece a noção de interdisciplinaridade como um neologismo, já que não traz consigo um sentido epistemológico único e estável, tal instabilidade de sentido único gera múltiplas compreensões e conseqüentemente vários sentidos de prática concreta. Diante desse olhar, aproxima-se as palavras “multidisciplinar” e/ou “pluridisciplinar”. Levando em consideração os radicais latinos presentes nas palavras que traz o sentido de “muitos” e “vários”, respectivamente em “multi” e “pluri”, observamos que “evoca uma simples justaposição, num trabalho determinado, dos recursos de várias disciplinas, sem implicar necessariamente um trabalho de equipe e coordenado” (Japiassu, 1976, p. 72) A multidisciplinaridade limita o trabalho complexo e aprofundado de interação entre as disciplinas, há uma aproximação disciplinar, todavia não há o trabalho conjunto entre elas, isto é, cada disciplina assume seu papel de ciência isolada e total que pode aproximar-se para a compreensão/estudo de um objeto em questão. Nas palavras do autor, o aspecto multidisciplinar “consiste em estudar um objeto sob diferentes ângulos, *mas sem que tenha necessariamente havido um acordo* prévio sobre os métodos a seguir ou sobre os conceitos a serem utilizados” (Japiassu, p. 73, grifos nossos).

Incisivamente, o campo interdisciplinar ultrapassa a noção de multi ou pluridisciplinaridade, ou seja, demonstra uma “intensidade das trocas” entre as disciplinas, não apenas uma justaposição de especialidades, e seu espaço epistemológico remonta uma integração, ou, nas palavras de Japiassu (1976, p.74), um “campo unitário do conhecimento. Jamais esse espaço poderá ser constituído pela simples adição de todas as especialidades nem tampouco por uma síntese de ordem filosófica dos saberes especializados”.

Esse campo de estudo se distancia da simples reunião e adição de disciplinas, dessa forma,

pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a *interações propriamente ditas*, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de*

*empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem e convergirem*, depois de terem sido *comparados e julgados*. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada um seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (Japiassu, 1976, p. 75)

Japiassu (1976) busca em Jantsch (1973) as bases para identificar e ilustrar os graus de cooperação e coordenação entre as disciplinas. Segundo Nogueira (2016), o autor considera a interdisciplinaridade um aspecto que deve ser discutido a partir da necessidade social, sob um aspecto de inovação a ser mobilizada pelo ensino e pesquisa, o que desencadeará em um novo arranjo interdisciplinar. Erich Jantch discute à luz das universidades, todavia, discutiremos enviesadamente sob um olhar da educação escolar.

Esse novo arranjo interdisciplinar ou esta nova forma de organizar a ciência (disciplinas)

será estabelecida por meio de uma organização de sistemas e níveis coordenados, contidos em um sistema de objetivos ou objetivado, o qual solicita ações de caráter interdisciplinar. A interdisciplinaridade é, desse modo, manifestada enquanto um modelo de representação do homem, inseridas nesse sistema objetivado. Assim ela se constitui em um princípio de organização que tende a uma coordenação sobre dois planos, a dos termos e a dos conceitos e das configurações disciplinares, caracterizando um sistema de dois níveis e objetivos múltiplos. *A necessidade de ampliação da colaboração disciplinar em benefício da busca da compreensão e superação dos problemas da atualidade conduz a uma nova organização da ciência [...]* (Nogueira, 2016, p. 49, grifos nossos).

A partir do exposto, Japiassu (1976) baseia-se em Jantsch (1973) e ilustra a multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade.

A *Multidisciplinaridade* se define por várias disciplinas simultâneas que pode haver relações inerentes entre si, evidenciam-se de modo isolado. Assim, é definida como um sistema com um só nível e com objetivos múltiplos, sem cooperação.

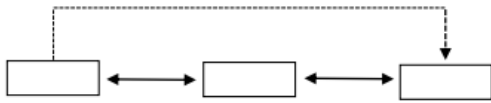
**Figura 1 - Representação de *Multidisciplinaridade***



Fonte: Jantsch (1973, p. 109).

A *Pluridisciplinaridade*: justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas. É definida com um sistema com um só nível e com objetivos múltiplos, há cooperação sem coordenação.

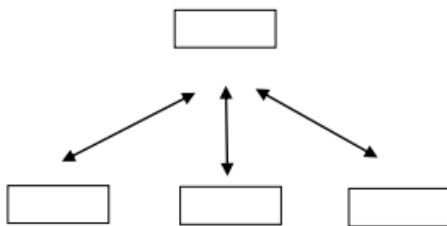
**Figura 2 - Representação de *Pluridisciplinaridade***



Fonte: Jantsch (1973, p. 109).

A *Interdisciplinaridade* é vista como uma ação necessária para o avanço científico de colaboração entre disciplinas visando uma finalidade comum, que se relacionam e atuam uma com as outras como uma “axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade” (Japiassu, 1976, p. 74). É um nível que possui um objetivo único, “passando do nível pragmático ao normativo e desse ao objetivado, ou seja, a um nível de objetivo comum” (Nogueira, 2016, p. 51).

**Figura 3 - Representação de *Interdisciplinaridade***



Fonte: Jantsch (1973, p. 109).

Nogueira (2016, p. 51) reitera que “essa coordenação estabelece um sistema com dois níveis e com objetivos provenientes de múltiplas disciplinas, que se coordenam para um propósito comum, de modo a alcançar um nível superior”. Tal nível superior de integração interdisciplinar é o Transdisciplinar.

A transdisciplinaridade é um conceito relativamente novo elaborado por Jean Piaget<sup>30</sup>.

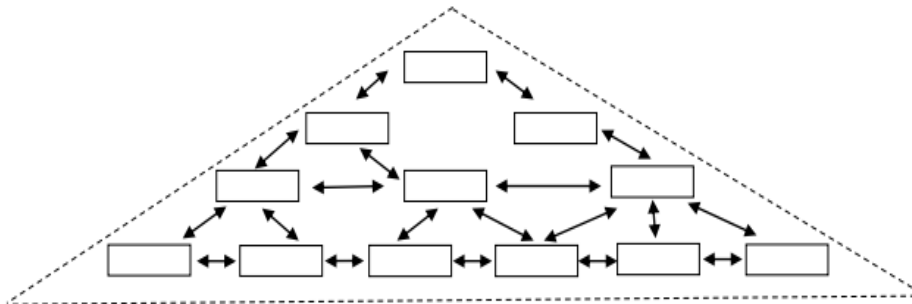
Enfim, a etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar que se suceda uma *etapa superior*, que não se contentaria em atingir interações ou reciprocidade entre pesquisas especializadas, mas que situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre as disciplinas (Piaget, 1972 *apud* Japiassu, 1976, p. 75, grifos nossos).

<sup>30</sup> Jean Piaget nasceu em Neuchâtel (Suíça) em 1896 e morreu em Genebra em 1980. Biólogo, interessou-se desde jovem por Filosofia, particularmente pelo campo da Epistemologia, em que são elaboradas e discutidas teorias do conhecimento. Sua projeção nos meios acadêmicos deu-se como psicólogo e educador, mas as indagações fundamentais que originaram seu paradigma e nortearam suas pesquisas sempre estiveram prioritariamente vinculadas à compreensão do Sujeito Epistêmico (CUNHA, 2008, p. 1).

Nesse sentido, Fazenda (2011, p. 70) enuncia que “o nível da transdisciplinaridade, como evoca a própria nomenclatura, seria o nível mais alto das relações iniciadas nos níveis multi, pluri e inter. Trata-se de um ‘sonho’, no dizer de Piaget, mais que de uma realidade” (Fazenda, 2011, p. 70).

No movimento transdisciplinar se manifesta a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado.

**Figura 4 - Representação de *Transdisciplinaridade***



Fonte: Jantsch (1973, p. 109).

Como esclarece Nogueira (2016, p. 52)

Essa coordenação estabelece um sistema de níveis e objetivos provenientes de múltiplas disciplinas, que se coordenam para uma finalidade comum a todos os sistemas. De modo mais simplificado, podemos afirmar que o autor considera a intersecção das várias disciplinas que temos hoje desenvolvidas pela ciência moderna, que propõe a tese da possibilidade interdisciplinar entre elas.

O processo transdisciplinar se remonta de todas as dimensões humanas, para além da dimensão intelectual/racional, e para natureza de complementação é

[...] uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. [...] é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. [...] Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do Ocidente e do Oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade. [...] (Sommerman; Mello; Barros, 2002, p. 9-10).

Tanto a interdisciplinaridade quanto a transdisciplinaridade partem da abordagem disciplinar. Surgem do embate entre as disciplinas, no sentido de se confrontar a fim de conhecer uma nova visão acerca da realidade. Elas não são, “portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela” (Lenoir, 1998, p. 46).

As pesquisas acerca da interdisciplinaridade são inacabadas, mas tornam-se, além de um campo de estudos, uma concepção prática extremamente valiosa principalmente no âmbito da educação básica, já que exige desta etapa de ensino, um conhecimento múltiplo com o objetivo de formar integralmente os estudantes.

Explorar a interdisciplinaridade no âmbito escolar não é se afastar das disciplinas e de suas especificidades, ao contrário, é a partir delas e com elas alcançar a compreensão complexa e novos conhecimentos acerca de fenômenos humanos e sociais, no sentido das ciências humanas, por exemplo.

A interdisciplinaridade está presente na produção da ciência, nas pesquisas universitárias, na formação de professores e na educação escolar. Daremos enfoque a esse conceito com uma perspectiva de educação escolar, cujas “noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (Fazenda, 2013, p. 26).

Para Japiassu (1976, p. 54), a interdisciplinaridade aparece como uma demanda contrária à fragmentação do saber, ou seja, ela aparece “como uma oposição sistemática a um tipo tradicional de organização do saber”, dada a razão da realidade ser global e multidimensional, e nesse sentido, a escola é um ambiente interdisciplinar por carregar consigo um espaço de vivências, saberes, credos, potencialidades, diversidades, problemas, investigações, soluções e tudo isso perpassa a realidade multidimensional dos seres humanos que frequentam esse espaço de extrema complexidade.

Em consonância com Frigotto (1995, p. 43), a interdisciplinaridade possui um caráter humano, na medida em que os seres humanos são interdisciplinares em diversos fenômenos: psíquicos, de natureza, de cultura e de realidade. O caráter necessário do trabalho interdisciplinar “decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social.” O grande desafio é buscar a interdisciplinaridade que está na própria realidade, que não se conhece por soma (no sentido de simples junção de disciplinas), mas se conhece a realidade através de relações, ou seja, qualquer parte está ligada a alguma totalidade e dessa forma compreender o trabalho interdisciplinar como parte de uma totalidade é uma atitude fundamental para a concepção de todas as determinações de um objeto da realidade.

O autor apresenta a interdisciplinaridade como uma necessidade imperativa, como já mencionado, mas também como um problema

pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico.

Todavia esta dificuldade é potencializada pela forma específica que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada, no interior da sociedade de classes. (Frigotto, 1995, p. 31).

Ela se apresenta como um problema, não em seu sentido negativo, mas como um desafio a ser superado, devido à dificuldade de os sujeitos produzirem conhecimento acerca da sua própria realidade, assim como a complexidade dessa realidade e todo o processo histórico. Esse problema é potencializado, segundo o autor, pela alienação dos indivíduos, tendo como pressuposto a sociedade de classes gerada pelo sistema do capital e suas consequências como a exploração e a desigualdade, o que torna o trabalho educacional nessas perspectivas muito mais desafiador e complexo no ambiente escolar.

Dialogando o tema da interdisciplinaridade com outros autores, é possível perceber que não há um consenso acerca de tal discussão. Para endossar essa prerrogativa, Jantsch e Bianchetti (1995) trazem uma perspectiva de interdisciplinaridade que ultrapassa a filosofia do sujeito, engendrada por Hilton Japiassú e Ivani Fazenda, já discutidas ao longo do texto, que “caracteriza-se por privilegiar a ação do sujeito sobre o objeto, de modo a tornar o sujeito um absoluto na construção do conhecimento e do pensamento” (Jantsch; Bianchetti, 1995, p.23). Os autores nos elucidam que este tema requer uma ampla e complexa discussão que deve ser levada em consideração sua construção histórica, realidade da qual se distancia da perspectiva de Japiassú e Fazenda, que desprezam a ideia de fragmentação da ciência, isto é, objetivam negativamente a especialização. Alguns apontamentos no que se refere à perspectiva de Ivani Fazenda, sobre a interdisciplinaridade, estão

1. A fragmentação do conhecimento leva o homem a não ter domínio sobre o próprio conhecimento produzido [...] 2. A fragmentação do conhecimento ou a especialização, em decorrência do exposto no item anterior, passa a ser assumido como uma “patologia”, ou, pior ainda, como uma “cancerização” [...] 3. A soma dos sujeitos pensantes que, com base em sua vontade, decidem superar o conhecimento fragmentado é, pressupõe-se, a fórmula acertada. Expressando-nos de outro modo, *podemos dizer que a interdisciplinaridade só é fecunda no trabalho de equipe, onde se formam uma espécie de sujeito coletivo*. 4. Um sujeito coletivo é capaz de viver a interdisciplinaridade em qualquer espaço de atuação, não se diferenciando no ensino, na pesquisa e na extensão. *Aparece, aqui, o pressuposto da pan-interdisciplinaridade* [...] 5. A produção do conhecimento estará garantida, uma vez satisfeita a exigência do trabalho em parceria independente da forma histórica como se deu ou está se dando a produção da existência (Jantsch; Bianchetti, 1995, p. 16, grifos nossos).

Claramente, os autores tecem críticas a essa concepção interdisciplinar, e defendem que as ciências possuem suas especificidades de objetos de estudo e justamente essa fragmentação existe naturalmente, ou, de acordo com Etges (1995), os saberes (as ciências) surgem de modo independente, isto é, surgem de modo não linear, não necessariamente dependentes dos saberes anteriores. A produção do conhecimento ocorreu de várias maneiras e com base nas condições

objetivas de cada situação/contexto, e abdicar disso, nas palavras de Jantsch e Bianchet (1995, p.17) “significa conceber o conhecimento como um estranho ‘sopão epistemológico e metodológico’, no qual se confundiriam objeto- como algo secundário- e o sujeito- como mera soma de indivíduos aleatoriamente distribuídos nas diversas ciências e/ou disciplinas”.

Levando em consideração o exposto, não se trata de uma aniquilação da interdisciplinaridade, ao contrário, os autores defendem uma análise para além da filosofia do sujeito, ou seja, uma perspectiva científica e o uso adequado da concepção histórica da realidade permitiria isso. Contrariamente à ideia de interdisciplinaridade como parceria, “afirmamos que a questão a ser hoje levantada não é parceria sim ou não, mas, quando e em que condições, uma vez que a fórmula (da filosofia do sujeito) parceria = interdisciplinaridade = redenção do pensamento e conhecimento não se sustenta” (Jantsch; Bianchetti, 1995, p. 18).

Em consonância com o exposto, Etges (1995) e Frigotto (1995) salientam a interdisciplinaridade como um princípio, não como um método. Isso significa que o princípio interdisciplinar que está em voga, acompanha o problema do método como situação implícita, pois

supõem-se que só é possível haver interdisciplinaridade, a superação da especificidade da disciplina ou teoria, mediante o mesmo método. Como poderia haver interdisciplinaridade se não houver um método comum de atuação? Ora, isto é fatal para ação interdisciplinar, pois o método determina de antemão as perguntas “certas” a serem feitas, as quais seriam as adequadas ao *conjunto de elementos posto em unidade*, com exclusão de todas as outras. Assim, a ciências sociais, ao seguir o método da física, pagam um altíssimo preço chegando a perder de vista o seu objeto específico (Etges, 1995, p. 66).

A necessidade de considerar o aspecto na interdisciplinaridade com um certo grau de criticidade é justamente compreender que toda produção do conhecimento se dá a partir da realidade histórica e social, e a “não atenção ao tecido histórico, dentro do qual se produz o conhecimento e as práticas pedagógicas, tem nos levado a tratar a questão da interdisciplinaridade sob uma ótica fenomênica, abstrata e arbitrária” (Frigotto, 1995, p. 38). Nesse sentido, o autor apresenta a interdisciplinaridade como uma necessidade, mas também como um problema, pois “aparece como sendo um recurso didático capaz de interagir, reunir as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes numa totalidade harmônica” (Frigotto, 1995, p. 38).

Desse modo, para o autor, a condição prévia para o trabalho interdisciplinar, tanto no mundo da pesquisa acadêmica como do trabalho escolar pedagógico,

é de que as concepções de realidade, conhecimentos e os pressupostos e categorias de análise sejam criticamente explicitados. O convívio democrático e plural necessário em qualquer espaço humano, sobremaneira desejável nas instituições de pesquisa e

educacionais, não implica na junção artificial, burocrática e falsa de pesquisadores ou docentes que objetivamente se situam em concepções teóricas e forçosamente ideológica e politicamente diversas (Frigotto, 1995, p. 45).

Os críticos da concepção de interdisciplinaridade com base na filosofia do sujeito propõem que ela se funda no trabalho dos cientistas. “Parte da lógica imanente do trabalho e vê a ciência como produção de novos mundos, adequados ao sujeito” (Etges, 1995, p. 72). Como tal, a interdisciplinaridade é essencialmente um processo de transferir o conhecimento de fontes externas para as estruturas internas do indivíduo que constroem o conhecimento.

A interdisciplinaridade é fundamental como mediadora de comunicação entre os cientistas e entre este e o senso comum. Assim, Etges (1995, p. 73) menciona que “não se cria uma nova teoria, mas a compreensão do que cada um está fazendo bem como a descoberta de estratégias de ação que lhes eram desconhecidas a ambos”.

#### A complexa interdisciplinaridade

não poderá jamais consistir em reduzir as ciências a um denominador comum, que sempre acaba destruindo a especificidade de cada uma, de um lado, e dissolve cada vez mais os conteúdos vivos em formalizações vazias, que nada explicam, podendo, pelo contrário, transformar-se em estratégias de exclusão e de domínio absoluto. Pelo contrário, deverá ser um mediador que possibilita a compreensão da ciência, além de formas de cooperação a um nível bem mais crítico e criativo entre os cientistas (Etges, 1995, p.73).

Ao se referir à interdisciplinaridade no âmbito das escolas, ela não pode consistir em misturar conteúdos e métodos de diferentes disciplinas. Essa abordagem não apenas destrói o conhecimento estabelecido, mas põe fim a todo aprendizado. Colocar em prática a interdisciplinaridade, isto é, formar interdisciplinarmente os alunos, na sugestão de Folari (1995, p. 100) que trabalha numa perspectiva universitária e nós consideramos as instituições de educação básica, só é possível a partir do aprofundamento na disciplina, ou nas palavras do autor “não pretender formá-lo interdisciplinarmente sem estudar previamente a própria disciplina”. E continua que “para haver interdisciplinaridade deve haver estruturas permanentes que a possibilitem [...]” (Folari, 1995, p. 100).

Nessa perspectiva, os autores consolidam suas visões de interdisciplinaridade, a partir da contribuição de Etges *apud* Jantsch (1995, p. 14) que compreende

a interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade.

É possível perceber outra possibilidade de pensar o conceito de interdisciplinaridade para endossar a discussão dessa complexidade, e em consonância com os autores, Furtado (2007, p. 245) esclarece que

Além da função de mediador, o conceito de interdisciplinaridade vem apontar a insuficiência dos diversos campos disciplinares, abrindo caminhos e legitimando o tráfego de sujeitos concretos e de conceitos e métodos entre as diferentes áreas do conhecimento. Assim sendo, a interdisciplinaridade representa uma ferramenta fundamental na grande oficina de produção que se constitui a ciência, não devendo ser tomada como um fim em si mesmo ou uma nova ciência a ser constituída. Ferramenta conceitual, cuja função como tal só se realizará à medida que sua inserção epistemológica criar pontes com as práticas concretas, conforme discutiremos a seguir.

Como já mencionado, os estudos da década de 1970 acerca da interdisciplinaridade alocaram-se nas disciplinas científicas, não necessariamente nas disciplinas escolares, todavia, mesmo não sendo uma tarefa de simples transposição do campo científico para o campo da educação, as disciplinas escolares são formadas com base no campo científico, isto é, mesmo não sendo idênticas, a lógica científica as une (Lenoir, 1998). A interdisciplinaridade, segundo Lenoir (1998), possui duas finalidades: epistemológica e instrumental. O quadro a seguir demonstra didaticamente esses dois aspectos.

#### Quadro 7 - A dupla visão das finalidades da interdisciplinaridade

Uma perspectiva de pesquisa de uma síntese conceitual (acadêmica)	Uma perspectiva instrumental
Objetivo: constituir um quadro conceitual global que poderia, numa ótica de integração, unificar todo o saber científico.	Objetivo: resolver problemas da existência cotidiana com base em práticas particulares.
Busca da unidade do saber Pesquisa de uma superciência Preocupações fundamentalmente de ordem filosófica e epistemológica.	Recurso a um saber diretamente útil (funcional) e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos, aos anseios da sociedade.

Fonte: Lenoir in Fazenda (1998, p. 49).

Nesse sentido, é possível afirmar que as duas tendências não se excluem e no âmbito da interdisciplinaridade escolar é conveniente manter as duas visões, visto que, segundo Lenoir (1998, p. 49) é importante “evitar divagações tanto do tipo idealista, que negligencia toda ancoragem na realidade escolar, como do tipo técnico-instrumentista, em que a finalidade, a pertinência e o valor serão medidos pelo sucesso imediato”.

À vista disso, Lenoir (1998, p. 52) estabelece propriedades da interdisciplinaridade escolar que tem por objeto as disciplinas que compõem o currículo, possui como referência os/as estudantes e suas relações com o conhecimento e tem por finalidade:

[...] (favorecer a integração de aprendizagens e conhecimentos) e a formação de atores: colocando-se em prática as condições mais apropriadas para suscitar e sustentar desenvolvimento dos processos e a apropriação dos conhecimentos como

produtos cognitivos com os alunos; isso requer uma organização dos [...] planos curriculares, didáticos e pedagógicos; pelo estabelecimento de ligações entre teoria e prática; pelo estabelecimento de ligações entre distintos trabalhos de um segmento real de estudo.

As conseqüências desse processo se dão no estabelecimento das relações de complementaridade entre as disciplinas estudadas na escola, com uma visão de totalidade.

O autor esclarece que a interdisciplinaridade escolar reivindica um movimento em três níveis: *curricular*, que se apresenta num primeiro nível sendo uma característica preliminar no trabalho educacional; o *didático*, num segundo nível; e o *pedagógico*, que apresenta o sentido de prática, mas qualificado pelo autor como pedagógico.

No nível curricular, se exige o

estabelecimento de ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as diferentes matérias escolares que formam o percurso de uma ordem de ensino ministrado, o ensino primário por exemplo, a fim de permitir que surja do currículo escolar - ou de lhe fornecer - uma estrutura interdisciplinar (Lenoir, 1998, p. 57).

O primeiro estágio para uma prática interdisciplinar está inserido no campo do currículo, não obstante, discutimos que apenas a presença da política educacional no texto escrito (currículo, por exemplo), não significa a sua materialização, é fundamental ultrapassar tais limites para que se alcance as finalidades deste trabalho.

No segundo estágio, o didático, prevalece uma mediação entre o nível curricular e pedagógico, ou seja, é o momento do planejamento levando em consideração o currículo e suas possibilidades de prática, nesse estágio dialogam as condições, as estratégias, as possibilidades, as situações de aprendizagem, é o espaço das ações de intervenção e discussão, carrega as dimensões conceituais e avaliativas.

No nível pedagógico, consolida-se a interdisciplinaridade didática, é a situação concreta proveniente dos processos anteriores. É a atividade prática, de ação e leva-se em consideração as adversidades ou as dinâmicas próprias das salas de aulas que podem interferir no trabalho de ensino. Lenoir (1998, p.59) leva em consideração as condições que se referem também às “situações de conflitos tanto internos como externos à sala de aula, tendo, por exemplo, o estado psicológico dos alunos, suas concepções cognitivas e seus projetos pessoais, o estado psicológico do educador e suas próprias visões”. Assim sendo, reafirmamos a complexidade desse fazer pedagógico interdisciplinar em condições escolares que não favoreçam este trabalho.

Discutidas as concepções e sentidos desse movimento complexo denominado interdisciplinaridade, nos cabe salientar as suas possibilidades nas instituições de ensino, visto

que há diversas condições de trabalho que perpassam sobre a realidade das escolas, o caminho da não fragmentação disciplinar é árduo e desafiador. Não basta o conceito estar presente nos textos oficiais, nos discursos oficiais, ou até mesmo no vocabulário do dia a dia dos agentes da escola. É um movimento que requer tempo, atenção, reflexão, humildade, estudo, diálogo, abertura e principalmente criticidade no sentido de compreensão da totalidade do que vem a ser o trabalho interdisciplinar. A possibilidade desse trabalho deve também partir da possibilidade do ser humano (estudante) situar-se no mundo de hoje.

Adiante observamos a posição deste conceito nos documentos oficiais que normatizam a educação brasileira a partir da década de 1990, assim, nos dedicamos aqui a salientar as possibilidades didáticas e pedagógicas da interdisciplinaridade.

Como ponto de partida acerca da possibilidade do trabalho interdisciplinar, destaca-se a parceria que, de acordo com Fazenda (2003, p.65), “se constitui como mediação privilegiada para a consolidação da intersubjetividade”, é a partir da parceria e uma escola do diálogo que se caminha para alcançar o compromisso com o projeto interdisciplinar, onde todos e todas sejam percebidos/as em suas totalidades, suas potencialidades, não negando as disciplinas, mas partindo delas.

Os autores os quais nos firmamos como base teórica consideram a proposta interdisciplinar como uma questão de atitude, ou mesmo podemos nos referir à ação interdisciplinar. “A palavra atitude, está intimamente ligada ao exercício de uma ação com intencionalidade conhecida. Penso, decido e parto para agir”. Para tanto, a atitude “revela-nos uma ação em que se tem, previamente, uma consciência de algo; uma intencionalidade” (Miranda, 2013, p. 125-126).

No segundo estágio, delimitado por Lenoir (1998), a prioridade é a necessidade de os objetivos da aprendizagem terem sentido para os estudantes. Portanto, no nível da didática, cabe aos educadores, não somente no sentido do corpo docente, mas de toda estrutura pedagógica da escola, conceber situações de aprendizagem que terão sentido para os/as estudantes tendo como apoio a estruturação curricular numa perspectiva interdisciplinar. Os/as estudantes não possuem comportamento categorizado e especializado de acordo com o objeto de uma disciplina ou de outra, contrariamente, são seres humanos dotados de uma série de questões de cunho cultural, psíquico, cognitivo, sendo assim “o aluno que nós formamos não funciona espontaneamente separado do que descobre. Um ensino que se obriga, apesar de tudo, a organizar de maneira estanque suas aprendizagens, mais o deformará do que formará” (Jonnaert, 1994 *apud* Lenoir, 1998, p. 64).

Tornar o conhecimento escolar uma ação pedagógica interdisciplinar

• é sempre articulação do todo com as partes; • é sempre articulação dos meios com os fins; • é sempre em função da prática, do agir. O saber solto fica petrificado, esquematizado, volatilizado; • precisa sempre ser conduzido pela força interna de uma intencionalidade; • a prática do conhecimento só pode se dar, então, como construção dos objetos pelo conhecimento; é fundamentalmente prática de pesquisa; • aprender é, pois, pesquisar para construir; constrói-se pesquisando (Severino, 1998, p. 42-43).

Vimos que esse trabalho não é uma tarefa elementar, de outro modo, é complexo e carregado de obstáculos. Primeiramente pelo fato do ensino escolar ser organizado em função das disciplinas, e qualquer mudança em torno disso implicaria em transformações estruturantes na instituição escolar, mudanças de mentalidade, de organização curricular, de planejamento escolar e pedagógica, de formação do professorado e acrescentamos o combate à hierarquização de alguns componentes curriculares como matemática e língua portuguesa como precursoras do conhecimento escolar, isso é confirmado ao observarmos, por exemplo, as avaliações em larga escala que “medem” o rendimento dos/as estudantes do Brasil, este é o caso do SAEB, sistema que avalia a proficiência em Matemática e Língua Portuguesa. Os/as estudantes brasileiros são avaliados quantitativamente com base em duas disciplinas hierarquizadas.

Já discutidos, vale aqui ressaltar, os obstáculos que entram no terreno da dificuldade de se colocar em prática (ação) o conhecimento adquirido, devido aos diversos problemas recorrentes na escola, mas não é viável hesitar frente a tais dificuldades. Além disso, há um certo preconceito com a interdisciplinaridade, pois há um temor de se perder a unidade particular dos conhecimentos disciplinares, isso é decorrente de uma cultura disciplinar que foi criada na educação (Fazenda, 2011). Nesse sentido, a autora nos alerta que

*O que se pretende, portanto, não é propor a superação de um ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade. A interdisciplinaridade torna-se possível, então, na medida em que se respeite a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor (Fazenda 2011, p. 89, grifos nossos).*

Assim alertado, para que haja possibilidade do ensino interdisciplinar, é fundamental o distanciamento das barreiras entre as disciplinas e como consequência o afastamento da hierarquização destas, é necessária uma ação profunda de transformação que inicia no texto curricular, perpassa por toda a estrutura escolar até a formação pedagógica adequada.

A questão da interdisciplinaridade na construção de políticas curriculares também esteve presente nos documentos oficiais elaborados a partir da lógica das competências. Somente a partir dos anos 2000 essa lógica foi substituída pela noção de currículo integrado, que também serviu como base para a criação dos Institutos Federais. Abordaremos um breve estudo a fim de compreendermos a lógica do Currículo Integrado na subseção 3.1.

### 3.1 ENSINO MÉDIO: CURRÍCULO INTEGRADO

Ao longo do texto já foi discutida a presença da interdisciplinaridade em documentos oficiais relacionados ao Ensino Médio, todavia, é imprescindível o destaque para a questão da interdisciplinaridade associada à noção de currículo integrado nesta etapa da educação, que norteou documentos oficiais de educação como também a criação dos Institutos Federais<sup>31</sup> em 2008. O objetivo da criação dos Institutos era de integrar a Educação Básica com a Educação Profissional, modificando as políticas de educação existentes desde o decreto nº 2.208/1997, que proibia a interação entre a educação básica e profissional. Vale ressaltar que, embora a dimensão do trabalho esteja presente na concepção de Ensino Médio integrado, ele ultrapassa a mera formação para trabalho técnico para a possibilidade de uma formação integral dos/das estudantes, ou seja, aquela que valoriza as várias dimensões da vida humana (Paixão, 2023).

No Brasil, desde a primeira metade do século XX, é possível notarmos o incentivo às práticas de integração curricular como prática de modo intenso e muito variado, de modo crítico ou não (Lopes; Macedo, 2011). Todavia, é a partir da segunda metade do mesmo século que se sistematiza, como já explicitado, o movimento em direção à interdisciplinaridade, que vai caminhando para a multiplicidade de termos para se referir à integração curricular.

O termo “currículo integrado” aparece usado como uma tentativa de refletir a compreensão global do conhecimento e de possibilitar maior interação com a interdisciplinaridade em seu processo de construção, a partir daí, Ramos (2008) nos aclara acerca da importância de um currículo integrado que está norteado em três princípios complementares, são eles: “como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular” (Ramos, 2008, p. 3). O primeiro princípio caminha no sentido da formação omnilateral, ou seja, caminha no sentido de formar os sujeitos em um sentido amplo da vida, pois implica em dimensões que fundamentam a vida humana, são elas a cultura, a ciência e o trabalho.

---

<sup>31</sup> Criada em 2008 pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida por Rede Federal, constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. Os Institutos Federais são instituições, pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação stricto sensu (BRASIL, 2023).

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (Ramos, 2008, p. 2-3).

Dentro da perspectiva da integração curricular do Ensino Médio apresentada pela autora, faz-se necessária a formação integral dos sujeitos que ultrapassa uma concepção simples e errônea de uma educação que forme apenas para a atuação técnica para o mercado de trabalho, por exemplo, sem levar em consideração os sujeitos como seres pensantes, políticos, questionadores, construtores de cultura, como produtores de técnicas e tecnologias. Nas palavras de Ramos (2008, p. 3), “Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano”. A ciência é um processo mediado pelo trabalho humano para a produção de conhecimento sobre a realidade e intervenção sobre ela. A ciência desempenha um papel fundamental na formação integrada do ser humano, pois contribui para a compreensão e transformação do mundo ao nosso redor. A integração da ciência no processo educacional é crucial para o desenvolvimento de indivíduos mais capacitados, críticos e conscientes, capazes de enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea. Nessa relação, “[...] trabalho e ciência formam uma unidade, uma vez que o ser humano foi produzindo conhecimentos à medida que foi interagindo com a realidade, com natureza, e se apropriando. A ação humana é, então, ação produtora de conhecimentos” (Ramos, 2008, p. 4). Essa é a perspectiva de uma educação que seja politécnica, na visão da autora, ou seja, aquela que “[...] que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”.

Outra característica essencial para a formação dos indivíduos por meio do Ensino Médio integrado, para Ramos (2008), é a *Cultura*. No contexto da formação do homem omnilateral, a cultura desempenha um papel fundamental para o entendimento dos valores desses sujeitos que vivem coletivamente, pois abrange todos os aspectos da vida humana, incluindo a arte, a ciência, a filosofia, valores éticos e simbólicos, a linguagem, os costumes, as tradições. A cultura oferece um ambiente que estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, da imaginação e da capacidade de pensamento abstrato. Através do contato com diversas formas de expressão cultural, o ser humano expande seu conhecimento e compreensão do mundo.

Desse modo, trabalho, cultura e ciência são aspectos que não se dissociam, pelo contrário, são essenciais para a formação dos sujeitos. O trabalho, desse modo, ultrapassa os

limites econômicos da sociedade capitalista, e surge como um princípio educativo. Para Ramos (2008, p. 4),

Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

Podemos perceber a necessidade de uma formação que se volte para os ideais que ultrapassem a perspectiva do capital, da sociedade de classes contemporânea que tende a minimizar a dimensão do trabalho diminuindo para uma categoria do “aprender fazendo”, ou a simples “técnica pela técnica”.

Assim, quando se fala de Ensino Médio Integrado à educação profissional, como no caso dos IF, tem-se a perspectiva de uma educação que propicie não apenas a inserção mais imediata no mundo do trabalho, mas sobretudo a possibilidade de romper com a dualidade formação para o trabalho versus formação para o prosseguimento dos estudos. Essa forma de oferta apresenta a possibilidade de articular formação geral com a habilitação profissional, prosseguimento dos estudos com a perspectiva de uma inserção menos precária no mundo do trabalho (Ciavatta, 2012 *apud* Paixão, 2023, p. 114).

Esse modelo de educação norteou a formação dos IF, com o intuito de diminuir a precarização na inserção dos jovens no mundo do trabalho, e também foi parâmetro para a homologação da Resolução MEC/CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 que define as Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio de 2012. O documento,

procurava conceber o Ensino Médio a partir de uma perspectiva formativa mais integral e menos fragmentada, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência e a cultura, e não somente o mercado de trabalho como parâmetro de formação. Ocorreu, portanto, um relativo distanciamento das concepções de Ensino Médio e de formação que eram predominantes no momento anterior (Paixão, 2023, p. 36-37).

Essa etapa da educação básica, de acordo com a Resolução em seu Artigo 5º do capítulo II, em seus incisos de I a VIII, baseia-se em Brasil (2012):

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Observa-se o teor de formação que engloba a integralidade da vida humana, como mencionado pelos autores que discutimos. Quando se fala em integração, nesse contexto, a referência que se faz não é na justaposição de disciplinas (*pseudointerdisciplinaridade*) ou na justaposição entre educação científica básica e educação técnica e profissional, mas uma referência à formação integral dos estudantes em várias dimensões, como já discutido. Quando analisamos o marco legal de tais diretrizes, percebemos que o documento foi abortado pelo Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, que visava mobilizar o parlamento com o intuito de reformular a concepção de Ensino Médio, nas considerações de Paixão (2023), a partir de uma retomada da visão de uma formação pragmática voltada aos interesses do mercado. O PL visava ao

aumento da carga horária do Ensino Médio, com o ensino diurno de 7 horas diárias; a proposta de organização do currículo em áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), sendo que no último ano o estudante deveria optar pela ênfase em alguma dessas áreas ou por uma formação profissional; a inclusão de temas transversais na organização curricular do Ensino Médio; a limitação do ensino noturno aos estudantes maiores de 18 anos; e a ênfase no ensino de português e matemática (Paixão, 2023, p. 37).

É possível notar semelhanças de tais propostas com o que se tornaria a lei da reforma do Ensino Médio, a Lei 13. 415/2014. Isso significa que as discussões para a reformulação do Ensino Médio atual, começaram com o engavetamento das DCNEM de 2012, e a disputa (Silva, 2015) por essa etapa da educação a partir de um viés mercadológico. Pudemos observar que a noção de Currículo Integrado não fez parte das últimas políticas curriculares, ao contrário, elas retomam a concepção da pedagogia das competências, que já se mostraram objeto de severas críticas por estar amparada nas concepções do mercado.

Discutido o Sentido e Possibilidade da Interdisciplinaridade, na próxima seção trouxemos uma análise da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas composta pelas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Houve a necessidade de trazer esse estudo, já que as últimas normativas curriculares trazem essas disciplinas agrupadas de modo “interdisciplinar” dentro da área em questão.

## **4 ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: DISCUSSÕES**

Este capítulo tem como objetivo trazer um estudo crítico acerca da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, perpassando por um breve histórico e trazendo à tona a importância de cada disciplina de compõe essa área- História, Geografia, Filosofia e Sociologia para a formação dos jovens do Ensino Médio. Com a reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017 é acrescido o termo “Aplicadas” à essa área, que também é imbuído de intencionalidades mercadológicas. A discussão do termo e seu sentido empresarial será feita na seção 4.1 do presente capítulo.

A partir do material produzido pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Brasil, 2014), no que diz respeito às discussões acerca da área das Ciências Humanas, os autores trazem que esta área é um conjunto de disciplinas acadêmicas que se concentram no estudo dos seres humanos, suas culturas, sociedades, comportamentos e interações ao longo do tempo. Essas ciências buscam entender a complexidade das experiências humanas e a maneira como os indivíduos se relacionam com o mundo ao seu redor. A história das Humanidades (Conhecimentos relativos aos seres humanos, que se tornará a área de Ciências Humanas) remonta aos primeiros estágios do pensamento humano e do desenvolvimento do conhecimento. As origens das Ciências Humanas podem ser rastreadas até a Antiguidade, na qual a partir da filosofia, começaram a refletir sobre questões relacionadas à natureza humana, ética, política e epistemologia. Os antigos romanos, influenciados pelos gregos, ajustaram a concepção de Humanidades a partir de seus interesses formularam a concepção segundo a qual certas artes e saberes específicos seriam mais adequados para expressar e atender às necessidades dos seres humanos. A poesia, a geometria, a música e a dialética eram artes e saberes que as crianças deveriam aprender para alcançar sua completa humanidade.

Na chamada Idade Média (Séc. V – XV d.C.), a concepção de Ciências Humanas era substancialmente diferente do que entendemos atualmente. A visão predominante desse período estava profundamente influenciada pela filosofia e teologia cristã, que moldaram a maneira como as pessoas compreendiam o mundo, a sociedade e a natureza humana. Com o Renascimento, a partir do século XIV, houve um renascimento do interesse pelas artes, ciências e conhecimento clássico (greco-romanos). A ênfase na observação, experimentação e pensamento crítico abriu caminho para o desenvolvimento de muitas disciplinas que mais tarde

seriam consideradas Ciências Humanas, como a história, a linguística, a antropologia e a geografia.

Na Idade Moderna, que abrange aproximadamente o período entre os séculos XV e XVIII, houve um crescimento significativo do conhecimento científico e uma evolução na forma como as ciências eram organizadas e estudadas. Estudos na área da Física, Química, astronomia, matemática, filosofia natural, foram dando espaço para a Revolução Científica do século XVII, protagonizada por Galileu Galilei, Isaac Newton, René Descartes, fazendo a ciência produzir seus métodos próprios para legitimação do conhecimento, e assim sua universalização. Neste período, o conceito de "cientista" começou a surgir, embora a figura do cientista moderno tal como conhecemos hoje ainda não estivesse completamente estabelecida. “Depois de Imanuel Kant, ao final do século XVIII, a especialização torna-se um imperativo crescente de tal modo que a unidade da ciência se converte num ideal cada vez mais irrealizável” (Brasil, 2014, p. 13).

O século XIX é marcado pela crescente especialização do conhecimento, e tal processo se instala definitivamente nas universidades e se torna palco de grandes debates sobre a classificação das ciências. Na passagem do século,

O pensador alemão Wilhelm Dilthey foi um dos que dedicou parte expressiva de suas especulações a distinção entre os procedimentos e as características de determinadas ciências, categorizando as em dois grandes grupos a Ciências da natureza (*Naturwissenschaften*) e as Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*). Para essas últimas, identificava maneiras de conhecer muito específicas, centradas em práticas interpretativas- hermenêuticas – dos fenômenos analisados. Das apropriações e adaptações posteriores dessa distinção, derivaram se as recentes designações “Ciências Humanas” - entre as quais se incluíram a História, a psicologia, a economia, a antropologia, a sociologia e a ciência política (Brasil, 2014, p.13).

A área das Ciências Humanas, de acordo com as DCNEM, engloba os componentes curriculares História, Geografia, Filosofia e Sociologia que se consolidam como disciplinas com seus próprios estatutos epistemológicos, especificidades e particularidades próprias. O que significa dizer que, antes de uma possibilidade de integração entre tais componentes, proposta pelas políticas curriculares brasileiras do EM elas são disciplinas especializadas bem estabelecidas. É isso que a interdisciplinaridade requer – a disciplina com sua especialidade, pois é daí que ela parte. A concepção interdisciplinar dessa área não é o mesmo que generalizar os objetos de conhecimentos da História, Geografia, Filosofia e Sociologia, mas compreendê-las em suas totalidades e especificidades, para que assim haja interdisciplinaridade (Brasil, 2014).

Simões (2017, p. 48) apresenta, de forma crítica, o lugar que as Ciências Humanas ocuparam na educação brasileira a partir da reforma do Ensino Médio. Cada componente

curricular desta área “guarda consigo um caminho teórico-metodológico e epistêmico, um aporte conceitual/ categorial de seu campo intelectual”. A História, Geografia, Sociologia e Filosofia em diálogo entre si com seu “Arsenal teórico conceitual podem contribuir para pensar e ampliar a compreensão sobre a história, geopolítica, as dinâmicas territoriais, a perspectiva societária e seus dilemas, as relações desiguais de classe e poder que marcam a humanidade, entre outros” (Simões, 2017, p. 50), ou seja, essa área tem condições de compreender os sujeitos sociais em seus aspectos mais complexos e profundos ou “fomentar conhecimentos emancipatórios, voltados ao enfrentamento de dilemas de nossa contemporaneidade” (Brasil, 2014, p. 23).

A disciplina de História como um componente curricular da Educação básica parte de uma ciência que se dedica ao estudo e à investigação do passado humano. É a busca sistemática de conhecimento sobre os eventos, processos, pessoas, culturas e sociedades que existiram ao longo do tempo, estudando o passado humano em suas diversas dimensões. Seu objetivo é compreender e interpretar eventos, processos, culturas, sociedades e indivíduos que viveram em períodos anteriores. A ciência histórica utiliza métodos e abordagens específicas para examinar e interpretar as evidências disponíveis, a fim de reconstruir e compreender o passado. Enquanto ciência com método próprio, ao analisarmos a historiografia, ela se apresenta com diversos vieses, ou seja, ela se determina em sua perspectiva científica de acordo com a temporalidade histórica. Levando em consideração os estudos investigativos dos historiadores do século XX por meio da chamada Escola dos Annales<sup>32</sup>, a perspectiva científica da História “se calca na ação humana através do tempo, conferindo ao homem o protagonismo enquanto sujeito que direciona e atua constantemente no fazer histórico” (Oliveira, 2015, p. 46).

A história se torna uma ciência social com a base de análise a partir do presente no questionamento seletivo do passado epistemologicamente responsável. Nas palavras de Reis (2004, p.145), o “historiador vai e vem do presente ao passado, realiza dois movimentos contrários e complementares: do presente à origem, da origem ao presente”. Os Annales rompem com a perspectiva tradicional da construção do conhecimento histórico em favor de uma visão epistemológica cuja “mudança não é vivida como progresso, como uma evolução

---

<sup>32</sup> A Escola dos Annales foi uma importante corrente historiográfica que surgiu na França no início do século XX. Essa escola revolucionou a abordagem e a prática da História, rompendo com as tradições historiográficas estabelecidas até então. Seu nome deriva da revista "*Annales d'histoire économique et sociale*", fundada em 1929 por Marc Bloch e Lucien Febvre, dois dos principais fundadores da Escola. Pode-se dizer que se trata de uma renovação da investigação e da análise histórica. Os Annales buscavam a afirmação da História enquanto ciência social mediante um estudo interdisciplinar, plural, que perpassa uma historiografia tradicional e política.

regular ou continuidade, mas como uma nova função, aspecto de um processo de estruturação e reestruturação” (Reis, 2004, p. 69).

A História como disciplina escolar desempenha várias funções cruciais na formação educacional dos alunos. Essas funções contribuem para o desenvolvimento de uma compreensão crítica e significativa do passado e do mundo contemporâneo. Oferece aos estudantes a oportunidade de aprender sobre os eventos, sociedades e culturas que existiram em épocas anteriores. Isso permite que os estudantes entendam como o mundo chegou ao estado atual e como as ações e decisões do passado moldaram o presente. Além de incentivar o pensamento crítico, pois os alunos são desafiados a analisar e avaliar fontes de informação, interpretar eventos e identificar causas e consequências. “A História enquanto disciplina permite ao aluno identificar as possibilidades de intervenção na realidade em que ele vive” (Schmidt; Cainelli, 2004 *apud* Oliveira, 2015, p. 50).

A disciplina de História oferece aos alunos a oportunidade de serem apresentados a múltiplas perspectivas e diferentes vozes históricas. Schmidt e Barca (2009) enfatizam a importância de desenvolver a capacidade dos estudantes de analisar e questionar as fontes históricas, reconhecendo a diversidade de pontos de vista presentes nos registros do passado. Isso permite que os alunos desenvolvam habilidades de análise crítica e interpretação, estimulando sua capacidade de construir argumentos embasados e fundamentados em evidências. Dentro dessa perspectiva, o ensino de História no Ensino Médio não apenas promove a compreensão do passado, mas também é uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Ao desenvolver uma consciência histórica, os estudantes podem entender melhor o presente e contribuir para a transformação da realidade de forma consciente e informada.

A ciência geográfica é uma disciplina que estuda a Terra e os fenômenos que ocorrem nela. Ela se dedica a analisar a interação entre os elementos naturais e humanos que compõem o espaço geográfico, buscando entender as relações complexas entre o meio ambiente e a sociedade. Tendo surgido como ciência no século XIX, segundo Santos (2010), a geografia passou por diversas concepções mais tradicionais, mas prevalece a disposição dos estudos científicos entre a sociedade e o meio, isto é, entre o homem e a natureza. “A discussão, entre as visões do objeto, expressa o mais intenso debate do pensamento geográfico. Entretanto, em qualquer dela encontra-se a idéia de que a Geografia trabalha unitariamente, com os fenômenos naturais e humanos” (Morais, 1999, p. 19 *apud* Santos, 2010, p. 21). O objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico, que abrange todas as dimensões da Terra, incluindo as características físicas, humanas, culturais, econômicas e políticas que o constituem. Ela, “[...]”

por sua natureza e objeto de estudo, tem como função explicar os fenômenos sociais e naturais segundo o aspecto espacial. Propõe-se ainda a uma análise das múltiplas interações entre homem e natureza, que resultam na produção de novos espaços” (Morais, 1999, p. 19 *apud* Santos, 2010, p. 21).

Um dos principais objetivos do ensino de Geografia é fornecer aos alunos uma visão integrada dos fenômenos geográficos, permitindo que eles compreendam as interações complexas entre os aspectos naturais e humanos do mundo. Através do estudo das paisagens, dos recursos naturais, da demografia, das atividades econômicas e das transformações urbanas, os estudantes podem entender às particularidades e conexões globais que moldam a vida em sociedade. O componente oferece ferramentas para a interpretação dos problemas socioambientais, estimulando o pensamento crítico e a busca por soluções sustentáveis. Ao abordar questões como mudanças climáticas, desigualdades regionais, urbanização descontrolada e gestão de recursos naturais, o ensino de Geografia capacita os alunos a compreenderem os impactos das ações humanas sobre o meio ambiente e a importância de uma atuação responsável e consciente para o desenvolvimento sustentável. Além disso, ela se faz necessária para a formação dos estudantes do Ensino Médio, visto que “[...] a formação de alunos cidadãos passa, necessariamente, pela compreensão/apreensão da realidade do meio sócio-espacial do qual fazem parte, sendo o estudo dos fenômenos geográficos indispensável para esse fim” (Santos, 2010, p. 33).

A partir da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, as disciplinas de Filosofia e Sociologia tornam-se obrigatórias no Ensino Médio. Foi um marco importante para a educação no país, pois estabeleceu a inclusão dessas disciplinas como componentes curriculares obrigatórios, garantindo aos estudantes o acesso ao conhecimento filosófico e sociológico em sua formação educacional, visto que tais conhecimentos foram incorporados em uma disciplina denominada Estudos Sociais na ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985).

O ensino de Filosofia na educação básica é visto como uma área do conhecimento e campo epistemológico e profissional próprio, dada a importância dessa disciplina para a formação dos jovens. Velasco (2022, p. 13) aponta que Renê Jose Trentin Silveira (UNICAMP) entende que o Ensino de Filosofia é

o meio mais eficaz pelo qual a atividade filosófica pode ser difundida, socializada, popularizada. Sem ele, a filosofia tende a se tornar privilégio de poucos, encastelada nas Universidades. Ela precisa estar presente na escola para que o povo dela se aproprie e se beneficie e, em contrapartida, para que dessa apropriação resulte também, dialeticamente, o revigoramento da própria filosofia.

Vale discutir as finalidades e importância de se ensinar Filosofia aos jovens. Ensinar Filosofia não pode ser confundido ou reduzido a, por exemplo, qualquer roda de conversa ou discussões dissolvidas nas situações do dia a dia, se assim for, ela se torna banalizada. Ao contrário, a Filosofia é uma área do conhecimento complexa e desafiadora na educação contemporânea, pois lida com questões profundas e abstratas, envolvendo conceitos e argumentos complexos e seu ensino requer abordagens pedagógicas cuidadosamente planejadas, que levem em conta a natureza complexa da matéria e estimulem o pensamento crítico dos/das estudantes. Nesse sentido, “o pensar filosófico é essencial para a formação de cidadãos críticos e responsáveis, autônomos e capazes de mudar os rumos da sociedade. A motivação da Filosofia é a descoberta de um problema [...]” (Pin, 2019, p.12).

Filosofia é a disciplina que busca compreender e explorar questões fundamentais sobre a existência, a natureza, o conhecimento, a ética, a mente e o universo em geral. Através da filosofia, os pensadores buscam compreender a natureza da realidade, o significado da vida, a origem do conhecimento, a natureza do bem e do mal, a relação entre mente e corpo, a política, a moral, a estética e muitas outras áreas do pensamento humano. Utiliza-se de argumentos lógicos, análise conceitual e discussões dialéticas para abordar essas questões e desenvolver suas teorias e ideias. Ela desempenhou um papel crucial no desenvolvimento da ciência, da ética, da política e das artes, influenciando diversas culturas e sociedades ao longo dos séculos.

O conteúdo da filosofia é o filosofar. Este é entendido como exercício de pensamento cujas características são o pensar meditante, reflexivo, a busca, a admiração, o espanto, o diálogo, a escolha, o amor, a paixão, o diálogo consigo mesmo e com os autores ao longo da história da filosofia, a abertura, a suspeita, a crítica, a criação, o questionamento, a imaginação, o sonho, a desmistificação da realidade, o desvelamento da ideologia e do processo ideológico e de alienação, a responsabilidade ética, o compromisso, a criatividade. O filosofar, constituindo-se como conhecimento, ação, criação e pensamento, possibilita-nos a filosofia. Este processo reflexivo, crítico e criativo que, por assim dizer, se debruça sobre a realidade e sobre a explicação do mundo estabelece uma relação com o ensino (Ghedin, 2008, p. 87-88).

Levando em consideração as finalidades do Ensino Médio apontadas pela LDB no inciso III do Art. 5º, defendemos o ensino de Filosofia como necessária e essencial, visto que um dos objetivos dessa etapa é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. A filosofia incentiva os estudantes a questionar, analisar e argumentar de forma crítica sobre questões fundamentais da vida, levando-os a desenvolver o pensamento lógico e analítico que pode ser aplicado em diversas áreas do conhecimento, além de formar cidadãos/ãs conscientes e engajados, capazes de compreender e analisar o contexto político e social em que vivem, bem como de participar ativamente da sociedade de modo informado e responsável. Para isso, a

Filosofia não pode ser confundida com qualquer “roda de conversa” ou “diálogo aberto”, ou oferecida com a narrativa de ser menos importante do que outras disciplinas ou até mesmo banalizada e/ou rebaixada. Dizemos isso, pois há um amplo julgamento da utilidade da filosofia nos currículos escolares por parcelas da sociedade, Chauí (1996, p. 12) diz que “Ninguém questiona o porquê da matemática, mas questiona o porquê da filosofia, qual a sua utilidade”. Dada a importância do ensino de Filosofia,

[...] significa que ela só deve ser ministrada por alguém licenciado. A improvisação nunca deu certo em atividade alguma, muito menos em filosofia. Mesmo entre os licenciados na disciplina, é possível encontrar alguns que não tiveram a oportunidade de examinar com mais vagar certos momentos da história da filosofia. *Isso porque é essencial que o aluno percorra a história do pensamento para perceber que filosofia não é estado de espírito, nem, muito menos, conduta de vida. É imprescindível que o educando saiba disso e distinga o pensamento filosófico de vulgaridades que são divulgadas em seu nome* (Nielsen Neto, 1986, p. 47, grifos nossos).

A Filosofia é uma área do conhecimento que requer uma base sólida de conhecimentos históricos e conceituais, sendo indispensável que o educando percorra a história do pensamento para entender a evolução e a diversidade das ideias filosóficas ao longo do tempo. Esse percurso histórico permite que os/as estudantes percebam a complexidade da Filosofia e a distinga de concepções simplistas e vulgarizadas que, por vezes, são atribuídas a ela. O ensino adequado dessa disciplina permite aos estudantes desenvolver condições analíticas e reflexivas, capacitando-os a questionar, argumentar e compreender as questões filosóficas de forma aprofundada.

A sociologia busca compreender a sociedade e os fenômenos sociais através da análise sistemática e empírica. Seu desenvolvimento se consolidou no século XIX com a contribuição de pensadores como Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, que estabeleceram os fundamentos teóricos e metodológicos dessa disciplina. Com suas próprias teorias, métodos e abordagens para investigar a sociedade humana, a sociologia se preocupa em compreender as estruturas, instituições e dinâmicas sociais, buscando estabelecer leis e padrões que expliquem os comportamentos e as relações humanas. Para Émile Durkheim, a sociologia deveria estudar os fatos sociais como coisas, aplicando um método objetivo e imparcial. Por sua vez, Max Weber ressaltava a importância da compreensão das ações sociais com base em significados e valores atribuídos pelos indivíduos. Já Karl Marx enfatizava o papel da luta de classes e das estruturas econômicas na configuração da sociedade. Nesse sentido, entende-se que essa disciplina como ciência se embasa em diferentes perspectivas teóricas e se dedica à análise das

questões sociais, políticas e culturais em busca de uma compreensão aprofundada da realidade (Giddens; Sutton, 2013).

A Sociologia pode ser vista como uma forma de autoconsciência da realidade social. Essa realidade pode ser local, nacional, regional ou mundial, micro ou macro, mas cabe sempre a possibilidade de que ela possa pensar-se criticamente, com base nos recursos metodológicos e epistemológicos que constituem a Sociologia como disciplina científica. [...] Na medida em que o conhecimento sociológico se produz, logo entra na trama das relações sociais, no jogo das forças que organizam e movem, tensionam e rompem a tessitura e a dinâmica da realidade social (Ianni, 1997, p. 25 *apud* Jinkings, 2007, p. 115).

A afirmação de que a Sociologia é uma forma de autoconsciência da realidade social revela a natureza reflexiva e crítica dessa disciplina científica. A Sociologia busca compreender e interpretar os fenômenos sociais, sejam eles locais, nacionais, regionais ou globais, em suas diversas escalas, desde o micro ao macro. Por meio de seus recursos metodológicos e epistemológicos, a Sociologia oferece uma perspectiva analítica para pensar criticamente as estruturas, as relações e as dinâmicas sociais que moldam a vida em sociedade. Essa disciplina científica oferece ferramentas para a análise objetiva e a interpretação subjetiva dos fenômenos sociais, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos desafios e problemas enfrentados pelas sociedades em diferentes momentos históricos. Através do estudo sociológico, podemos identificar e problematizar questões como desigualdade, diversidade, mudança social e poder, estimulando o engajamento cidadão e a busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Ela proporciona uma compreensão ampliada da vida social, permitindo aos estudantes questionarem e refletirem sobre as estruturas sociais, as dinâmicas culturais, as desigualdades e as questões éticas. Além disso, a disciplina ajuda a desenvolver o pensamento crítico, análise de dados e argumentação, fundamentais para uma participação ativa na vida democrática. Ao compreenderem a sociedade de forma mais abrangente, os/as jovens tornam-se mais capazes de analisar os problemas sociais e buscar soluções. Assim, o ensino de Sociologia contribui para a construção de uma educação crítica e cidadã, que forma jovens conscientes de seu papel na sociedade e engajados na busca por uma sociedade mais justa e democrática.

O que apresentamos até aqui acerca das disciplinas que compõem são as especificidades de cada ciência ou componente que compõe a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, todavia com a reforma do EM, tais ciências passam a se diluir na área. A principal preocupação é que a união dessas disciplinas dissolvidas em uma área possa resultar na perda de sua identidade e no enfraquecimento de suas contribuições específicas para a formação dos

estudantes. Cada disciplina possui abordagens, métodos e conteúdos próprios que são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes e da sociedade.

As “Diretrizes” (DCNEM) de 2012 traziam os componentes História, Geografia, Filosofia e Sociologia como compostos obrigatórios da área de “Ciências Humanas”, levando em consideração suas especificidades, visto que possuem suas identidades como “disciplinas”. Essa área é indicada a uma abordagem metodológica que destaque a contextualização e a interdisciplinaridade, sem desconsiderar ou eliminar componentes curriculares com características e conhecimentos individuais que foram desenvolvidos e organizados de maneira sistemática.

De acordo com a BNCCEM, o currículo do Ensino Médio será organizado a partir de arranjos curriculares de acordo com a relevância do contexto em que cada currículo será elaborado. Tais arranjos serão organizados nas áreas do conhecimento, no caso das Ciências Humanas, com a Lei da reforma recebe outra nomenclatura - “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, com o foco em desenvolver seis competências específicas para essa área. Deste modo, tanto a Formação Geral Básica (FGB) como os Itinerários Formativos (IF) devem ter como parâmetros as competências estabelecidas. No caso dos Itinerários, segundo a BNCCEM, as ciências humanas e sociais aplicadas podem ser estruturadas nos termos do

[...] aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018, p. 477).

A BNCCEM, como documento baseado em competências e habilidades, não garante o ensino dessas ciências a partir de suas especificidades, ou não aprofunda conceitos claros de cada campo científico, mas apresenta uma miscelânea de conceitos que sequer está especificado de qual ciência sistematizada ela pertence. Provoca-se nesse sentido, partindo do pressuposto de que os docentes formados em diversas disciplinas podem assumir as aulas de Itinerário (como será exposto em item posterior), entretanto, a formação dos docentes especialistas possui estatuto próprio, empobrecendo a construção do conhecimento ou até mesmo inviabilizando o processo de ensino aprendizagem.

Na prática, a Lei nº 13.415/2017, além de trazer de volta a dicotomia entre formação geral humanística e a profissional (Governo FHC – Decreto 2.208/97)<sup>33</sup>, propõe também a

---

<sup>33</sup> O Decreto 2.208/97 é uma norma que estabeleceu a organização do Ensino Médio no Brasil durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Ele definiu a divisão do currículo em duas partes: uma formação geral, que incluía disciplinas como Português, Matemática e Ciências, e uma formação profissional, voltada para preparar

separação entre a base comum nacional e as áreas de ênfases do conhecimento: linguagens, matemática, ciências humanas e naturais e ensino técnico profissional. Nesse sentido, há um claro rompimento com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da educação técnica profissional, que defendiam a integração dos currículos escolares, sem distinção de blocos, de modo a privilegiar a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos (Brasil, 2012). Assim,

Tomando a categorização de Basil Bernstein (1996) quanto ao currículo, vamos notar que a BNCCEM se caracteriza pelo que denominou de currículo do “tipo integrado”, com “fraca classificação”. Por currículo integrado e de fraca classificação, entende-se como sendo aquele em que os limites disciplinares não estão claros e com pouca preocupação com a especificidade das disciplinas (Bernstein, 1996 *apud* Reis; Bordat, 2022, p. 128).

A falta de classificação clara pode levar à diluição do conteúdo disciplinar e à perda da profundidade necessária para o desenvolvimento específico de cada área, sendo assim haverá uma *pseudointerdisciplinaridade*, ou seja, uma abordagem superficial ou aparente de integração entre diferentes disciplinas, mas que, na realidade, não alcança uma verdadeira interação ou colaboração entre elas. É uma forma de interdisciplinaridade que pode parecer genuína à primeira vista, mas que, ao ser examinada mais detalhadamente, revela-se como uma sobreposição superficial de conteúdos ou uma mera justaposição de disciplinas, sem uma verdadeira interconexão de conceitos, métodos e abordagens. Dizemos que é uma *pseudointerdisciplinaridade*, pois, de acordo com o que discutimos, só é possível se pensar um processo interdisciplinar a partir da singularidade sistematizada de cada ciência (disciplina).

Além do que fora discutido, e com o fim de endossar o debate, Simões (2017, p. 53) nos elucida que a reforma do ensino médio

[...] aponta para a subalternização do lugar das C.H. Nos currículos escolares e na fragilização de seu potencial pedagógico o que terá implicações na precarização do trabalho docente na formação básica plena e comum das juventudes, alterando a formação crítico reflexiva que as levaria a entender as tramas sociais em que estão envolvidos na atualidade.

O autor entende que o potencial pedagógico do trabalho com as Ciências Humanas está em

viver em um labirinto com caminhos formativos que possam vir ao mesmo tempo contribuir na formação de sujeitos ou na manutenção de viventes, na formação de contemporâneos da contemporaneidade ou da não-contemporaneidade do contemporâneo, de pessoas que só vivam os processos e consumam objetos ou que

---

os estudantes para o mercado de trabalho. Esse decreto trouxe uma abordagem mais técnica e direcionada ao Ensino Médio, separando o conteúdo entre áreas específicas. No entanto, ele foi alvo de críticas por limitar a formação dos alunos e foi posteriormente substituído por legislações que buscavam uma abordagem mais integrada e flexível.

sejam capazes de tomar ciência de seus efeitos, manter ou mudar o rumo de sua trajetória no espaço-tempo (Simões, 2017, p. 52).

Nesse sentido, a reforma exclui esse potencial das CH no Ensino Médio, hibridiza e pulveriza as disciplinas dessa área “agora denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (Simões, 2017, p.54). O termo “Aplicadas” que foi acrescentado nesta área com a reforma merece uma atenção especial para identificarmos as intencionalidades dos reformadores, para tanto utilizamos a seção 4.1 para o debate.

#### 4.1 SENTIDO DO TERMO “APLICADAS” ADICIONADO ÀS CIÊNCIAS HUMANAS

As diretrizes e parâmetros curriculares nacionais da década de 1990 encaminhavam o currículo em torno do desenvolvimento das “habilidades” indispensáveis à participação na sociedade e na força de trabalho. Sugere-se que o currículo das escolas da etapa do ensino médio seja estruturado em torno das habilidades a serem desenvolvidas ou adquiridas. Além disso, as áreas do conhecimento vinham adicionadas da palavra “tecnologia”, a exemplo das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Segundo Silva (2009), o conceito de “competências” vem associado ao de “tecnologias”, que, juntos, condensam o ideal de formação na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva. Por essa razão, “tecnologias”, “competências e habilidades” e “adequação ao mundo do trabalho” são categorias centrais nas proposições da reforma curricular, bem como na análise de seus impactos sobre as práticas educacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parecer 15/98 (Brasil, 1998) ao prescrever a inclusão de “suas tecnologias” em cada macroárea explicita uma concepção reducionista de tecnologia, enunciada como “técnica a ser aplicada”. A relação entre tecnologia e conhecimento científico é tomada de forma limitada e pragmática, resultado da intenção de adequação da educação escolar a demandas do mercado de trabalho. A tecnologia, concebida como aplicação de determinado conhecimento, não conduz à proposição de que se discuta a relação social que media a produção da tecnologia, marcada, principalmente, por razões de ordem econômica (Silva, 2009, p. 444).

Essas diretrizes manifestam uma visão restritiva e reducionista de tecnologia, ao enquadrá-la como uma mera “técnica a ser aplicada”. A autora aponta que essa concepção limitada de tecnologia resulta da intenção de alinhar a educação escolar com as demandas do mercado de trabalho, negligenciando uma análise mais profunda da relação entre tecnologia e conhecimento científico. Evidencia como as diretrizes curriculares puderam refletir uma

abordagem pragmática da tecnologia, focada unicamente na sua aplicação funcional. Isso pode subestimar a importância de se examinar a dimensão social, econômica e histórica da produção tecnológica.

As diretrizes (DCNEM) de 2012 traziam a área de Humanidades como Ciências Humanas, como já exposto, sem diluir nem excluir componentes, todavia, elas não foram colocadas em prática. A partir da Lei 13.415/17, à área das Ciências Humanas é adicionado o termo “Sociais Aplicadas”, resultando na macroárea “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Tendemos a problematizar esse conceito adicional (Aplicadas), levando em consideração a conjuntura na qual essa reforma foi proposta e os ideais neoliberais que norteiam a educação nesse contexto, assim ela pode implicar uma visão utilitarista do conhecimento, reduzindo as Ciências Humanas a meros instrumentos de resolução de problemas imediatos. Além disso, a aplicação prática pode correr o risco de sobrevalorizar o aspecto pragmático em detrimento da reflexão crítica, histórica e cultural que é essencial para a formação cidadã e humanista. “Infere-se que essa ‘mudança’ tem a ver com a necessidade de incluir, no Currículo, na parte do ‘Itinerário Formativo’, elementos da ‘economia’, particularmente na ‘onda’ do empreendedorismo e projeto de vida como preparação para o mundo do trabalho” (Lima, 2021, p. 174-175).

O autor faz a crítica ao termo adicionado, visto que, no contexto do Ensino Médio, é fundamental que os alunos sejam expostos aos alicerces teóricos essenciais, bem como aos princípios fundamentais de natureza filosófica, histórica e sociológica. Além disso, essa exposição deve ser enriquecida por uma compreensão do ambiente físico (natural) e das estruturas sociais (organização social) por meio da exploração dos estudos geográficos, que abrangem tanto a geografia humana quanto a geografia física no âmbito das ciências humanas (Lima, 2021). O termo é reducionista e não dá a devida importância às contribuições das Ciências Humanas e Sociais para a formação do cidadão, podendo insinuar que as disciplinas dessa área são apenas ferramentas práticas, deixando de enfatizar sua importância no desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva e analítica dos estudantes. Sugere ainda uma abordagem meramente técnica das disciplinas, quando, na realidade, elas envolvem uma compreensão profunda da sociedade, história, cultura e relações humanas, além de ignorar o fato de que as ciências humanas e sociais também são disciplinas acadêmicas autônomas, com seus próprios métodos de investigação e seus próprios campos de conhecimento. Desvaloriza-se a reflexão e a teoria.

Destaca-se que a CAPES define os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia como “Ciências Humanas”, não é acrescentado o termo “aplicadas” o

que revela um conceito estritamente pensado pelos reformadores do Ensino Médio com suas intenções de uma formação educacional com princípios neoliberais direcionada ao viés excessivamente voltado para o mercado e a empregabilidade. A ênfase na formação voltada para o mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento intelectual amplo e da formação cidadã, pode reforçar a visão de que a educação é primordialmente uma mercadoria e um meio para o sucesso econômico individual, em vez de um meio para o enriquecimento humano.

Levando em consideração o que foi discutido acerca das políticas educacionais curriculares para o Ensino Médio e as relações com a pedagogia das competências, observamos que a Educação em seu amplo sentido se tornou alvo das políticas neoliberais. Notando o exemplo das Ciências Humanas discutidas nesse capítulo e o discurso empresarial, engendramos uma discussão pautada no Neoliberalismo e de que modo essa política assumirá um papel de gestacional da Educação brasileira e guiará as últimas reformas educacionais.

## 5 NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

Esse capítulo tem como objetivo analisar as políticas globais neoliberais visto que a bibliografia tem apontado que as reformas educativas globais seguem a mesma lógica- uma educação como mercadoria. Nesse sentido, buscou-se fazer discussão histórica do neoliberalismo e de que modo isso influenciou e influencia as reformas educacionais brasileiras, principalmente contextualizando a reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017.

No século XXI, evidencia-se de maneira mais acentuada o aumento das chamadas agendas educacionais empresariais, as quais estão intrinsecamente relacionadas a um processo ampliado de privatização no âmbito educacional. A perspectiva orientada pelo viés empresarial reduz a dimensão educativa a um mero produto, submetido a uma lógica de gestão característica do ambiente corporativo. Nesse contexto, a educação passa a se concentrar na fixação de metas, na avaliação sistemática do desempenho acadêmico e na atribuição individual de responsabilidade pelo processo de formação, assim convertendo as interações educacionais em transações comerciais.

O Brasil, impulsionado por sua volumosa população em idade escolar e por um contexto sociopolítico propício, vem gradativamente se transformando em um campo fértil para atrair esses empreendimentos, os quais se amparam na concepção de gestão educacional, progressivamente consolidada no contexto de um cenário de instabilidade econômica. A introdução de práticas gerenciais e empresariais nas instituições escolares incita uma ênfase ampliada nos processos, nas técnicas e na estrutura do ensino. Embasada na premissa da eficiência e no alcance de metas, tal abordagem educacional substitui, de maneira preocupante, o escopo central da educação, que historicamente é a emancipação humana por meio do conhecimento, cedendo espaço ao ensino de competências imediatamente aplicáveis no contexto laboral (Melo; Santi, 2021).

O neoliberalismo surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial na Europa e na América do Norte, onde o capitalismo estava em vigor imperialista. Ele representou uma resposta teórica e política forte contra o estado de bem-estar intervencionista. Um livro-chave que marcou seu início foi "Caminho da Servidão", escrito por Friedrich Hayek em 1944. Nesse livro, Hayek criticou fortemente qualquer forma de intervenção estatal nos mecanismos de mercado, retratando-a como uma ameaça à liberdade, tanto econômica quanto política. O objetivo do

neoliberalismo era desafiar o pensamento predominante do keynesianismo<sup>34</sup>, e estabelecer as bases para um novo tipo de capitalismo mais rígido e menos regulamentado no futuro.

O neoliberalismo como um movimento político e econômico mais amplo começou a ganhar proeminência nas décadas de 1970 e 1980. Foi durante esse período que políticos e líderes em países como o Reino Unido (com a primeira-ministra Margaret Thatcher) e os Estados Unidos (com o presidente Ronald Reagan) adotaram políticas econômicas fortemente influenciadas pelas ideias neoliberais. A desregulamentação financeira, a privatização de empresas estatais e a ênfase na redução do papel do Estado na economia foram características marcantes desse período (Anderson, 1995).

A partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, os países da América Latina foram pressionados a adotar uma “nova ortodoxia” de políticas educacionais. O Banco Mundial desempenhou um papel significativo no campo da educação com uma abordagem neoliberal, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990. Essa abordagem neoliberal estava alinhada com a ênfase na livre iniciativa, desregulação e participação do setor privado na economia valorizando a participação do setor privado, a descentralização das decisões e a orientação para o mercado. Essa abordagem reflete a visão de que a educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento econômico, preparando indivíduos com as habilidades necessárias para a competitividade global. Como resultado, o Banco Mundial tem promovido políticas de privatização da educação, incentivando a entrada de escolas privadas e parcerias público-privadas no sistema educacional (Torres, 1998).

Também a OCDE, como uma organização internacional que busca promover políticas econômicas e sociais baseadas em princípios neoliberais, tem desempenhado um papel significativo na definição de agendas e indicadores educacionais no cenário global. A adesão a diretrizes da OCDE tem conduzido a uma maior padronização de políticas educacionais em diversos países, inclusive no Brasil. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), por exemplo, tem sido amplamente utilizado como uma ferramenta para aferir a qualidade da educação e orientar reformas educacionais em consonância com os ideais neoliberais, que se preocupa com a formação do capital humano, “segundo a qual o desenvolvimento dos recursos humanos pelo sistema educacional é um requisito essencial para o crescimento econômico dos países” (Fonseca, 2009, p. 157). O Capital humano se baseia em competências e capacidades

---

<sup>34</sup> Abordagem econômica que se baseia nas ideias do economista britânico John Maynard Keynes. Essa teoria ganhou destaque principalmente após a Grande Depressão dos anos 1930. O keynesianismo defende a intervenção ativa do governo na economia, especialmente em momentos de recessão ou depressão, por meio de políticas fiscais e monetárias.

individuais, que podem ser inatas ou desenvolvidas através do aprendizado, que permitem ao indivíduo obter renda ou aumentar sua produtividade. Surge a partir de investimentos voltados para a educação e o treinamento profissional das pessoas. O cerne da teoria do capital humano reside na convicção de que investir na capacitação pessoal, ou seja, no capital humano, tem o potencial de elevar as taxas de eficiência do trabalhador e, conseqüentemente, impulsionar o avanço de uma nação, nesse sentido, a “educação deveria, portanto, produzir competências técnicas para o emprego, de forma a agregar valor aos recursos humanos no mercado” (Fonseca, 2009, p.158).

Os economistas entendem por capital humano “o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos” adquirido dentro dos sistemas de formação de jovens (Dominique Guellec; Pierre Ralle *apud* Laval, 2019, p.51). A OCDE engendra “os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico” (OCDE *apud* Laval, 2019, p. 51). A ideia de capital humano no campo da educação neoliberal enfatiza a importância do investimento em educação como uma estratégia para melhorar o desempenho econômico de um país ou indivíduo. A formação educacional é vista como um meio de aumentar a capacidade produtiva, impulsionar a inovação e contribuir para o desenvolvimento econômico geral. Nesse sentido, a educação é encarada como um recurso que pode ser otimizado e maximizado para beneficiar a economia.

No Brasil, o contexto da ditadura militar (1964-1985) desempenhou um papel importante na implementação dessas políticas. Durante esse período, o governo adotou medidas de abertura econômica, desregulamentação e privatizações como parte de um esforço para reestruturar a economia e atrair investimentos estrangeiros. No entanto, foi nos anos 1990 que o neoliberalismo ganhou maior proeminência no Brasil. Com a transição para a democracia e a eleição de Fernando Collor de Mello em 1990, o país abraçou políticas econômicas fortemente influenciadas pelo Consenso de Washington<sup>35</sup>. Essas políticas incluíram a abertura comercial, privatizações de empresas estatais, reformas estruturais e a adoção do Plano Real. O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) representou um período de intensificação das políticas neoliberais no Brasil. Sob sua administração, foram implementadas reformas

---

<sup>35</sup> Trata-se de uma reunião sem caráter deliberativo, realizada no ano de 1989, entre acadêmicos e políticos norte-americanos e latino-americanos para buscar soluções que findassem com a estagnação reinante por mais de vinte anos na América Latina. Ao cabo do evento, conformou-se um *paper* composto por dez recomendações, que posteriormente daria origem a um livro do economista John Williamson intitulado *Washington Consensus* (Carinhato, 2008, p. 40).

abrangentes, como a desregulamentação financeira, a abertura dos mercados e a reforma da Previdência, com a prerrogativa de que as reformas tornariam os serviços públicos eficientes.

Durante o período de 1980 a 1990, foram implementadas diversas reformas políticas e econômicas na América Latina, que abrangeram desde a redemocratização política até a liberalização e privatização da economia. Essas reformas foram acompanhadas por relatórios, diagnósticos e orientações elaborados em parceria com órgãos multilaterais e financeiros, que estabeleceram as diretrizes a serem seguidas pelos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil. Dentre esses órgãos, destacam-se o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Além disso, instituições voltadas para a cooperação técnica, como a OCDE, o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), também desempenharam papel relevante nesse contexto de reformas educacionais na região latino-americana (Souza; Faria, 2004).

Diante disso, as narrativas neoliberais no contexto educacional brasileiro se dedicam desde a década de 1990 e continuam na atualidade como a reforma do Ensino Médio, por exemplo, a elaborar uma agenda educacional que forma para o mercado de trabalho. Na década de 90, a crise econômica e a dívida externa levaram o país a adotar medidas de abertura comercial e reformas estruturais alinhadas aos princípios neoliberais. Nesse cenário, observou-se uma transformação na relação entre o Estado e a economia, com uma ênfase na desregulamentação, na privatização de empresas estatais e na abertura aos investimentos estrangeiros.

#### O novo modelo escolar e educacional amparado no neoliberalismo

se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é o que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (Laval, 2019, p.29).

Esse paradigma educacional que se enraíza profundamente na lógica econômica, reconfigura a relação entre a escola e a esfera produtiva. Esse novo modelo escolar apresenta características marcantes, onde o eixo central de significado da escola passa a ser moldado pelo serviço que ela deve prestar às empresas e à economia em geral. Esse vínculo intrínseco entre educação e economia introduz um traço distintivo de economicismo, onde o valor da educação é interpretado em termos utilitários e funcionais, dando origem a uma interseção complexa entre educação e mercado. Nas palavras de Laval (2019, p. 16), esse objetivo de formar o “homem

flexível” e o “trabalhador autônomo” tem o sentido de definir, de um lado, a forte concorrência dentro de um espaço econômico globalizado; de outro, o papel cada vez mais determinante na qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços.

O Neoliberalismo no Brasil se engendra em um projeto global (Silva, 2015, p. 15), ou seja, é um processo internacional que celebra “a suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor”.

Na perspectiva do Estado mínimo, a retórica liberal implica principalmente em uma redução da regulação das atividades econômicas do capital,

mas na sociedade contemporânea eles já não são mesmo centralizados. A educação institucionalizada é justamente um desses mecanismos de normalização e controle que embora estatal e estatalmente regulamenta nada não opera fundamentalmente através de mecanismos diretos de controle social. Assim, a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada na esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais Liberdade (a palavra-fetiche da retórica neoliberal) e menos regulação, mas precisamente mais controle e “governo” da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais “governo” (Silva, 2015, p. 18).

No caso do campo educacional, o Estado mínimo significa que a educação deixa de ser um direito universal e passa a ser um bem de consumo e essa submissão pode resultar em uma transformação da educação em um objeto de consumo individual, em vez de um espaço de discussão pública e coletiva. Desse modo, a escola vai se tornando o espaço de disputas, ideias, valores e perspectivas que é um reflexo da sociedade em que vivemos, marcada por interesses variados e disputas por poder. No entanto, a entrada do empresariado na educação traz consigo uma série de preocupações quanto à sua influência na definição das agendas educacionais e nos objetivos da formação dos indivíduos. A visão orientada para o lucro coloca em segundo plano os princípios educacionais mais amplos, dando prioridade a estratégias que maximizem o retorno financeiro. Nesse contexto, a escola se torna um espaço onde o pensamento crítico é substituído por uma abordagem pragmática voltada para a empregabilidade e a preparação para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, as reformas educacionais de caráter neoliberal, se encaminham para a competição econômica e em seu cerne está a crença de que a competição é um impulso fundamental para a melhoria da qualidade e eficiência da educação. Argumenta-se que, ao introduzir mecanismos competitivos, como avaliações padronizadas e rankings de desempenho

escolar, as instituições educacionais serão estimuladas a aprimorar seu ensino, currículo e resultados acadêmicos.

Daí as campanhas e as políticas implantadas na mesma época tanto nacional como mundialmente e em todos os níveis da atividade educacional, para diversificar o financiamento do sistema educacional (chamando muito mais abertamente pelos gastos privado), administrar mais “eficazmente” a escola (como fazem as empresas), reduzir a cultura ensinada nas escolas às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola e a competição entre famílias e estudantes pelo “bem escasso” (e, conseqüentemente, caro) da educação (Laval, 2019, p.37).

As mutações na organização do trabalho, que são percebidas tanto de forma objetiva quanto no discurso oficial, desempenham um papel significativo na compreensão das transformações observadas no âmbito educacional. Essas transformações são em grande parte influenciadas pelas pressões exercidas pelas forças predominantes no âmbito econômico e político. A escola, enquanto instituição fundamental na sociedade, reflete essas mudanças, adaptando-se às novas demandas impostas pelo contexto socioeconômico. Modifica-se então o papel da escola em favor da visão dos empregadores que buscam um novo perfil de trabalhador, alguém capaz de demonstrar não apenas competências técnicas, mas também uma postura de independência, iniciativa e autonomia. Na contribuição de Laval (2019), o ideal de formação é aquele que desenvolve o “trabalhador flexível”, assim a ênfase recai sobre a capacidade de adaptação a cenários em constante mutação, onde a capacidade de tomar decisões informadas e a disposição para enfrentar desafios emergem como qualidades essenciais.

É possível afirmar que a LDB de 1996 apresenta elementos de caráter neoliberal em diversos aspectos. Ela enfatizou a competição entre as instituições de ensino, ao prever mecanismos de avaliação e classificação das escolas. Essa abordagem estimula a concorrência pela busca de melhores resultados e desempenho, seguindo a lógica neoliberal de promoção da eficiência e da meritocracia. Apresenta, também, um enfoque na formação para o mercado de trabalho: reforçou a visão de que a educação deve ter como objetivo principal a formação para o mercado de trabalho, com ênfase no desenvolvimento de habilidades profissionais e técnicas. Essa perspectiva reflete a concepção neoliberal de que a educação deve estar alinhada com as demandas do mercado e contribuir para o desenvolvimento econômico. Além disso, possui a visão de uma formação, na etapa do EM, baseada em competências e habilidades, alinhando a formação dos estudantes às demandas corporativistas, como já discutido.

As políticas educacionais pós LDB (1996) são trazidas por Freitas (2012) a partir de uma crítica construída com base nas categorias centrais que definem essa política educacional, que são a responsabilização, a meritocracia e a privatização. Essas categorias foram amplamente discutidas e implementadas nas secretarias estaduais e municipais de Educação do

país, a partir da atuação do setor empresarial privado no “mundo” educacional. Ainda aborda a relação entre a ênfase em gestão e adição de tecnologia na forma como os empresários realizam modificações no campo da produção e sua transferência para o campo da educação. Essa abordagem já era identificada nos anos 80 e foi chamada por Saviani (1986) de “pedagogia tecnicista”, que parte do pressuposto da neutralidade científica e se baseia nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. A proposta é reorganizar o processo educativo de forma a torná-lo objetivo e operacional. Nessa abordagem, é o processo que define o que os professores e alunos devem fazer, assim como quando e como devem fazê-lo.

Freitas (2012) aborda a forma como o tecnicismo se manifestou na primeira década desse século na educação, sendo denominado de “neotecnicismo”. Essa abordagem se baseia em três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No âmbito da responsabilização, o neotecnicismo propõe o controle dos processos educativos para garantir resultados predefinidos, medidos através de testes padronizados. Esse sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções. A divulgação pública dos resultados da escola serve como uma exposição pública que pode envolver recompensas ou sanções. A meritocracia, por sua vez, é uma categoria que permeia a responsabilização. Ela se baseia na ideia de igualdade de oportunidades e não de resultados, onde o mérito individual é considerado como fator determinante para o sucesso. Nesse sentido, a meritocracia é utilizada como critério para recompensas e sanções no sistema de responsabilização. Essa discussão aponta para a ideia de que o neotecnicismo na educação está fundamentado em uma lógica gerencialista, com ênfase em testes padronizados, controle dos processos e recompensas ou sanções baseadas na meritocracia. Acrescentamos que essa base do liberalismo perpassa a primeira década e se consolida até o presente momento no contexto educacional.

De acordo com o autor, houve uma mutação no conceito de privatização, abrindo novas perspectivas para o empresariado, como a gestão por concessão. Isso significa que uma escola pública pode ter sua gestão privada, mantendo-se gratuita para os alunos, mas com o Estado transferindo um pagamento pela sua gestão para a iniciativa privada. Essa modalidade de privatização também pode ocorrer por meio de *vouchers*, que permitem aos alunos estudarem em escolas privadas. Exemplos de programas que transferem verbas públicas para a iniciativa privada são o Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>36</sup> e o Programa Nacional de

---

<sup>36</sup> O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um programa do governo federal brasileiro criado em 2004 com o objetivo de promover a inclusão de estudantes de baixa renda no ensino superior privado do país. O PROUNI oferece bolsas de estudo parciais (50%) e integrais (100%) em instituições de ensino superior privadas.

Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)<sup>37</sup>. Portanto, a defesa da escola pública precisa ser atualizada para incluir a defesa da gestão pública da escola.

A estratégia de privatização da educação é buscar transferir recursos e responsabilidades do Estado para a iniciativa privada e é responsabilidade do Estado garantir uma educação pública de qualidade para todos e que investimentos devem ser feitos para melhorar as escolas públicas. Nas palavras de Freitas (2012, p. 386):

Transferir recursos para a iniciativa privada só piora as escolas públicas. Diga-se, de passagem, que muitas escolas privadas aparecem melhor nas estatísticas porque elas já recebem alunos mais qualificados no ponto de partida. Incluam-se, ainda, as diversas estratégias de seleção por elas usadas na entrada e durante a estada do aluno nestas escolas, fato inaceitável para uma escola pública que, por lei, deve acolher todos, independentemente de sua qualificação inicial ou obtida durante os estudos.

Nesse sentido, Apple (2015, p. 186) nos elucida que quando há a mercantilização educacional, “a própria ideia de educação como sendo parte de uma esfera política pública na qual seus meios e fins são publicamente debatidos fica atrofiada”. E ainda continua que a ótica neoliberal “procura conter a política”. “Ela deseja reduzir toda a política à economia, há uma ideia da escolha e do consumo. O mundo, em essência torna-se um vasto supermercado” (Apple, 2015, p. 187).

As políticas neoliberais se encaminham em direção à Reforma do Ensino Médio brasileiro e as preocupações residem na tendência de comercialização da educação, com uma crescente presença do setor privado na oferta de serviços educacionais. A ampliação da oferta de Ensino Médio em tempo integral, como proposto na reforma, está associada a parcerias com empresas e instituições privadas, levantando questionamentos sobre os objetivos e interesses envolvidos, o que reforça a noção de que a educação é um produto a ser comercializado, em detrimento de seu caráter público e social.

Além disso, a ênfase em Itinerários Formativos, propostos pela lei, favorece uma visão instrumentalista da educação, focando predominantemente nas habilidades técnicas e nas demandas imediatas do mercado de trabalho, o que imita a formação crítica e a capacidade dos estudantes de compreenderem questões sociais mais amplas, comprometendo sua participação ativa na sociedade. Ainda, a flexibilização abre espaço para a influência do setor privado na definição dos conteúdos e das ênfases dos Itinerários Formativos. Isso levanta preocupações sobre a possível orientação dos currículos de acordo com os interesses das empresas, em

---

<sup>37</sup> O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) é uma iniciativa do governo federal brasileiro que foi lançada em 2011 com o objetivo de expandir o acesso à educação profissional e tecnológica no país. O PRONATEC visa oferecer cursos de formação profissional e técnica para jovens e adultos, com foco na qualificação para o mercado de trabalho e no desenvolvimento de habilidades específicas.

detrimento de uma formação mais abrangente e contextualizada. Discutiremos esse assunto no próximo capítulo.

## 6 ENSINO MÉDIO: ANTIGO E “NOVO”

O objetivo desse capítulo é fazer um resgate histórico comparativo do Ensino Médio com o intuito de caracterizar a etapa da educação básica no Brasil e trazer os aspectos da reforma com a Lei 13.415/2017 levando em consideração os aspectos neoliberais a que o EM foi submetido em seu caráter político e curricular.

A etapa final da educação básica, compreendida como Ensino Médio (EM) pode ser considerada um lugar de grandes disputas, confrontos e divergências no que diz respeito aos objetivos desta etapa de ensino escolar. Esta etapa sofreu e sofre grandes embates no que se refere à qualidade e permanência dos estudantes nas instituições públicas de ensino. Há autores que apresentam a ideia de que esta etapa, em suma, não tem interessado aos jovens brasileiros do século XXI.

[...] estar no Ensino Médio, mostra-se cada vez mais uma experiência sem qualquer sentido, salvo o imperativo do diploma desta etapa do ensino para o ingresso em escassas oportunidades do mercado de trabalho ou a conclusão de um período indispensável para se ingressar em um curso superior (Oliveira; Tomazetti, 2012, p.190).

Ao longo da História, desde a chegada dos Jesuítas, houve o predomínio de uma dualidade de sistemas: educação manual x educação intelectual. No mesmo sentido, o EM se fundamentou no dualismo na lógica da divisão social do trabalho que divide os indivíduos pelas funções braçais (manuais) e mentais (intelectuais), dito isso, cabe-nos salientar que, de acordo com Nascimento (2007), esta etapa tem sido historicamente seletiva e vulnerável à desigualdade social.

Mas quais seriam os caminhos a serem trilhados? Os problemas enfrentados no ensino médio estariam relacionados aos conflitos que envolvem o objetivo de tal etapa de ensino, às propostas curriculares elaboradas ao longo do tempo, ou haveria mais questões a considerar?

A fim de oferecer aparatos no sentido de compreender o EM brasileiro, buscamos fazer um breve resumo histórico e seus desdobramentos. Investigamos os documentos oficiais a partir da década de 1990, são eles a LDB de 1996 e alguns de seus desdobramentos, a MP nº 746/2016, dando ênfase à Lei nº 13.415/2017 e Portaria nº 1.432/2018, que regulamentam o “Novo” Ensino Médio constituído pela BNCC e Itinerários Formativos.

Nos primeiros momentos da história da colonização do Brasil pelos europeus, a Educação assumiu um caráter religioso, ao passo que a ação dos padres da Companhia de Jesus, chamados de Jesuítas, interferiu decisivamente no processo educativo brasileiro. Os religiosos

europeus tinham a missão de propagar a Fé Católica para os povos originários, e assim, nas palavras de Ferreira Junior (2010, p. 17), “a educação brasileira nasceu como uma consequência direta da história da educação europeia ocidental”.

Após 210 anos de hegemonia sobre a educação nas mãos jesuítas, Marquês de Pombal realiza uma reforma que dá ao Estado o controle da educação, sob influência iluminista. A educação jesuítica tinha como foco central a catequização e a propagação da fé católica entre as comunidades indígenas. Os jesuítas, membros da Companhia de Jesus, empenhavam-se na formação religiosa dos nativos, com o intuito de convertê-los ao cristianismo. Nesse contexto, a educação era uma ferramenta fundamental para disseminar os princípios da religião católica e incorporá-los à vida cotidiana dos povos indígenas. Por outro lado, a abordagem educacional pombalina, sob a influência do Marquês de Pombal, revelou um direcionamento mais amplo e pragmático. O objetivo dessa reforma era modernizar e secularizar o sistema educacional, a fim de alinhar os interesses educativos com as demandas do Estado e da sociedade. Dessa forma, a educação passou a ser vista como um instrumento para formar cidadãos que contribuíssem de maneira eficaz para o desenvolvimento do império (Romanelli, 1987).

O que se viu na realidade foi um completo descaso com a escolarização dos menos favorecidos, com um “[...] grande contingente da população, as classes trabalhadoras e os marginalizados da produção (as massas miseráveis), excluído de qualquer tipo de instrução escolar.” (Ferreira Jr., 2010, p.34). A educação foi incapaz de incluir as classes subalternas e marginalizadas, deixando visível a grande discriminação entre trabalho braçal e intelectual, isto é, os detentores da força de trabalho, intrinsecamente, não poderiam deter o conhecimento escolar, uma vez que ele emancipa e promove o desenvolvimento (Costa, 2020, p. 3294).

No Brasil Império, isto é, após a Independência política em 1822, a Educação é marcada pelo Ato Adicional de 1834<sup>38</sup> que oferece mais autonomia às províncias, deixando de lado o poder centralizado do Estado. As províncias passam a exercer responsabilidade sobre o ensino primário e profissional enquanto o Governo Federal<sup>39</sup> administrava o ensino secundário e superior, o que compreendemos atualmente pelo ensino fundamental e ensino médio. Segundo Peres (2003), a educação foi tratada de forma diferente em diferentes províncias, visto que não contavam com o apoio financeiro do governo central, umas menos desenvolvidas do que outras, refletindo na educação básica. Surge a possibilidade de uma Educação privada a partir de 1823 e ganha força na segunda metade do século XIX, assim o “o ensino secundário acabou ficando sob responsabilidade da iniciativa privada e o ensino primário, com pouquíssimas escolas, ficou

---

<sup>38</sup> O Ato Adicional de 1834 ficou conhecido como a Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Realizou algumas alterações e adições à Constituição de 1824, conforme autorizado pela Lei de 12 de outubro de 1832. Na prática, foi uma revisão da Constituição.

<sup>39</sup> Responsabilidade do município neutro, o Rio de Janeiro.

a cargo de alguns mestres-escolas que, não tendo outra profissão que rendesse mais dinheiro, acabavam tendo que ensinar” (Ortega, 1998, p.24).

A Proclamação da República brasileira, historicamente conhecida como república velha, pôs fim à forte ligação e dependência do Império com a Igreja Católica, dando início a uma educação laica, regida pela Carta Magna de 1891. Segundo Ferreira Junior (2010), os republicanos passam a constituir a educação pelo método intuitivo na qual o conhecimento partia da observação e raciocínio do objeto, sendo que “o estado de São Paulo assumiu a dianteira desse processo dando início, já em 1890, a ampla reforma da instrução pública” (Saviani, 2013, p. 171).

Não é de se estranhar que durante a República Velha (1889 – 1930) a educação tenha sido um monopólio das elites. Basta lembrarmos que essa época é fortemente marcada pela política do Café com Leite, pelo Pacto dos Governadores e pela forte influência dos coronéis nas mais diversas regiões do país. Como o Brasil era um país predominantemente agrário e a industrialização ainda era incipiente, “a educação sempre foi um privilégio dos ricos que habitavam nos centros urbanos e dos filhos dos oligarcas produtores rurais que moravam distante das cidades” (Souza, 2018, p.21).

Com o desenvolvimento dos centros urbanos no século XX, há o crescimento do operariado brasileiro e juntamente com as lutas políticas e sindicalistas surgem as manifestações por uma educação que alcançasse também este contingente. Em 1924, é criada a ABE (Associação Brasileira de Educação), de cunho liberal, com o intuito de debater a educação no Brasil e os caminhos a serem trilhados. A burguesia, ou seja, a elite agrária, tinha interesse em uma educação “para todos”, embora não no sentido de emancipação. Dessa forma, o Brasil chega ao final da primeira república, a despeito de alguns movimentos reformistas, ainda com um índice muito grande de analfabetismo: 65% da população não sabia ler nem escrever (Palma Filho, 2003, p. 59).

A partir de 1930, com a ascensão do presidente Getúlio Vargas e por meio da Reforma Francisco Campos, houve mudanças no Ensino Secundário brasileiro. De acordo com Ortega (1998, p. 28),

Essa reforma foi fundamental na história do Ensino Médio, já que organizou, estabeleceu um currículo seriado, de frequência obrigatória e houve a equiparação de todos os colégios oficiais ao Pedro II. Enfim pela primeira vez, tínhamos um ensino secundário regular com um objetivo definido e legislação que o organizava.

O Colégio D. Pedro II, público, era a única instituição que emitia certificados de conclusão do 2º grau para o ingresso no curso superior, todavia, a partir da Reforma de Campos, essa realidade se modificou.

Na tentativa de estabelecer uma educação laica, gratuita e emancipadora, a ANL (Aliança Nacional Libertadora), formada por intelectuais liberais, socialistas e comunistas, e a AIB (Ação Integradora Brasileira), com forte apoio da igreja católica, lançam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que definia a educação, segundo Ferreira Junior (2010), como “uma função essencialmente pública”. O esboço de programa educacional contido nesse Manifesto previa um sistema completo de educação, destinado a atender às necessidades de uma sociedade que ingressava na era da técnica e da indústria, isto é, período do avanço e hegemonia da burguesia.

Ainda durante o Estado Novo (1937-1945), são criadas as “Leis Orgânicas de Ensino” ou Reforma Capanema que estrutura o ensino industrial, reforma o ensino comercial, traz alteração no ensino secundário, propõe também reforma no Ensino Normal e primário, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Os preceitos legais, especialmente aqueles decorrentes da Reforma Capanema, impossibilitaram a livre ascensão social das classes mais pobres, mantendo a educação propedêutica e a profissional direcionadas para caminhos diferentes, já que a elite tinha acesso ao ensino propedêutico, enquanto as classes menos favorecidas ficavam restritas à educação estritamente profissional (Medeiros Neta; Lima; Barbosa, 2018). Nas palavras de Ortega (1998, p. 29), “os alunos da classe alta e média procuravam o ensino que garantisse o acesso ao ensino superior e os alunos de camadas pobres faziam os cursos que preparavam para o trabalho”.

Na década de 1950 e início da década de 1960, intensificou-se a mobilização dos movimentos populares em prol à Educação, dentre eles o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MCP), com os programas de alfabetização, como o de Paulo Freire de Educação de Adultos, altamente politizados. A dualidade político-econômico-antagônica, Capitalismo e Socialismo, estava à tona, como os defensores da escola pública em conflitos com os defensores dos colégios particulares e confessionais. “Os defensores da Escola pública e laica passaram, então, a se mobilizar em âmbito nacional e desencadearam a ‘Campanha em Defesa da Escola Pública’” (Ferreira Junior, 2010, p. 88). Aprovada em 1961, A 1ª Lei Federal nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), segundo Ferreira Junior (2010), manteve a estrutura dos diferentes grupos e rumos da educação nacional estabelecidas pelas “Leis Orgânicas do

Ensino”. Com tal Lei, o Ensino Médio continuou estruturado: ginásial de quatro anos e o colegial de três anos, este compreendendo o ensino secundário e o técnico (industrial, agrícola comercial e de formação de professores) (Romanelli, 1987). Entende-se que mesmo com a promulgação da LDB, esta estava distante de equalizar a situação educacional problemática do Brasil. Como escreve Ferreira Junior (2010, p. 90), a Lei “não rompeu o binômio do elitismo e da exclusão que se manifestava na educação brasileira desde o período colonial”.

A partir da Ditadura civil-militar, a educação sofre algumas alterações. Como pensar a educação em um contexto de repressão, ditadura e punição aos subversivos trabalhadores e estudantes “socialistas”? Foram realizadas reformas educacionais como a Lei nº 5.540 de 1968, que reformou a universidade e a Lei nº 5.692 de 1971 que reformou a educação básica em 1º e 2º graus. Com a Lei, o primário e o ginásio são agrupados e se tornaram um só curso, o de 1º grau, e transformou o colegial em ensino de 2º grau com caráter profissional que durava de 3 a 4 anos. “Ambas tinham como objetivo criar uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção” (Ferreira Junior, 2010, p. 98).

Com o auxílio de partidos, entidades e instituições religiosas, civis, trabalhistas, estudantis a até mesmo das pequenas elites, foi possível o processo de redemocratização do país, nos primeiros anos da década de 80, como escreve Ferreira Junior (2010), em busca de “lutas pelas liberdades democráticas”. Nesse contexto, com o estabelecimento da hegemonia neoliberal no mundo e no Brasil, a educação pública torna-se prejudicada, pois houve, de acordo com Ferreira Junior (2010), um crescimento do setor privado, além do aumento das privatizações que assolaram o crescimento das políticas públicas.

Após o período da ditadura civil-militar brasileira, com o processo de redemocratização do país, e a promulgação da Constituição Federal de 1988, dará suporte para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, que será elaborada em meio a demasiados embates. A nova LDB está em vigor até o presente momento, mesmo que tenha passado por diversas emendas. Em relação ao Ensino Médio, essa lei dispõe, no capítulo II:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos.

§4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

No presente momento, a LDB foi modificada em 2017, pela Lei 13.415 como uma tentativa de transformação no currículo da Educação Básica, principalmente na etapa do Ensino Médio que será discutida adiante.

## 6.1 REFORMA CURRICULAR DO “NOVO” ENSINO MÉDIO

Iniciamos essa discussão na defesa de que toda e qualquer reforma educacional no âmbito público ocorra de modo que haja um debate complexo entre os diversos setores da sociedade com ênfase nos próprios setores educacionais, tais como as Universidades, por meio dos pesquisadores/as em educação, os Sistemas de ensino público, compostos por secretarias, unidades escolares, comunidade escolar, professores/as e estudantes, dada a complexidade e grandiosidade dos problemas relacionados à Educação. Em um contexto nacional, projetos de reformas educacionais passam por uma ampla discussão com a Sociedade e com o Congresso Nacional. Ao contrário disso, a atual reforma do Ensino Médio surge por meio de uma Medida Provisória, a MP nº 746 de 22 de setembro de 2016, e é convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera diversos artigos da LDB de 1996 no âmbito curricular e carga horária do EM, além de regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, todavia nos atentaremos à referida lei no que diz respeito às questões curriculares.

A Lei 13.415/17, sobre o currículo do EM, estabelece que este será “composto pela Base Nacional Comum Curricular e Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares”. O currículo passa a ser dividido pelas áreas do conhecimento, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e ainda V – formação técnica e profissional.

O artigo 6º da Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio, realiza virada epistemológica radical. Os campos de conhecimentos são substituídos por aprendizagens essenciais, precarizando o próprio conceito de aprendizagem. Procura explicar os termos utilizados na lei, tais como formação geral básica, Itinerários Formativos, unidades curriculares e arranjos curriculares. Para o documento

II - formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles; III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade; IV - unidades curriculares: elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta; V - arranjo curricular: seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo [...] (Brasil, 2018, p. 2).

Ressaltamos que, além da FGB e dos IF, nas audiências públicas surgem indagações no sentido de que haveria possibilidade da escola não ter condições de oferecer os cinco Itinerários, e nesse sentido a Lei da reforma traz em seu Art. 4º a possibilidade da oferta da integração de duas áreas a fim de compor um único Itinerário Formativo Integrado, o que nem sequer se aproxima da concepção de Ensino Médio Integrado já discutido nessa pesquisa. Ainda identificamos que essa integração de áreas dar-se-á de acordo com as possibilidades de cada sistema de ensino. Já se tinha o conhecimento que as escolas não teriam condições de oferecer todos os Itinerários, então “integra-se” a partir de um discurso de interdisciplinaridade, o que na verdade é uma redução, generalização e justaposição dos conhecimentos como veremos na seção 6.2.

Nos discursos presentes nas audiências públicas para a implementação de um novo modelo de Ensino Médio advindo das propostas do então governo Michel Temer (PMDB), aparecem diversas justificativas que tentaram embasar a esperada reforma, dentre elas:

“O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado”; “é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)”; apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos”; apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes; e, a reiterada argumentação de que “o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas” (Ferreti; Silva, 2017 *apud* Silva, 2018, p. 3).

Questionamos o sentido de tais justificativas, levando em consideração os problemas que assolam a educação no Brasil, nos atentamos à formação dos professores. De acordo com o INEP, Censo Escolar 2022, ainda não superamos os dados reveladores acerca da formação adequada dos docentes que atuam na sala de aula, a exemplo disso, observamos que na disciplina de Sociologia (componente da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), somente 39,3% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada, observamos o componente de Filosofia, onde apenas 53,3% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada. Em Geografia e História, os números melhoram, porém ainda não superamos a questão da formação. Na primeira, 21% das turmas não são atendidas por professores com formação adequada na área, na segunda, 18,8% das turmas são assoladas pelo mesmo problema (Brasil, 2022).

Além da questão da formação, nos atentamos também a problemática da valorização dos profissionais de educação não só no sentido financeiro, mas também na valorização a partir das condições de trabalho. A profissão docente não tem chamado atenção dos jovens, observemos os dados das matrículas nas licenciaturas no ano de 2021, no qual das 3.944.897 matrículas em cursos superiores, apenas 15% foram matrículas em cursos de Licenciatura (Brasil, 2021).

Ainda nos atentamos às condições materiais das escolas e condições tecnológicas. A caráter de exemplo, as redes estaduais, o que corresponde a um total de 19.952 unidades escolares que atendem à etapa do ensino médio, possuem 77,7% das escolas com internet para uso no processo de ensino aprendizagem, o que significa que ainda não superamos uma questão básica de tecnologia, o acesso à internet. No caso da região sudeste, há um percentual maior no que se refere à internet para uso do processo de ensino aprendizagem (76,2%), comparada à quantidade de computadores de mesa para uso dos alunos (68,9%) (Brasil, 2022).

Percebemos ainda questões de infraestrutura, de acesso à escola de qualidade, e o mais grave aos nossos olhos, são os problemas socioeconômicos que assolam a clientela da escola pública. É a partir desses pressupostos que indagamos quais as possibilidades de melhoria da qualidade da educação brasileira ao reduzir uma reforma educacional a uma reforma curricular e de carga horária? É possível fazer política educacional eficaz sem política social?

É uma reforma de carga horária, visto que, ela aumenta a quantidade de horas anuais do ensino médio regular, que deixa de ser 800 horas anuais para no mínimo 1000 horas anuais distribuídas em duzentos dias letivos, a partir de 2 de março de 2017, perfazendo no mínimo 3000 horas ao final da 3ª série. A Lei 13.415/2017 é clara ao mencionar que progressivamente, esta etapa da educação deve ser ampliada para mil e quatrocentas horas. Do total dessas horas, o que compreende a Formação Geral Básica (FGB) atenuada à BNCC não deve ultrapassar 1800 horas da carga horária do EM. O que significa um grande prejuízo para os/as estudantes do EM ao tornar, por exemplo, Língua Portuguesa e Matemática como disciplinas obrigatórias nos três anos dessa etapa. Ferreti (2018) nos alerta sobre a real redução das disciplinas científicas, já que houve uma diminuição da carga horária da FGB para 1800h, haverá uma redução no ensino de outras disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, isso significa a negação do ensino de disciplinas fundamentais para a construção da cidadania e da criticidade, elaboradas e consolidadas ao longo da História da humanidade.

A outra parte da carga horária corresponde aos Itinerários Formativos, que em teoria deveriam ser escolhidos pelos estudantes a partir de seus projetos de vida<sup>40</sup> que pretendem ser desenvolvidos desde os anos finais do Ensino Fundamental. Ressaltamos a questão da “escolha” dos Itinerários Formativos amparados em Cássio e Goulart (2022), visto que os autores fazem um estudo que busca compreender a promessa da “liberdade de escolha” feita pela Lei 13.415/2017, articulada pela Frente Currículo e Novo Ensino Médio no Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que em seu terceiro encontro discutiu o material intitulado *Qual o sistema ideal para gerenciar itinerários formativos nas redes?* Os referidos autores fazem uma comparação da 'seleção' dos Itinerários Formativos pelos estudantes no estado de São Paulo, realizada *online* em 2021, com a efetiva disponibilização desses Itinerários pelas escolas em 2022. Em uma primeira análise, o próprio “CONSED reconhece a dificuldade prática de efetivar a liberdade de escolha individual para quem estuda no período noturno ou vive em municípios com poucas escolas” (Cássio; Goulart, 2022, p.516). Os IF foram

---

<sup>40</sup> A exemplo do estado de São Paulo, o Projeto de Vida se tornou um componente curricular obrigatório desde o 6º ano do Ensino Fundamental ministrado por docentes de qualquer área de formação que tenha feito o curso oferecido pela Secretaria da Educação com carga horária de 30 horas.

desenvolvidos pela Secretaria de Educação e encaminhados para as escolas de todo o estado, todavia as escolas não possuem condições para ofertar todos os Itinerários, por exemplo, pela questão da realidade material, que inviabiliza a arquitetura curricular ‘flexível’ fundada na liberdade de escolha (Ferreti; Silva, 2017; Silva, 2018 *apud* Cássio; Goulart, 2022). É evidente que o estado de São Paulo, frequentemente aclamado por liderar a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no país, também ilustra a incoerência da liberdade de escolha que a reforma promete. É notório que as condições materiais das escolas frequentemente ultrapassam as decisões individuais quando se trata de determinar a oferta dos Itinerários Formativos.

Documentos da Frente Currículo e Novo Ensino Médio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) demonstram que os defensores da reforma já sabiam que a liberdade de escolha individual era uma promessa que só poderia ser cumprida - ainda assim, com várias limitações - mediante investimentos substanciais para ampliar a capacidade das redes e contratar pessoal para a significativa expansão das turmas. Se considerarmos as outras promessas da reforma, como a qualificação profissional e a jornada escolar ampliada, fica evidente que os custos seriam ainda maiores (Cássio; Goulart, 2022).

O uso da ‘liberdade de escolha’ como elemento de propaganda serve para ocultar não apenas a limitação material da escolha igualitária, mas também para induzir a reprodução de condições desiguais de classe, raça, gênero e território nas redes de ensino. Como mostram os dados desta pesquisa, o NEM em São Paulo não apenas descumprir a promessa de liberdade de escolha, mas também impõe aos/as estudantes mais pobres condições inferiores de escolarização (Cássio; Goulart, 2022, p. 530-531).

A implementação do NEM vem mostrando os problemas estruturais da reforma, e quanto aos IF, há uma possibilidade nas escolhas pelos/as estudantes.

É também uma reforma curricular ao passo que a BNCC é o documento normativo, prescritivo e referencial para a formulação dos currículos da Educação Básica de todo o território nacional. A BNCC define dez competências gerais para a Educação Escolar que se divide em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse sentido, ressaltamos que a Base está ligada ao neoliberalismo e à pedagogia das competências, o que reforça ainda mais o que discutimos nos capítulos 2 e 5 onde discutimos que esse tipo de currículo reforça a política da competitividade e revela os rumos mercadológicos que a Educação tem sido conduzida. A crítica que trouxemos com base na literatura se instaura na possibilidade de que a abordagem por competências, ao se concentrar no desenvolvimento de habilidades específicas e mensuráveis, possa superar aspectos mais amplos e profundos da aprendizagem, além da instrumentalização da educação, transformando-a em um meio para atender apenas às demandas do mercado de trabalho em detrimento do desenvolvimento

integral do indivíduo. A preocupação é que a pedagogia das competências possa criar ênfase excessiva na preparação para o emprego, deixando de lado a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Como já mencionado, as disciplinas (componentes curriculares) foram incorporadas nas grandes áreas e no EM não são obrigatórias nos três anos desta etapa, salvo as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática que devem estar presentes nos três anos. Observamos que há impactos inclusive para os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática que ainda continuam obrigatórios nos três anos, com a preocupação em atender às exigências das avaliações de larga escala que medem quantitativamente o “aprendizado” dos/das estudantes no que diz respeito ao ler e contar, é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, sigla na língua inglesa) coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Entretanto, no caso das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais e Aplicadas, o risco de esvaziamento de conteúdos de cada componente é muito alto.

Além do exposto, cada área do conhecimento possui suas competências específicas que devem ser desenvolvidas ao longo do EM tanto na FGB quanto nos Itinerários Formativos. A fim de assegurar as competências específicas da área do conhecimento, são oferecidas as relações de um conjunto de habilidades, identificadas por uma composição de elementos alfanuméricos, o que facilita a tabulação e quantificação, mas não assegura aprendizado.

Particularmente na grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC traz as seis competências específicas desta área para o EM, são elas:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 570).

Cada competência específica possui uma relação de habilidades com o objetivo de desenvolvê-las. As competências 1, 2, 3 e 6 possuem seis habilidades para que possam ser alcançadas, já as competências 4 e 5 possuem quatro habilidades. No total, observamos 32 habilidades para toda a área, isto é, para as disciplinas de História, Filosofia, Geografia e Sociologia. Cabe-nos salientar que a interdisciplinaridade, como já discutida, faz parte da disciplinaridade. Questionamos-nos sobre o risco do esvaziamento das disciplinas e dificuldades em alcançar a concretização do trabalho interdisciplinar.

A DCNEM (2018) expõe que a FGB deve garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC e deve contemplar sem prejuízo os estudos e práticas de:

VI - História do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; VIII - sociologia e filosofia (Brasil, 2018).

Sendo assim, será possível articular e garantir esses estudos na Formação Geral Básica, já que este segmento teve sua carga horária reduzida? Para tanto, observaremos o caso do currículo paulista<sup>41</sup> no próximo capítulo, no item 7.2.

## 6.2 QUEM ESTÁ POR TRÁS DA REFORMA?

É inevitável, tendo como base a abordagem do ciclo de políticas, que toda e qualquer política pública possua uma intenção, uma estratégia, um discurso, um interesse. De fato, as políticas públicas perpassam por uma lógica reguladora, isto é, são pensadas de forma estratégica micro e macroestrutural influenciada por empresas, ideologias, comissões que caminham intencionalmente na construção de tais políticas. Historicamente as políticas públicas foram articuladas segundo restritos interesses e

Segundo Deluchey (2006), toda política pública pressupõe alguns elementos: a) um conteúdo, que revela a direção que seus elaboradores quer dar ao objeto da lei; b) um programa, composto de um conjunto de ações, regulamentos e definições de distribuição de recursos; c) uma orientação normativa, revelada pelas escolhas e construções ideológicas que produz um novo olhar sobre o setor de ação governamental ao qual se refere a política pública; d) fatores de coerção, que expressam a autoridade governamental sobre a sociedade; e e) a política é também um espaço de interação social, ou seja, ela se coloca em meio aos conflitos e interesses

---

<sup>41</sup> Optamos pelo currículo paulista pelo fato que os participantes que responderam ao questionário desta pesquisa são funcionários de escolas estaduais do estado de São Paulo e têm contato com o currículo paulista.

políticos coletivos e particulares, tornando-se um objeto de discussão e debates que produz consensos ou dissensos (Araújo, 2018, p. 225).

Partindo disso, quais são os grupos que estão por trás da legislação educacional no âmbito da Educação Básica com a tramitação da Reforma do Ensino Médio? Quais os interesses desses grupos/comissões ao proporem esse tipo de Educação? Vemos a importância de tal estudo, já que a maioria dos jovens brasileiros que está no Ensino Médio é composta de estudantes da escola pública, dessa forma advém de realidades sociais distintas, são e serão afetados por estas políticas e sofrerão as consequências de uma educação que historicamente é elitista e excludente (Souza, 2018).

O último Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 estabelece uma das estratégias de cumprimento da Meta 3 no que se refere a

[...] institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada [...] (Brasil, 2014).

Tendo esta estratégia como uma das bases da formulação curricular brasileira, bem como a alteração da LDB em 2017 por meio da Lei 13.415, os estados brasileiros construíram e estão construindo seus currículos flexíveis em Itinerários Formativos como propõe a Lei. Este modelo de Educação, iniciado com os conceitos de Competências e Habilidades é uma construção de um projeto Neoliberal, tendo como referência as instituições que pensaram, auxiliaram, fomentaram a Educação Básica em consonância com o Estado.

Na década de 1990, a perspectiva econômica, política e ideológica neoliberalista surge como uma “Terceira Via”, como uma alternativa à clássica política da esquerda e da direita. No Brasil, o Neoliberalismo tem suas raízes com o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, filiado ao Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB) que governou de 1995 a 2002. Tal ideologia assumirá grande impacto no âmbito educacional brasileiro.

A constatação de que o neoliberalismo vem se desenvolvendo no Brasil das últimas 2 décadas por meio de um programa político específico- o programa da terceira via- é ponto de partida para a análise sobre a difusão, na sociedade Brasileira, de novos ideais, Idéias e práticas voltadas para a construção de uma nova pedagogia da hegemonia: uma educação e para o consenso sobre os sentidos de democracia cidadania ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e Internacional (Neves, 2005b, p.15).

Um dos objetivos da política Neoliberal é o “enxugamento” ou a “redução” do Estado, ou seja, delimitar as suas funções, “através de um processo que envolve a adoção da tríplice privatização, terceirização e publicização” (Pina, 2016, p. 78).

Assim, Bresser Pereira (1998, n.p) explicita que

O Estado do século vinte-e-um Será um Estado Social-Liberal: social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, por que realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não-estatais competitivas, por que tornará os mercados de trabalhos mais flexíveis, por que promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e competição Internacional.

Pina (2016, p. 70) explica que

Para o neoliberalismo da terceira via, a privatização, embora seja necessária em muitos casos, não é o único caminho possível para elevar a eficiência administrativa do aparelho do aparelho de Estado. À transferência de serviços de mercado, ou quase-mercado (“terceiro setor”), soma-se a proposta de construção e desenvolvimento de uma nova forma de administração, qual seja, a proveniente do Estado Gerencial. [...] carecendo da lógica do mercado, as instituições estatais se tornam “preguiçosas”, fornecendo serviços de qualidade inferior aos que são oferecidos pelo mercado ou “terceiro setor”. A solução, portanto, seria não só a privatização (na forma de transferência para o mercado ou compartilhamento de responsabilidade com o “terceiro setor”), mas também, a incorporação da lógica empresarial como fundamento essencial para a gerência do aparelho de Estado.

Ao mencionar o terceiro setor, estamos nos referindo às instituições como Fundações, associações comunitárias, organizações não governamentais, entidades filantrópicas, são propriedades privadas e têm exercido um papel de destaque nas políticas públicas educacionais brasileiras, e possuem um caráter neoliberal. Para essa concepção política e econômica, a educação possui um papel estratégico.

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (Marrach, 1996, p. 46-48).

A concepção neoliberal, de acordo com Habermas (1994), assume categorias do setor econômico para analisar as relações sociais, o Estado e a política. No campo da educação, observamos a inserção das ciências econômicas por meio dos discursos como “modernização da educação” através das “competências”, “metas”, “desempenho”, “competitividade”.

Diante dos questionamentos apresentados, nos perguntamos quais instituições privadas estão por trás, ao lado do Estado, dessa concepção de educação? Quais são seus interesses?

Dentre as inúmeras instituições/grupos/comissões que articularam que atuam no âmbito educacional estão o Movimento Todos Pela Educação (TPE), que de acordo com Pinheiro (2018, p. 259-260), possui como mantenedores

DPASCHOAL, Fundação Bradesco, Itaú Social, Itaú BBA, Fundação Telefônica/VIVO, Grupo Gerdau, Instituto Unibanco, Suzano Papel e Celulose, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, Gool Linha Aéreas Inteligentes, Instituto Votorantim; E parceiros: Rede Globo, DM9DDB, Grupo ABC, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends (Produtora de Som), Fundação Victor Civitá, McKinsey Company, Instituto Paulo Montenegro, Canal Futura, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), PATRI 260 Políticas Públicas, Luzio Strategy Group, Itaú Cultural, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Rodrigo Mendes e Fundação Roberto Marinho.

Essas instituições que se abarcam das políticas educacionais articulam uma prática de Educação pautada em interesses e lógicas mercadológicas. Araújo (2018, p. 228) nos esclarece que o “novo” Ensino Médio atende ao TPE “quando impõe ao Ensino Médio Brasileiro a lógica de mercado, seja nas suas finalidades, de formação de personalidades produtivas, ou ampliando as facilidades de as empresas de serviços educacionais acessarem os recursos públicos”. Indagamos-nos quais serão os impactos disso no conceito de Educação Básica e na realidade social dos estudantes do Ensino Médio?

Quando se fala em currículo, Lopes (2004, p. 111) defende que este precisa ser considerado além de um aparato que seja prescritivo, mas que se relaciona com um projeto de identidades, desta forma [...] “toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo”. O que nos faz questionar é o tipo de cultura que se quer produzir com essas políticas educacionais curriculares quando se tem órgãos capitalistas empresariais por trás do projeto de Educação que se distancia “de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana” (Frigotto, 2015, p.217).

Seguimos indagando para que servem as escolas? E acreditando que ela não é espaço para atingir “metas”, ter “competências” na visão mercadológica ou até “competir” com outras escolas, ao contrário, ela assume uma função social de reflexão crítica, aparatos para o compromisso cidadão, transformação social. Para tanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” É que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho (Young, 2007). Este conhecimento que Young apresenta, o que não podemos aprender em casa, diz respeito aquilo que ele próprio denominou “conhecimento poderoso”. Esse seria o conhecimento teórico, geralmente relacionado à ciência e se difere do

“conhecimento dos poderosos”, já que “não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima [...], mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (Young, 2007, p. 1294).

Isso significa que, se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar, segundo Young (2007, p. 1297): “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”

Diante de todos os embates entre os que defendem a reforma e os que não defendem, vale ressaltar que em 2023, quando o governo Lula assumiu a presidência da República, havia uma expectativa, inclusive dos estudantes, de que haveria mudança em face às reclamações, o que se acirrou como uma “guerra” entre os que defendem a lei da reforma de nº 13.415/2017 com a possibilidade de fazer mínimos ajustes – são eles alguns movimentos que compõem o MEC juntamente com o CONSED e fundações empresariais – e os que defendem a revogação da Lei e abertura para a construção ampla de outra concepção de juventude, currículo, ensino e sociedade que se afaste das concepções neoliberais impostas até então – são eles os pesquisadores de educação, entidades como, por exemplo, a ANPED, o Movimento Nacional do Ensino Médio e movimentos estudantis. Diante da luta e resistência, o MEC homologou a Portaria nº 397, de 7 de março de 2023, que suspende o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio no que incide ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2024 aos moldes da reforma. Em consonância às entidades de Educação competentes desse país, somos favoráveis à Revogação do NEM, dessa forma como primeiro passo, concordamos com a manutenção da tal portaria diante de nossa discussão e percepção do retrocesso para a Educação pública que é a lei da reforma.

## 7 ANÁLISE DOCUMENTAL E PESQUISA EMPÍRICA

### 7.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Nessa seção propomos uma análise dos principais documentos que norteiam a Educação brasileira para compreendermos de que forma a política educacional é trazida no texto oficial. Ainda buscamos abrir um diálogo com o currículo do Estado de São Paulo, visto que é um documento elaborado a partir das propostas da reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017. Analisamos a visão de professores atuantes na rede pública do estado de São Paulo que atuam no Ensino Médio por meio de questionário e grupo focal, a fim de endossar a discussão teórica dessa pesquisa.

#### **7.1.1 Interdisciplinaridade: da LDB aos Itinerários Formativos: campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Quais seriam os supostos caminhos a se percorrer quando pensamos a interdisciplinaridade de fato e os itinerários formativos? Ensinar as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, isto é, Geografia, Filosofia, História e Sociologia, não é uma tarefa simples, podendo assumir um papel insignificante na vida dos alunos se forem trabalhadas de forma superficial na escola. Porém, se trabalhadas de modo integral e consciente, podem assumir um papel mais efetivo no sentido de transformação nos rumos da sociedade.

Na intenção de buscar registros acerca da interdisciplinaridade nos documentos oficiais do Brasil, buscamos elementos a partir da segunda LDB – Lei Federal nº 5.692/71, a Lei Federal nº 9.394/96, a resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 (DCNEM), o PCN: Ensino Médio e a Lei Federal 13.415/17.

A Lei 5.692/71 estabelece as diretrizes e bases para o 1º e 2º graus, o que atualmente conhecemos por Ensino Fundamental (1º grau) e Ensino Médio (2º grau). Diante da leitura do documento, é possível perceber que não há menção ou indicação de um trabalho de interdisciplinaridade ou conceito próximo como *integração* disciplinar, somente é mencionado no artigo 21º do capítulo III (sobre o 2º grau - ensino médio) que o “ensino do 2º grau destina-se à formação *integral* do adolescente” (Brasil, 1971, grifos nossos), sem necessariamente esclarecer o movimento de ação diante dessa formação integral.

Observamos uma primeira aproximação da interdisciplinaridade no Parecer CFE (Conselho Federal de Educação) nº 853/71 que esclarece a Lei 5.692/71. Nesta, destacamos que aparece certa importância para a integração das disciplinas e propõe uma articulação curricular em três linhas do núcleo comum e obrigatório de disciplinas: Comunicação e expressão (Língua Portuguesa); Estudos Sociais (Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil); e Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas). Na representação de círculos que se interpenetram trazida pelo documento, os Estudos Sociais aparecem na intersecção entre o eixo Comunicação e Expressão e Ciência, entretanto a representação demonstra o processo de aprendizagem das atuais séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, a partir do ensino fundamental - anos finais e ensino médio as disciplinas são separadas.

Vale ressaltar que, quando nos referimos à integração e interdisciplinaridade, são conceitos indissociáveis, porém possuem distinção. Fazenda (2013, p. 26) exprime que “uma integração requer atributos de ordem externa, melhor dizendo, da ordem das condições existentes e possíveis, diferindo de uma integração interna ou interação, da ordem das finalidades e sobretudo entre as pessoas”.

A LDB – Lei Federal 9.394/96 esclarece que o currículo do ensino médio deve conter aparatos para o conhecimento da realidade social e política do Brasil, porém não menciona a questão da integração das disciplinas ou interdisciplinaridade. Em relação às Ciências Humanas e Sociais, no que diz respeito aos conteúdos, metodologias e avaliação, os/as educandos devem dominar os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1996). Todavia não esclarece e aprofunda de que modo isso se dará.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) apresentam a área que conhecemos atualmente como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como área das Ciências *Humanas e suas Tecnologias*, que acopla os componentes de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, e traz em seu artigo sexto que “os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio” (Brasil, 1998).

Como base legal na LDB de 1996, e nas DCNEM, o PCN do Ensino Médio surge com uma discussão e é considerado um documento de difusão e orientação sobre os princípios da reforma curricular, além da tentativa de abordar novas metodologias. Os novos rumos curriculares, ao menos no texto escrito de orientação, se apresentam no documento no sentido de buscar “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (Brasil, 1999, p. 4, grifos nossos). As áreas do conhecimento, como

as Ciências Humanas e suas tecnologias possuíam o objetivo de superar “a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” (Brasil, 1999, p. 17).

As DCNEM foram atualizadas em 2018 pela Resolução nº 3, de 21 de novembro, e trazem em seu texto que a estrutura curricular disposta por “área de conhecimento deve ser organizada e planejada dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar” (Brasil, 2018), todavia não se observa a forma pela qual isso se dará, ou qual a concepção teórico-metodológica sobre interdisciplinaridade, o que podemos observar, de acordo com a própria normativa, é que se tem o discurso interdisciplinar, mas não se oferece caminhos ou possibilidades para isso. E se levarmos em conta as propostas da reforma do Ensino Médio, o que na verdade acontecerá com o currículo é uma sobreposição e uma miscelânea de disciplinas ou conceitos.

A Lei Federal 13.415/17 altera a LDB de 1996 em direção ao currículo do EM que será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos. A realidade curricular proposta pela BNCC está inserida em um contexto Interdisciplinar, mesmo que mencionando raras vezes este conceito. O documento nos elucida que em relação à construção dos currículos deve-se “decidir sobre formas de organização *interdisciplinar* [...]” (Brasil, 2018, p. 16, grifo nosso). Diante do exposto cabe-nos indagar qual o significado de Interdisciplinaridade que o Currículo traz em si como propostas teórica e prática? Como os componentes curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram conjugados interdisciplinarmente?

Quando analisamos a normativa acerca dos Itinerários Formativos por meio da Portaria nº 1.432/2018, não detectamos menção ao conceito de interdisciplinaridade e/ou integração disciplinar. O documento estabelece referenciais para a elaboração dos IF, possui um discurso de engajamento e protagonismo juvenil, além de buscar assegurar competências e habilidades. Os Itinerários, de acordo com as DCNEM e reafirmado na Portaria, devem ser organizados a partir de quatro eixos estruturantes, são eles: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, todos em consonância com as competências gerais da BNCC. O documento não trata do aspecto interdisciplinar no trabalho com os IF.

## 7.2 ANÁLISE DO CURRÍCULO DE SÃO PAULO

Para iniciar a discussão, levaremos em consideração as escolas de Ensino Médio regular diurno. Optamos por analisar a estrutura do Ensino Médio paulista, primeiramente porque todos os estados devem seguir a normativa federal, ou seja, a reforma do Ensino Médio é em âmbito nacional, incluindo o estado de São Paulo, em segundo plano, os participantes das escolas que contribuíram com a pesquisa de campo por meio da aplicação de questionário e grupo focal estão sob jurisdição da Secretaria de Educação do estado supracitado, desse modo, analisar o caso do estado de São Paulo nos aproxima da realidade dos/das docentes que participaram diretamente dessa pesquisa.

Em São Paulo, até 2019 as aulas tinham um total de 50 minutos cada. A partir de 2019, cada aula passou de 50 para 45 minutos de duração e foi implementado o Programa Inova Educação<sup>42</sup>, que adiciona os componentes de Tecnologia e Inovação (1 aula semanal), Projeto de Vida (2 aulas semanais) e Eletivas (2 aulas semanais), obrigatoriamente aos estudantes a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Analizamos as três séries do Ensino Médio oferecidas pelo estado de São Paulo levando em consideração a Lei 13.415/2017, para isso organizamos as informações nos itens a seguir.

### 7.2.1 Primeira Série do Ensino Médio

A 1ª série do EM possui uma carga horária de 35 aulas de 45 minutos, dentre essas, 25 aulas compõem a Formação Geral Básica (BNCC), e cinco aulas compõem a parte flexível (Itinerário Formativo) como explicitado no quadro a seguir.

**Quadro 8 - Organização curricular da 1ª série do Ensino Médio**

Áreas da FGB e Itinerários Formativos	Componentes curriculares	Aulas Semanais de 45 minutos
<b>Linguagens e suas Tecnologias</b>	Língua Portuguesa	05
	Arte	02
	Educação Física	02
	Inglês	02
<b>Matemática e suas Tecnologias</b>	Matemática	05
<b>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b>	Filosofia	02
	Geografia	02
	História	02
	Sociologia	02
	Biologia	02

<sup>42</sup> Programa que, de acordo com a SEDUC/SP, é pioneiro e visa conectar escola ao jovem do século XXI; protagonismo juvenil, trabalho em equipe e inovação são exemplos do que os estudantes aprenderão com uma aula a mais por dia, a partir de 2020. De acordo com Goulart e Alencar (2021), o programa Inova Educação coloca a escola em uma posição subordinada ao mercado, delineando um plano de moldagem do novo trabalhador dentro da lógica neoliberal de governança.

<b>Ciências da Natureza e suas Tecnologias</b>	Física	02
	Química	02
<b>Itinerário Formativo</b>	Projeto de Vida	02
	Tecnologia e Inovação	01
	Eletivas	02

Fonte: Elaborado pelo autor com base na matriz curricular paulista.

A 1ª série permanece contemplando os componentes curriculares, acrescidos os componentes de Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação e Eletivas como parte flexível do currículo, e percebemos que ainda não possuem aprofundamentos curriculares escolhidos pelos/as estudantes, o que significa, teoricamente, que os/as estudantes terão acesso a todas as disciplinas.

### 7.2.2 Segunda Série do Ensino Médio

A 2ª série possui uma carga horária de 42 aulas semanais, sendo 35 aulas dentro do turno e sete aulas no contraturno, que podem ser ofertadas presencialmente ou a distância. Do total, 20 aulas são de Formação Geral Básica e 22 aulas compõem o Itinerário Formativo, como explicita o quadro a seguir.

**Quadro 9 - Organização curricular da 2ª série do Ensino Médio**

<b>Áreas da FGB e Itinerários Formativos</b>	<b>Componentes curriculares</b>	<b>Aulas Semanais de 45 minutos</b>
<b>Linguagens e suas Tecnologias</b>	Língua Portuguesa	03
	Arte	00
	Educação Física	00
	Inglês	00
<b>Matemática e suas Tecnologias</b>	Matemática	03
<b>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b>	Filosofia	02
	Geografia	02
	História	02
	Sociologia	02
<b>Ciências da Natureza e suas Tecnologias</b>	Biologia	02
	Física	02
	Química	02
<b>Itinerário Formativo</b>	Projeto de Vida	02
	Tecnologia e Inovação	01
	Língua Inglesa	02
	Eletivas	02
	Orientação de Estudos	03
	Educação Física	02
	Aprofundamento Curricular	10

Fonte: Elaborado pelo autor com base na matriz curricular paulista.

Percebemos uma mudança na 2ª série em relação à 1ª série do EM. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática perderam duas aulas semanais. Os alunos perdem a disciplina de Arte, além da Língua Inglesa deixar de pertencer à FGB e passar a compor a parte flexível nos Itinerários Formativos. Um fenômeno curioso ocorre com a disciplina de Educação Física, que deixa de compor a FGB e passa a fazer parte do Itinerário Formativo e é ofertada no contraturno ou aos sábados de forma presencial ou a distância. As aulas de Eletivas e Orientação de Estudos são ofertadas conforme opção de ampliação de carga horária. Em 2022, foi obrigatório para as escolas oferecerem essas disciplinas, em 2023, passou a ser opção do estudante, tendo como requisito a formação de turma.

As disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas permanecem com duas aulas semanais de 45 minutos dentro do turno do/da estudante. Percebemos também que nesta série os alunos cursam o Aprofundamento Curricular<sup>43</sup> com um total de 10 aulas, teoricamente de acordo com sua opção e projeto de vida dentro de uma área do conhecimento ou áreas integradas. Os/as estudantes podem, segundo a Lei 13.415/2017, optar pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou por um aprofundamento com áreas integradas, por exemplo, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com Linguagens e suas tecnologias.

### 7.2.3 Terceira Série do Ensino Médio

No último ano do EM paulista, os alunos são contemplados com 40 aulas semanais, sendo 10 aulas da FGB e 30 aulas da parte que contempla o Itinerário Formativo, como no quadro a seguir.

**Quadro 10 - Organização curricular da 3ª série do Ensino Médio**

Áreas da FGB e Itinerários Formativos	Componentes curriculares	Aulas Semanais de 45 minutos
<b>Linguagens e suas Tecnologias</b>	Língua Portuguesa	02
	Arte	02
	Educação Física	02
	Inglês	02
<b>Matemática e suas Tecnologias</b>	Matemática	02
<b>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b>	Filosofia	00
	Geografia	00
	História	00
	Sociologia	00
<b>Ciências da Natureza e suas Tecnologias</b>	Biologia	00
	Física	00

<sup>43</sup> Este será tratado em item próprio.

	Química	00
<b>Itinerário Formativo</b>	Projeto de Vida	02
	Tecnologia e Inovação	01
	Eletivas 1	02
	Eletivas 2	02
	Orientação de Estudos	03
	Educação Física	00
	Aprofundamento Curricular	20

Fonte: Elaborado pelo autor com base na matriz curricular paulista.

Analizamos que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática diminuíram gradativamente, chegando a duas aulas semanais na 3ª série. Os/as estudantes não são contemplados com aulas das disciplinas que compõem a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e o mesmo acontece com a área de conhecimento que é objeto de estudo dessa pesquisa, isto é, não se tem aulas de História, Filosofia, Geografia e Sociologia na formação básica dos/das estudantes do último ano da educação básica. O significado disso é que os/as estudantes que não optaram por aprofundar seus conhecimentos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, terão contato com estes componentes apenas duas aulas semanais de 45 minutos na 1ª e 2ª séries, salvo o tempo de sala de aula que não está destinado ao estudo propriamente dito, nos referimos a preenchimento de diário de classe, preenchimento de frequência dos/das estudantes, organização das turmas que na maioria das vezes são lotadas etc. Indagamos se isso seria um caminho de esvaziamento das disciplinas. Deste modo, quais as possibilidades de se trabalhar interdisciplinarmente? – se levarmos em consideração que o trabalho interdisciplinar parte da disciplinaridade e não a esvazia.

Ressaltamos a situação bárbara que ocorre na 3ª série do EM paulista com a diminuição da carga horária de disciplinas fundamentais para a formação dos/das estudantes e o direito do acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Troca-se as ciências com epistemologias próprias para ser ocupadas pelos Itinerários Formativos que nem sequer possui uma normativa bem elaborada, mas um conjunto de arranjos mal vistos pelos docentes como poderemos observar no item 7.4 – grupo focal. Questionamos a situação acadêmica desses estudantes ao término da Educação Básica, isto é, serão capazes de ingressar no Ensino Superior ou se formar para atuar no mercado de trabalho com esse modelo de ensino?

No item a seguir analisamos um Aprofundamento Curricular que compõe o Itinerário Formativo paulista, a fim de exemplificar nossa discussão.

#### **7.2.4 Itinerário Formativo: Aprofundamento Curricular**

Os Itinerários Formativos no estado de São Paulo são compostos por diversos componentes curriculares, como explicitados nas seções 3.4.1, 3.4.2 e 3.4.3, todavia, o aprofundamento curricular é uma questão a ser tratada particularmente, visto que é a parte da matriz curricular que seria, teoricamente, de livre escolha dos/das estudantes, ou seja, a área que estes querem se aprofundar com base em seu projeto de vida.

O currículo paulista, na parte do Itinerário Formativo, é composto por dez Unidades Curriculares (UC) de aprofundamento, excluída a Unidade Curricular da formação Técnica e Profissional. São UC individuais por área ou integradas com mais de uma área. Como explicitado no quadro a seguir.

**Quadro 11 - Itinerários Formativos: Aprofundamento curricular paulista**

Itinerários por Área do conhecimento	Itinerários Integrados
Linguagens e suas Tecnologias	Linguagens e Matemática
Matemática e suas Tecnologias	Linguagens e Ciências Humanas
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Linguagens e Ciências da Natureza
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Matemática e Ciências Humanas
	Matemática e Ciências da Natureza
	Ciências Humanas e Ciências da Natureza

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Matriz curricular paulista.

O aprofundamento na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é denominado “Superar desafios é de Humanas!” e possui seis Unidades Curriculares compostas por componentes curriculares diversos. O quadro 12 explicita a organização dessas unidades curriculares e seus respectivos componentes curriculares.

**Quadro 12 - Aprofundamento: Superar Desafios é de Humanas!**

Unidades Curriculares (UC)	Série	Componentes Curriculares
UC-1: No mundo tudo está interligado	2ª série	1. Ciência, Tecnologia e Ética
		2. As transformações do espaço geográfico e sociedade
		3. As narrativas históricas e sua produção material e imaterial
		4. Cultura e Sociedade
		5. Oficina de Produção textual e oralidade
UC-2: Pessoal e coletivo: repense suas atitudes	2ª série	1. Pensamento político e democracia
		2. População em movimento
		3. Eu e o outro: culturas no plural
		4. Diferenças e desigualdades na contemporaneidade
		5. Oficina de criação midiática: veículos de comunicação e expressão
UC-3: Em que mundo vivemos?	3ª série	1. Estética da Vida
		2. Construindo cidades sustentáveis
		3. Os desafios da convivência
		4. Globalização e mudança social
		5. Observatório: Imprensa Global
UC-4: Atitudes Sustentáveis: qual é a pegada?	3ª série	1. Liberdade, determinismo e responsabilidade
		2. Educação para a Redução de Riscos e Desastres
		3. Povos Tradicionais: seus sentidos e significados
		4. Sociedade e Meio Ambiente
		5. Laboratório de produção jornalística: divulgando sua pegada.
UC-5: O direito a ter direitos	3ª série	1. Ética e democracia
		2. Políticas Públicas e Direitos Humanos
		3. Liberdade e igualdade: narrativas e cidadania
		4. Direitos Humanos e Cultura de Paz
		5. Clube dos Direitos Digitais
UC-6: Cenários, Pontes e Trilhas	3ª série	1. Trabalho e Vida
		2. Mapeando o mundo
		3. Muros e pontes: sociedade, tecnologia e informação
		4. Juventude, economia e trabalho
		5. Oficina poética: do Repente ao <i>Slam</i>

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Matriz curricular paulista.

Os componentes curriculares organizados no quadro anterior podem ser ministrados por docentes formados em História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Letras-Português, Letras-Inglês, Letras-Espanhol como licenciatura prioritária ou habilitação alternativa. A exemplo, analisaremos o componente curricular **Liberdade, determinismo e responsabilidade** pertencente à Unidade Curricular 4 - Atitudes Sustentáveis: qual é a pegada?

O material disponibilizado pela secretaria de Educação do Estado de São Paulo denominado MAPPA (Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento) explicita que

Nesta Unidade Curricular, intitulada **Atitudes Sustentáveis: qual é a pegada?**, destacam-se estudos, incluindo reflexões e análises, sobre os impactos das nossas escolhas e decisões no equilíbrio do planeta e os impasses ético-políticos gerados pelas relações sociedade/natureza. As atividades sugeridas, orientam-se no sentido de propiciar situações para o exercício da reflexão crítica sobre comportamentos individuais e coletivos, assim como a proposição de ações de mediação e intervenção solidárias, criativas e inovadoras com responsabilidade ética social. Assim, esperamos que os estudantes possam se posicionar e mobilizar a comunidade sobre o uso sustentável dos recursos naturais e da prevenção de riscos e desastres (SEE-SP/Coped, 2022, p. 6).

Um dos componentes desta UC é Liberdade, Determinismo e Responsabilidade e para ministrar esse componente, o/a docente pode ser formado/a em Filosofia, ou Sociologia, ou Geografia. Ainda vale salientar que, desde os PCNEM, já é evidente que os componentes dessa área (CHSA) em questão têm o objetivo de formar os/as jovens para o exercício da reflexão e pensamento crítico. Mesmo sendo um documento amplamente criticado por especialistas, ele traz o mínimo acerca da formação desta área. Segundo esse documento, por exemplo,

é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais [...]Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo (Brasil, 1999, p. 26).

Para o ensino da Geografia, os PCNEM trazem

O objetivo principal destes conhecimentos é contribuir para o entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente. Com esta idéia, procura-se, conforme o Artigo 35, inciso III da LDB “o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1999, p. 30).

O debate não se funde apenas no documento citado, de acordo com Bordart e Rogério (2020), o ensino das ciências humanas na Educação Básica desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes, permitindo-lhes compreender e contextualizar questões

sociais, culturais e históricas. Ela contribui para que o/a estudante adquira uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas sociais e das instituições, ao mesmo tempo em que fortalece a consciência dos alunos sobre suas responsabilidades e direitos como membros da sociedade. Por meio da Filosofia, Sociologia, História e Geografia é possível compreender amplamente as relações e condições sociais em diversas dimensões.

As disciplinas dessa área, por meio da interação de seus respectivos arcabouços teóricos e conceituais, podem enriquecer a abordagem sobre questões que envolvem a história, geopolítica, dinâmicas territoriais, perspectivas sociais e os desafios que elas apresentam. Além disso, essa abordagem proporciona uma análise mais profunda das relações desiguais de classe e poder que permeiam a experiência humana ao longo da história e em diversas sociedades (Simões, 2017).

Ainda nessa perspectiva de formar cidadãos críticos, no ensino de Filosofia “a competência de leitura filosófica de outros discursos significa, por certo, a capacidade de problematizar e refletir a partir das estruturas e registros específicos desses discursos, isto é, lê-los com um olhar crítico” (Brasil, 1999, p. 54). Os Parâmetros Curriculares Nacionais explicitam ainda que

[...] a pesquisa teórica e empírica em Sociologia nos permite, por exemplo, problematizar os fenômenos sociais, no processo de ensino-aprendizagem, nos seguintes termos: a) De que maneira explicar a existência e a manutenção das coletividades humanas? De que modo acontece a interação entre o indivíduo e essas coletividades? b) Que mecanismos interferem na organização e estruturação dos quadros sociais da vida humana? c) Como a mudança social é produzida e pode ser explicada? (Brasil, 1999, p. 36-37).

Trouxemos essa perspectiva dos PCNEM de 1999 a fim de evidenciar que, na teoria, não há novidades no aspecto crítico que as Ciências Humanas possuem por natureza, entretanto, o novo material proposto pela reforma do Ensino Médio nos parece não trazer algo de novo para que os/as estudantes possam se interessar, já que um dos discursos nas audiências públicas era que o Ensino Médio não interessa aos jovens da nossa sociedade, mas uma outra perspectiva de olhar para sociedade. Percebemos isso quando observamos a citação acima referente à Unidade Curricular **Atitudes Sustentáveis: qual é a pegada?** na qual explicita-se que nesta UC “destacam-se estudos, incluindo reflexões e análises, sobre os impactos das *nossas escolhas e decisões no equilíbrio do planeta* e os impasses ético-políticos gerados pelas relações sociedade/natureza” (SEE-SP/Coped, 2022, p. 6, grifos nossos). Um componente curricular que pertence a esta UC é “Educação para redução de riscos e desastres”, que pode ser ministrado docentes de Geografia, ou História, ou Sociologia, traz em suas informações gerais que

Estamos presenciando um aumento de ventos extremos em nossa sociedade, o que vem provocando desastres cada vez mais impactantes. A Educação para a Redução de Riscos e Desastres busca criar uma cultura de percepção de riscos para estudantes e sua comunidade, *com o objetivo de torná-los mais resilientes por meio do desenvolvimento de ações de prevenção dos desastres* (SEE-SP/Coped, 2022, p. 29, grifos nossos).

Destacamos um ponto que cabe reflexão, que é a sociedade do capital, onde a produção industrial desenfreada e o consumismo como consequência geram grandes impactos ambientais e se tornam um círculo vicioso. A lógica capitalista não se interessa, de modo geral, pelo bem comum, ao contrário, o que molda o capitalismo é o acúmulo do capital por meio do lucro acima de tudo.

Somado às desigualdades sociais, outro fator que tem sido determinante nos processos de desastres é a aplicação pelo Estado da primazia do mercado, da adoção de um modelo de desenvolvimento que valoriza os interesses mercantis e, principalmente, o que vem de fora. As grandes empresas corporativas passam a controlar as economias dependentes (FERNANDES, 1975), contribuindo para que sejam criadas as condições necessárias para que grandes empreendimentos, se instalem, por exemplo, mesmo que isso signifique o início da construção de um processo de desastre ambiental (como o caso de Mariana/MG com o rompimento da barragem, ou o de Barra do Açu/RJ, com a salinização da água e solo por causa da construção do Porto do Açu) (Azeredo; Pereira, 2018, p. 12).

A título de exemplo, a citação acima contribui para o entendimento da atuação do setor privado na sociedade em busca da lucratividade em detrimento da desigualdade social e desastres ambientais. Todavia, o que o material didático promove é um discurso que caminha no sentido de que basta a sociedade decidir fazer boas escolhas para salvar o planeta. Para tanto, orienta atividades escolares que visam fazer os alunos olharem para os problemas como uma situação de maus hábitos local e fruto de más escolhas da comunidade na qual ele está inserido, e não de ações de políticas públicas ou atuação do capital. O material reafirma tal situação, ao mencionar que o objetivo do componente curricular supracitado é tornar os/as estudantes, jovens resilientes para promover ações que diminuam o caos ambiental.

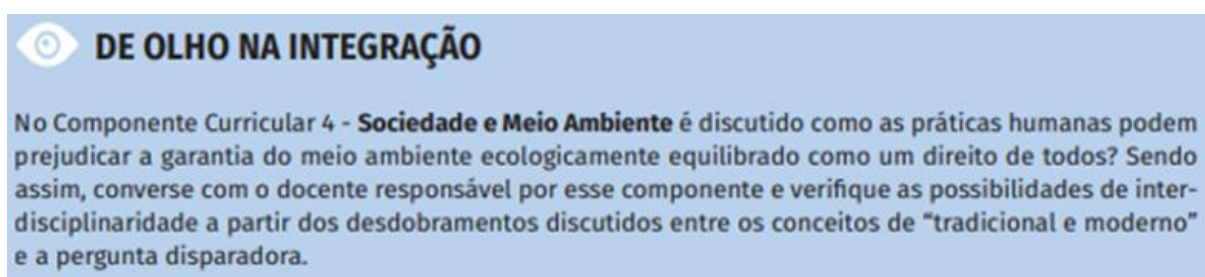
Em direção ao objeto de pesquisa, analisamos de antemão que, levando em consideração o corpo docente das escolas, normalmente estas optam por Itinerários Formativos Integrados, que nada mais é do que uma combinação (*arranjo*) entre áreas do conhecimento, ou seja, é a possibilidade de diluição do conteúdo. Ao agrupar várias disciplinas em um único itinerário, existe o risco de que tópicos importantes de cada disciplina sejam subestimados ou suprimidos em favor de uma abordagem mais generalizada. Há diversos problemas nesses itinerários, como: 1- a formação de professores/as; 2- o esvaziamento ainda maior das ciências em questão; e 3- a questão da interdisciplinaridade. O problema da formação dos docentes se envereda no fato de que cada docente que ministra aulas no EM recebeu uma formação específica da ciência

em questão e que agora terá que ministrar aulas de assuntos diluídos ou que não necessariamente são objeto da ciência de sua formação. Isso vai de encontro ao problema 2, já que os professores/as terão que lidar com um currículo esvaziado ao passo que os itinerários são formados por componentes generalizados que podem ter uma relação superficial com as áreas em questão que estão “*integradas*”, por exemplo, em um itinerário integrado que contempla Ciências Humanas e Ciências da Natureza, como será possível abarcar com profundidade as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Física, Química e Biologia? Isso acarreta uma generalização e esvaziamento ainda maior das ciências. Por fim, observa-se que o conceito de “Itinerários Integrados” justapõe as disciplinas e viola a complexidade da interdisciplinaridade, visto que para que ela aconteça, é necessário partir da profundidade de cada disciplina e não necessariamente partir da vontade dos sujeitos (Jantschi; Bianchetti, 1995). Isto é, existe um discurso interdisciplinar, mas observa-se uma miscelânea de assuntos ou até sobreposições de disciplinas, que foge integralmente do que se entende pelo trabalho interdisciplinar.

Para atender às necessidades dos professores/as da unidade escolar para que mais deles/as possam atuar nos Aprofundamentos Curriculares, por exemplo, na Unidade Curricular “*Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana*” que integra as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias, é possível abranger os docentes que ministrarão os componentes dessa UC, além dos docentes de Humanas, acrescenta-se docentes formados em Letras, Educação Física e Arte.

Ao observar os componentes curriculares desta UC em questão, observamos que os únicos momentos que tratam do trabalho interdisciplinar aparecem no componente 3- Povos Tradicionais: seus sentidos e significados no item “*De olho na integração*”, ao final da atividade proposta para aquela quantidade de aulas, como na figura a seguir.

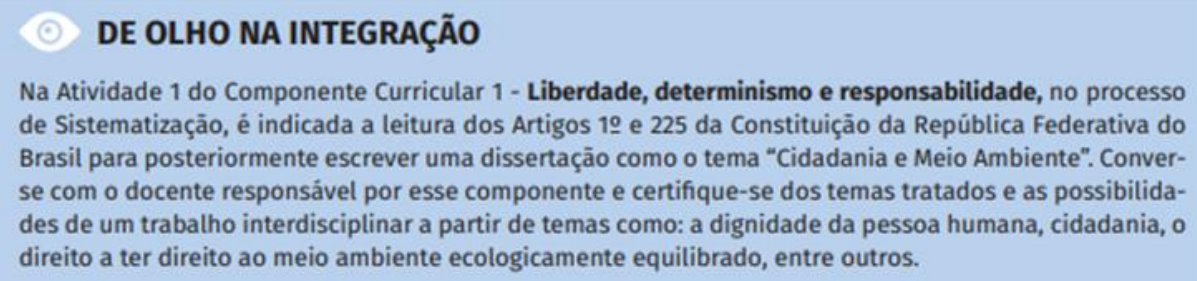
**Figura 5 - De olho na Integração 1- MAPPA**



Fonte: (SEE-SP/Coped, Mappa, 2022, p. 52).

A proposta de interdisciplinaridade aparece mais duas vezes nesta unidade curricular, vejamos as figuras 6 e 7.

**Figura 6 - De olho na Integração 2 - MAPPA**

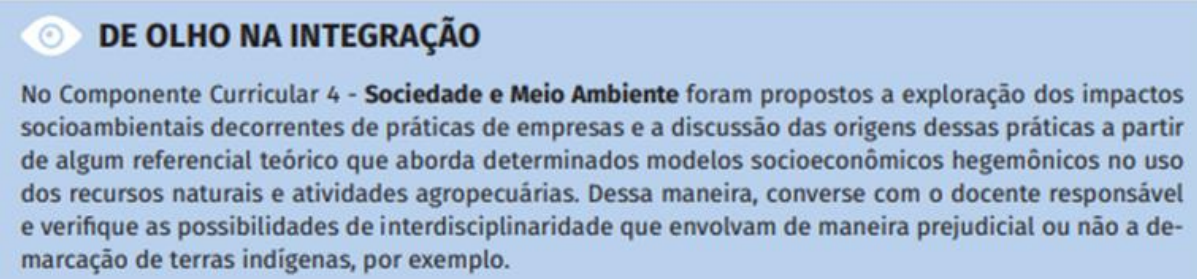


**DE OLHO NA INTEGRAÇÃO**

Na Atividade 1 do Componente Curricular 1 - **Liberdade, determinismo e responsabilidade**, no processo de Sistematização, é indicada a leitura dos Artigos 1º e 225 da Constituição da República Federativa do Brasil para posteriormente escrever uma dissertação como o tema “Cidadania e Meio Ambiente”. Converse com o docente responsável por esse componente e certifique-se dos temas tratados e as possibilidades de um trabalho interdisciplinar a partir de temas como: a dignidade da pessoa humana, cidadania, o direito a ter direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, entre outros.

Fonte: (SEE-SP/Coped, Mappa, 2022, p. 56).

**Figura 7 - De olho na Integração 3 - MAPPA**



**DE OLHO NA INTEGRAÇÃO**

No Componente Curricular 4 - **Sociedade e Meio Ambiente** foram propostos a exploração dos impactos socioambientais decorrentes de práticas de empresas e a discussão das origens dessas práticas a partir de algum referencial teórico que aborda determinados modelos socioeconômicos hegemônicos no uso dos recursos naturais e atividades agropecuárias. Dessa maneira, converse com o docente responsável e verifique as possibilidades de interdisciplinaridade que envolvam de maneira prejudicial ou não a demarcação de terras indígenas, por exemplo.

Fonte: (SEE-SP/Coped, Mappa, 2022, p. 59).

Analizamos que o único momento que o material didático do Aprofundamento em questão traz a questão da interdisciplinaridade como algo sem garantia ao mencionar que o docente do componente pode ou não conversar com o docente que trabalha com o outro componente, o que pode ser um único para dois componentes de acordo com a necessidade da escola, para verificar a possibilidade da interdisciplinaridade. É notório que a interdisciplinaridade nos moldes de nossa discussão no capítulo 3 se ausenta da realidade da sala de aula e do trabalho docente, visto que, sequer o texto escrito no material de apoio abrange esse tema ou encaminha como será esse trabalho ou qual a concepção de interdisciplinaridade que ele carrega, somamos ainda, aos outros diversos problemas que assolam o dia a dia das escolas e suas demandas.

A junção das disciplinas em áreas poderia ser uma tentativa de Interdisciplinaridade, todavia, o material que chega às escolas possui propostas de atividades prontas e a quantidade de aulas determinadas para cada atividade. Juntar disciplinas em uma grande área, sem discussão, sem estudo, sem conscientização é capaz de transformar o trabalho pedagógico da

escola em um trabalho interdisciplinar? Diante do estudo, a percepção é negativa, dada a complexidade da discussão da interdisciplinaridade. Alguns documentos oficiais mencionam o termo, mas não abrangem e não levam à tentativa da prática.

### 7.3 DADOS EMPÍRICOS: A VISÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Inicialmente, apresentamos dados que revelam o perfil dos participantes da pesquisa, todos os professores ministram disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

#### 7.3.1 Perfil dos professores participantes

Com a intenção de identificar as características dos participantes da investigação, identificamos o sexo e apresentamos os resultados na tabela 1.

**Tabela 1 - Sexo dos participantes**

Sexo	Frequência (F)	Percentual (%)
Feminino	09	56,25%
Masculino	07	47,75%
Total (N)	16	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Dentre os 16 participantes, 56,25% são do sexo feminino e 47,75%, masculino. Entendemos que há praticamente um equilíbrio entre os percentuais. Ainda que no campo da Educação, a presença feminina seja predominante, de acordo com o INEP. Nesta investigação, há um equilíbrio, pois ainda identificamos um percentual considerável de professores do sexo masculino atuando na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

**Tabela 2 - Idade dos participantes**

Idade	Frequência (F)	Percentual (%)
Mais de 46 anos	10	62,5%
36-45 anos	04	25%
26-35 anos	02	12,5%
Total (N)	16	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Dos pesquisados, 87,5% dos professores têm mais de 36 anos, e apenas 12,5% entre 26 e 35 anos e não aparece nenhum docente com menos de 25 anos de idade. Considerando tais

percentuais, trata-se de um grupo de professores que, provavelmente, não está no início da carreira, entretanto, consideramos importante olhar para esses dados de forma relacionada ao tempo de carreira, conforme a tabela a seguir.

**Tabela 3 - Tempo de atuação no Ensino Médio Público**

<b>Tempo</b>	<b>Frequência (F)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Mais de 21 anos	08	50%
11 a 15 anos	03	18,75%
16 a 20 anos	02	12,5%
0 a 05 anos	02	12,5%
06 a 10 anos	01	6,25%
Total (N)	16	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os dados desta pesquisa revelam que os professores participantes não são iniciantes na carreira, grande parte possui experiência na área da docência no Ensino Médio, visto que 50% deles possuem mais de 21 anos de atuação no magistério. Do total, 31,75% dos participantes atuam no magistério há mais de 11 anos, 6,25% atuam entre 6 e 10 anos e apenas 12,5% são docentes iniciantes levando em consideração o tempo de 0 a 5 anos de trabalho.

Huberman (2000), por meio de métodos empíricos, classifica os ciclos da vida profissional dos docentes que apresentaram características comuns em cada fase de sua experiência, ou seja, a carreira dos/as professores/as é dotada de um conjunto de etapas. De acordo com Alvarenga e Tauchen (2018, p. 29),

a carreira docente pode ser entendida por meio das diferentes fases vivenciadas pelo professor ao longo da sua atuação profissional: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos) compreendida como o tempo de sobrevivência e descobertas da docência; a segunda é a fase de estabilização (de 4 a 6 anos), de identificação profissional; a terceira é a fase de diversificação (de 7 a 25 anos de profissão), momento de experimentações; a quarta é a fase de distância afetiva ou serenidade (de 25 a 35 anos), lugar de serenidade e lamentação; e, por fim, é a fase do desinvestimento (de 35 a 40 anos), próprio do final de carreira profissional.

Levando em consideração o ciclo da carreira de professores de Huberman, percebemos que os participantes estão na terceira fase de diversificação, ou seja, no momento de experimentações e já passaram pela fase inicial de descobertas, isto é, não são leigos em sua profissão.

Em relação à formação inicial dos participantes, segue os dados na tabela 4.

**Tabela 4 - Formação acadêmica inicial**

<b>Graduação</b>	<b>Frequência (F)</b>	<b>Percentual (%)</b>
------------------	-----------------------	-----------------------

História	06	37,5%
Geografia	06	37,5%
Filosofia e Pedagogia	01	6,25%
Filosofia	01	6,25%
Ciências Sociais	01	6,25%
Pedagogia/Arte	01	6,25%
Total (N)	16	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Enquanto 75% dos participantes cursaram licenciatura em História ou em Geografia, os demais (25%) cursaram Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia e Arte. Vale ressaltar que o curso de Pedagogia habilita o professor para a atuação no ensino infantil, ensino fundamental- anos iniciais e gestão escolar. De acordo com a Resolução SEDUC-SP nº 85, de 07-11-2022<sup>44</sup>, o professor não habilitado (não formado na disciplina específica) pode ter aulas atribuídas como docente qualificado, isto é, deve ter cursado a disciplina na graduação com carga horária mínima de 160h. A exemplo, o participante citado acima formado em Pedagogia deve ter em seu histórico escolar no mínimo 160h da disciplina de Sociologia e/ou Filosofia para ser qualificado a ministrar tal componente curricular no Ensino Médio. Além disso, os professores podem ministrar as disciplinas de Projeto de Vida e Eletiva desde que tenham feito o curso com carga horária de 30 horas, realizado a distância e oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE).

Em relação ao curso de pós-graduação, identificamos que 43,75% dos professores fizeram especialização e 12,5%, mestrado. As especializações (*Latu sensu*) foram na área de Gestão Educacional, Docência do Ensino Superior e História das Religiões. Em relação ao mestrado, foram dois (*Stricto sensu*), um em Educação e um em Geografia. Ao todo, 56,25% dos participantes continuaram estudando após a formação inicial. Levantamos a hipótese de que tal dado indique uma possível condição de análise ou de compreensão da sua área de atuação e questões que envolvam o Ensino Médio.

Considerando nosso interesse em identificar as disciplinas que os participantes têm ministrado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a tabela 5 foi organizada a partir das disciplinas apontadas e, portanto, o total de respostas não se refere ao total de participantes,

<sup>44</sup> Capítulo IV, Artigo 10, §1º - Além das aulas da disciplina específica e/ou não específica, poderão ser atribuídas aulas das demais disciplinas de habilitação da licenciatura plena do docente ou candidato à contratação. §2º Consideram-se demais disciplinas de habilitação da licenciatura plena do docente ou candidato à contratação, para fins de atribuição, na forma de que trata o caput deste artigo, a(s) disciplina (s) identificada(s) pela análise do histórico escolar do respectivo curso, **em que se registre, no mínimo, o somatório de 160 (cento e sessenta) horas de estudos da disciplina a ser atribuída** (São Paulo, 2022, grifos nossos).

visto que muitos deles ministram mais de um componente curricular, dessa forma um único participante, por hora, ministra mais de uma disciplina concomitantemente a fim de compor sua jornada de trabalho.

**Tabela 5 - Disciplinas que os participantes lecionam**

<b>Componente curricular</b>	<b>Frequência (F)</b>	<b>Percentual (%)</b>
História	11	28,95%
Geografia	10	26,31%
Sociologia	06	15,79%
Filosofia	04	10,53%
Eletiva	03	7,90%
Projeto de Vida	03	7,90%
Projeto de Empreendedorismo	01	2,63%
Total (N)	38	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Considerando os dados dessa tabela e o que foi apresentado na tabela 4 – Formação acadêmica inicial, é importante destacar que apenas seis participantes se formaram em licenciatura em História e esse número quase dobra ao observarmos que 11 dos participantes ministram essa disciplina. O mesmo acontece com os licenciados em Geografia, pois seis professores são formados nessa área e 10 ministram aulas desse componente. O fenômeno se repete com as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que podem estar sob regime da Resolução SEDUC-SP 85, de 07-11-2022.

Mesmo como um dado inicial, vale ressaltar que alguns professores não possuem formação inicial em nível Superior em certas disciplinas que ministram, muitos deles são qualificados, ou seja, ministram tais disciplinas, pois em seu histórico escolar de graduação, consta a carga horária mínima de 160h do componente curricular que teve aula atribuída.

Também perguntamos sobre o tipo de vínculo que os participantes tinham com a rede pública estadual (tabela 6).

**Tabela 6 - Tipo de vínculo com a SEDUC-SP**

<b>Vínculo</b>	<b>Frequência (F)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Efetivo (titular de cargo)	11	68,75%
Categoria O (contrato por tempo determinado)	04	25%
Categoria F (estável)	01	6,25%
Total (N)	16	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os docentes efetivos são aqueles que foram aprovados em concurso público, possuem estabilidade e local de trabalho fixo. Os professores categoria O<sup>45</sup> são contratados nos termos da Lei Complementar 1.093/2009. A contratação por tempo determinado é feita após a aprovação do candidato em processo seletivo simplificado e não confere estabilidade, tendo aulas atribuídas de acordo com a necessidade da rede. Os docentes categoria F<sup>46</sup> são os regidos pela Lei Complementar 1010/2007 que conferiu estabilidade aos professores que tenham sido admitidos até a data de sua publicação.

Dos participantes, 68,75% possuem vínculo efetivo com o estado, assim esses docentes podem acompanhar mais assiduamente o processo de transformação da unidade escolar, pois estão vinculados de forma mais efetiva à escola. Atuando na condição classificada como categoria O, identificamos 25% dos participantes. Os mesmos obedecem a contrato por tempo determinado e não necessariamente acompanham as mudanças de uma unidade escolar, visto que podem estar com aulas atribuídas em caráter de substituição ou até o fim do ano letivo não garantindo o direito de permanecer na unidade escolar no próximo ano letivo. Assim, 6,25% dos participantes possuem vínculo como categoria F, isso o faz ter estabilidade e mais chance de estar inserido na unidade escolar no próximo ano letivo.

### 7.3.2 Visão sobre os objetivos do Ensino Médio

Com o objetivo de compreender melhor a visão dos participantes em relação aos objetivos do Ensino Médio, a partir de uma questão fechada em que os mesmos poderiam assinalar uma ou mais alternativas, organizamos a tabela 7.

**Tabela 7 - Objetivos do Ensino Médio de acordo com os participantes**

<b>Objetivo</b>	<b>Frequência (F)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Formar para a cidadania	06	37,5%
Formar para o mercado de trabalho, para a cidadania e ingresso no Ensino Superior	03	18,75%
Formar para o mercado de trabalho	02	12,5%
Formar para o ingresso no Ensino Superior	02	12,5%
Formar para a cidadania e ingresso no Ensino Superior	02	12,5%

<sup>45</sup> Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009 que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas.

<sup>46</sup> Lei Complementar nº 1010/2007, Artigo 43 - Fica suprimida a possibilidade de dispensa imotivada, pelo Estado, dos docentes do magistério público estadual, admitidos até a publicação desta lei, com fundamento na Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974.

Formar para o mercado de trabalho e para cidadania	01	6,25%
Total (N)	16	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Se considerarmos cada item separadamente e o total de incidência desses itens e não a quantidade de participantes, temos os resultados da tabela 7 organizados conforme o descrito na tabela 8.

**Tabela 8 - Objetivos do Ensino Médio de acordo com os participantes**

Objetivo	Frequência (F)	Percentual (%)
Formar para a cidadania	12	54,55%
Formar para o mercado de trabalho	06	27,27%
Formar para o ingresso no Ensino Superior	04	18,18%
Total (N)	22	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

O artigo 35 da LDB (1996) explicita acerca das finalidades do Ensino Médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

É importante perceber que, tanto na tabela 7 quanto na tabela 8, a preocupação com a cidadania é o que mais aparece. Entretanto, quando separamos os itens a serem considerados pelos participantes, a cidadania permanece como item mais importante a ser considerado e o mercado de trabalho vem como segunda maior incidência, ficando o ensino superior em última colocação. Levantamos a hipótese de que tais dados, ao que parece, reproduzem o discurso dos documentos oficiais em relação à preocupação com a cidadania, e no caso de comparar inserção no mercado de trabalho e acesso ao Ensino Superior, o acesso ao Ensino Superior fica em segundo plano.

A LDB desde 1996 traz em seu artigo 2º a noção de que a educação nacional tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para exercer a cidadania, dessa forma a educação básica deve assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania aos estudantes dessa etapa educacional.

Ainda nessa perspectiva, o PCNEM de 1999 menciona que o Ensino Médio, “enquanto etapa final da Educação Básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho”. Vale ressaltar que este documento como orientação a toda educação básica nacional a partir do final da década de 1990, considera que essa perspectiva de formação para a cidadania é mais evidente no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Por sua natureza própria, as Ciências Humanas e a Filosofia constituem um campo privilegiado para a discussão dessas questões. [...] Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. [...] Os conhecimentos de Antropologia e Sociologia contribuem igualmente para a construção da identidade social e, sem negar os conflitos, a convivência pacífica. [...] Nesse sentido, a Geografia, a Antropologia e também a História têm um significativo papel a desempenhar na formação dos futuros cidadãos, entendendo-se estes quer como cidadãos de uma nação, quer como cidadãos do mundo (Brasil, 1999, p. 12).

Nesse horizonte é perceptível que 75% (dados da tabela 7) dos participantes acreditam que o objetivo do Ensino Médio se enquadra na formação para a cidadania. Observamos que, mesmo acreditando que o Ensino Médio deveria formar para o ingresso no ensino superior e mercado de trabalho, a formação para a cidadania prevalece nas respostas, podendo estar atrelada aos ensejos dos documentos pós LDB de 1996, em nível de discurso.

A partir da visão dos professores sobre os objetivos que deveria ter o Ensino Médio, indagamos sobre a importância da disciplina que eles ministram para atender tais objetivos. Tratava-se aqui de uma questão aberta. Assim, a partir da leitura das respostas dos participantes, organizamos categorias, que apresentamos na tabela 9.

**Tabela 9 - Importância das disciplinas que os participantes lecionam no Ensino Médio**

<b>Categorias</b>	<b>Escola (E)/ Participante (P)</b>	<b>Frequência (F)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Reflexão/Reflexão Crítica sobre o mundo	E1-P1, E1- P 2, E1- P 3, E2-P 7, E2-P9, E2-P11, E3-P13, E3-P14, E3-P15	09	45%
Formação de um cidadão consciente/ protagonismo/ Transformação do mundo	E1-P4, E1-P5, E1-P6, E1-P8, E3-P15	05	25%
Compreender o mundo em transformação	E1-P5, E1-P6, E2-P7, E2-12, E3-P16	05	25%
Preparar para atuar no mercado de trabalho	E2-P10	01	5%
Total (N)	20 respostas	20	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os dados da tabela 9 foram contabilizados a partir das categorias criadas diante das respostas obtidas no questionário, dessa forma a quantidade refere-se ao número de incidências das categorias. Assim, um único participante pode estar em mais de uma categoria, ao passo que sua resposta se encaixa em mais de uma.

Dentre as respostas, o que mais é mencionado pelos participantes caminha no sentido de que as disciplinas que eles/elas lecionam têm por objetivo a formação de jovens com consciência crítica e reflexiva. Em número menor, aparece a transformação do mundo e protagonismo, este último nos faz acreditar que houve grande influência das novas políticas educacionais a partir da intensificação das ideias de mercado na escola, na medida em que protagonismo está ligado à ideia de formar estudantes proativos.

Separamos a categoria de resposta “compreender o mundo em transformação”, pois nas respostas não apareciam de que modo se daria essa compreensão, isso porque entendemos que existem diversas visões de mundo, que pode ser compreendido de diversas formas, uma delas é simplesmente compreendê-lo de forma passiva, vazia e acrítica. Por exemplo, o mundo está em transformação principalmente em decorrência do avanço capitalista e suas consequências podem ser analisadas de forma natural, não como algo decorrente da busca incessante pelo lucro, a exemplo do material didático paulista que analisamos, o mundo (desastres ambientais) poderia ser “compreendido” a partir da ação dos civis, não como uma problemática da indústria.

Alguns participantes responderam na tabela 8 que o objetivo do EM era formar para o mercado de trabalho, quando respondem acerca do papel de sua disciplina nessa etapa de ensino, há apenas uma resposta cujo objetivo é formar para atuação no mercado de trabalho. Isso pode significar que para os participantes as disciplinas que lecionam não têm como objetivo direto o auxílio para atuação no mercado de trabalho.

Perguntamos aos participantes sobre o conhecimento em relação à reforma do Ensino Médio, e apresentamos os dados na tabela 10.

**Tabela 10 - Conhecimento dos participantes acerca da Reforma do Ensino Médio**

Respostas	Frequência (F)	Percentual (%)
Sim, totalmente	11	68,75%
Sim, parcialmente	05	31,25%
Total (N)	16	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

A tabela 10 esclarece que todos os participantes, de alguma forma, tiveram contato com a reforma do Ensino Médio, 68,75% deles disseram conhecer totalmente esta política pública.

Dos participantes, 31,25% disseram conhecer a reforma do EM parcialmente. Na tabela 11 apresentamos como os professores relatam o contato com a reforma.

**Tabela 11 - Contato dos participantes com a reforma do Ensino Médio**

Respostas	Frequência (F)	Percentual (%)
Formação na escola	07	23,33%
Formação online	07	23,33%
Ouviu falar sobre o conteúdo da reforma do Ensino Médio	06	20%
Formação na escola e na Diretoria de Ensino	05	16,67%
Teve alguma formação, mas não ficou claro o que seria a reforma do Ensino Médio	03	10%
Formação na Diretoria de Ensino	02	6,67%
Total (N)	30	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

A reforma do Ensino Médio modificou a estrutura dessa etapa de educação, sendo assim, foi e é necessário um processo de formação inicial e constante para os trabalhadores do “chão da escola”, já que a execução de tal projeto se dá em cada unidade escolar.

Na tabela 11, busca-se entender se houve formação sobre a reforma do EM. Obtivemos um total de 30 respostas, dentre estas, 23,33% revelam que houve formação na escola e na mesma proporção, houve formação online. E 20% das respostas mostram que os participantes ouviram falar sobre essa lei. Indagamos quais os motivos pelos quais os participantes “ouviram falar” sobre a reforma. Foi por meio das propagandas televisivas do Governo Federal? Falta de interesse pessoal? Má divulgação e/ou formação? 16,67% mostram que tiveram contato com a formação oferecida pela escola e pela Diretoria de Ensino, enquanto 6,67% tiveram formação apenas pela Diretoria de Ensino.

Ainda, observa-se que 10% das respostas foram em direção de que houve alguma formação, todavia não ficou clara a natureza da Reforma do Ensino Médio. Se não ficou clara a natureza da reforma, podemos levantar algumas hipóteses: os professores do “chão da sala de aula” pouco participaram ou não participaram das discussões acerca do “novo” Ensino Médio. A implantação foi realizada de forma arbitrária e prescritiva. Nos primeiros momentos na sala de aula, a prática da reforma foi diferente do que foi idealizado.

### 7.3.3 Itinerários Formativos

Considerando os objetivos da presente investigação, uma questão de interesse para responder às questões relativas à Reforma do Ensino Médio, refere-se aos Itinerários Formativos. Inicialmente indagamos se os professores participantes estavam atuando com tais itinerários, dado que, no ano de 2022, no estado de São Paulo, o segundo ano do Ensino Médio já funcionou nesse formato (Tabela 12).

**Tabela 12 - Trabalho com Itinerários Formativos**

<b>Você trabalha com Itinerários Formativos?</b>	<b>Frequência (F)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Não	10	62,5%
Sim	06	37,5%
Total (N)	16	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

A tabela 12 mostra que de todos os participantes, apenas 37,5% trabalham com os Itinerários Formativos e 62,5% não trabalham. Pedimos aos que não trabalham com os Itinerários que indicassem justificativas.

É possível observar que dentre os participantes que não trabalham com os Itinerários Formativos no Ensino Médio, alguns deles justificam a não atribuição de aulas desse segmento:

Não foi atribuída (E1-C1).  
Ainda não (E1-C2).  
Não possuo Itinerários atribuídos (E3-C14).

Outros participantes optaram por não ministrar aulas nesse segmento, por diversas razões.

No processo de atribuição não escolhi nenhum Itinerário (E1-C5).  
Este ano optei por acompanhar as turmas com as quais já trabalhava (E1-C6).  
Não peguei, pois já estou com todas as aulas atribuídas de História. (E2-C9).  
Estou apenas com Ensino Fundamental em 2022 (E3-C13).

Um participante assumiu o cargo de coordenador pedagógico da unidade escolar, o que justifica a sua não atuação com os IF. Mesmo não atuando na sala de aula diretamente com os alunos, este participante pode oferecer um conhecimento mais amplo acerca da implementação dos Itinerários, visto que cabe a ele orientar os docentes que ministram aulas nos componentes curriculares da BNCC e nos próprios Itinerários. Para que haja orientação, teoricamente os coordenadores precisam estar cientes das políticas públicas no que diz respeito às questões pedagógicas da unidade escolar.

Dois participantes justificam sua não atuação com os IF devido ao seu não interesse a esse segmento e adaptação curricular.

Não tenho interesse pelos Itinerários Formativos (E3-C15).  
 Não me adaptei ao conteúdo (E3-C16).

Várias são as possibilidades de respostas de tais professores diante da não opção por se tratar de um arranjo curricular que foge ao seu interesse, além da não adaptação ao conteúdo curricular proposto.

Questionamos se o alto percentual de participantes que não trabalharam com os IF no primeiro ano de sua implementação, se deve apenas a questões individuais específicas de cada um ou a escolhas coletivas das unidades escolares. Se as escolas não escolheram Itinerários na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, isso também teria impacto nas escolhas individuais dos professores. O documento das DCNEM traz no parágrafo 6º do Artigo 12 que “os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares [...]” (Brasil, 2018, p. 8). Deste modo, pela interpretação da lei, a escola em si não necessariamente tem a obrigatoriedade de ofertar todos os Itinerários Formativos das cinco áreas do conhecimento. Nesse caso específico, as três Unidades Escolares pesquisadas estão inseridas em um mesmo município, ou seja, os/as estudantes que estudavam naquela escola específica podem não ter escolhido o Itinerário de sua preferência, por conta de oferta, desconhecimento, ou até meio de transporte, dadas as possibilidades de a escola escolher qual área é viável para o corpo docente pertencente à Unidade Escolar.

Perguntamos aos participantes: você acredita que os Itinerários Formativos do Ensino Médio, no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, suprem a necessidade para atender aos objetivos do Ensino Médio? (tabela 13).

**Tabela 13 - Itinerários Formativos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

<b>Os Itinerários Formativos no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas atendem aos objetivos do Ensino Médio?</b>	<b>Frequência (F)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Parcialmente, ainda não atende os principais objetivos do Ensino Médio.	06	37,5%
Não. Não atendem às necessidades dos estudantes de hoje.	04	25%
Não sei avaliar.	04	25%
Sim. Foi um grande avanço para o Ensino Médio da Escola Pública.	02	12,5%
Total (N)	16	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

A tabela 13 mostra a visão dos participantes quanto aos Itinerários Formativos e se eles suprem as necessidades do Ensino Médio. Assim, 37,5% acreditam que o novo modelo de

Ensino Médio com referências aos IF supre parcialmente, pois não atende aos principais objetivos do Ensino Médio; 25% dos participantes entendem que esse novo modelo não atende às necessidades dos jovens desta etapa; 25% não sabem avaliar; ao passo que 12,5% dos respondentes caracterizam os Itinerários Formativos como um grande avanço para o Ensino Médio.

Mesmo que com certo conhecimento inicial acerca dos Itinerários, grande parte dos participantes acredita que o novo modelo não atende às principais necessidades/objetivos dos jovens estudantes do Ensino Médio.

Na tabela 14, apresentamos os dados referentes aos Itinerários Formativos relacionados à ideia de qualidade de Educação.

**Tabela 14 - Os Itinerários Formativos e a qualidade do Ensino Médio**

<b>Você acredita que os Itinerários Formativos, nesse processo de implementação, estão sendo proveitosos para que haja uma qualidade no Ensino Médio?</b>	<b>Frequência (F)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Sim. Está sendo um diferencial para que os estudantes alcancem autonomia, além de uma consciência crítica perante a sociedade na qual eles/as vivem.	04	25%
Não. Não há uma formação integral dos/as estudantes e a educação necessita ir além do que os Itinerários podem oferecer.	05	31,25%
Pode ser proveitoso, mas a prática é totalmente diferente do que apresenta a teoria.	06	37,5%%
Outro. “Entendo que o contexto dos pós pandemia e a precariedade do ensino, impede uma avaliação mais clara sobre a proposta em implementação.	01	6,25%
Total (N)	16	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

É possível notar que, majoritariamente, esse novo modelo não está sendo visto com bons olhos pelos participantes. Alegam que os IF oferecem uma educação que não vai ao encontro das necessidades dos/das estudantes, ou que até podem ser proveitosos, porém, diante das dificuldades do trabalho, na prática se tornam totalmente diferentes do que propõe a teoria. Percebemos que a educação mais uma vez passa pela tentativa de modificação, porém as verdadeiras condições atrapalham o andamento das políticas públicas, dessa vez, como já explicitado, é feita a política escrita sem levar em consideração os problemas que assolam o campo da sala de aula. Vai muito além de uma questão curricular.

#### **7.3.4 Visão dos participantes sobre Interdisciplinaridade**

**Tabela 15 - Compreensão dos participantes acerca da Interdisciplinaridade**

<b>Categorias</b>	<b>Escola (E)/ Participante (P)</b>	<b>Frequência (F)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Estabelece relações/intersecções entre áreas do conhecimento/disciplinas e rompe os limites/fragmentações das disciplinas.	E1-P3, E2-P9, E2-P10, E2-P12, E3-P13, E3-P14, E3-P15, E3-P16	08	44,45%
Analisar/ampliar um tema a partir de diversas disciplinas/componentes curriculares.	E1-P1, E1-P4, E1-P6, E1-P7, E1-P8, E2-P11	06	33,33%
Aprofundar, ampliar e desenvolver o conhecimento dos alunos.	E1-P2, E2-P10, E2-P11	03	16,67%
Ação pedagógica contínua onde cada disciplina contribui para a formação do estudante.	E1-P5	01	5,55%
Total (N)	18 respostas	18	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Discutimos em outra seção que a questão da Interdisciplinaridade é complexa e requer muitas condições desde a produção do texto como política pública até o trabalho interdisciplinar concreto. É uma mudança de paradigmas em todos os âmbitos, é compreender o espaço escolar como o lugar das multiplicidades articuladas. Essa complexidade perpassa a epistemologia e de mesmo grau, a sua prática nas escolas que não se inicia na sala de aula, mas, sobretudo, sobre as mentalidades e percepções dos gestores e do corpo docente, além de uma atitude de humildade perante o conhecimento.

A tabela 15 fornece dados acerca da compreensão dos participantes no que diz respeito à Interdisciplinaridade, e para tal, as respostas obtidas foram organizadas em categorias que se assemelham. Assim, 44,45% das respostas entendem que a Interdisciplinaridade estabelece relações ou intersecções entre áreas do conhecimento/disciplinas e rompe os limites e as fragmentações entre as disciplinas. Enquanto 33,33% entendem que a interdisciplinaridade é capaz de analisar e ampliar certos temas a partir de diversas disciplinas, ou componentes curriculares como são denominadas atualmente. Do total, 16,67% caracterizam a interdisciplinaridade como a ação que aprofunda, amplia, e desenvolve o conhecimento dos alunos. E 5,55% entendem como uma ação pedagógica contínua, na qual cada disciplina contribui para a formação do estudante.

É possível afirmar que os participantes conhecem superficialmente a questão da interdisciplinaridade, essa informação leva às indagações de natureza crítica no que se refere à formação e prática consciente do trabalho interdisciplinar. É possível concretizar com efetividade o que não se conhece ou o que se conhece de modo superficial? Essa questão pode colocar em xeque a normativa que estabelece os referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos, presente na Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que não indica a elaboração dos IF dentro de uma perspectiva interdisciplinar. As DCNEM atualizadas em 2018

não fazem menção à questão da interdisciplinaridade no que diz respeito aos IF. No Artigo 12, inciso IV da seção I, que estabelece diretrizes acerca da organização curricular dos Itinerários Formativos para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o documento afirma que esta área deve ser organizada tendo como base o

[...] aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018, p. 7).

Os documentos oficiais DCNEM (2018) e a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, não direcionam o trabalho escolar sob uma perspectiva interdisciplinar ao referir-se aos Itinerários Formativos. Diante disso, as possibilidades desse trabalho se concretizar são ínfimas, além de dificultar a formação dos docentes no que diz respeito à interdisciplinaridade. Quais são as possibilidades de um trabalho interdisciplinar, nos moldes de nossa discussão dessa pesquisa, se os documentos oficiais de diretrizes e normativas não trazem esses aspectos em seus textos?

**Tabela 16 - Educação escolar e o motivo de se trabalhar a interdisciplinaridade**

<b>Categorias</b>	<b>Escola (E) Participante (P)</b>	<b>Frequência (F)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Amplia o entendimento/a compreensão dos estudantes	E1-P7, E2-P11, E3,P13, E3-P15, E3,-P16	05	33,33%
A aprendizagem torna-se mais acessível/ Melhora a aprendizagem	E2-P8, E2-P9, E2-P10	03	20%
O conhecimento é abrangente/ Disciplinas se complementam	E2-P2, E1-P4, E1-P5	03	20%
Romper as barreiras das disciplinas/ acabar com a fragmentação das disciplinas	E1-P1, E1-P6	02	13,33%
A aprendizagem torna-se mais didática	E3-P12	01	3,67%
Possibilita a integração dos conhecimentos científicos	E3-P14	01	3,67%
Total (N)	15 respostas	15	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Dessa forma, 100% dos participantes acreditam que a educação escolar deve estar pautada numa perspectiva Interdisciplinar. A tabela 14 foi organizada em categorias com base

nas respostas que justificam a importância desse trabalho nas unidades escolares. Dessa forma: 33,33% dos participantes acreditam na importância da interdisciplinaridade no âmbito escolar devido a sua capacidade de ampliar o entendimento e a compreensão dos estudantes; 20% deles acreditam que melhora a aprendizagem, além de torná-la mais acessível; 20% compreendem o conhecimento como abrangente e dessa forma as disciplinas se complementam; 13,33% entendem que a interdisciplinaridade nas escolas possibilita romper com a fragmentação existente entre as disciplinas; 3,67% pensam que a aprendizagem se torna mais didática; e 3,67% acreditam que possibilita a integração dos conhecimentos científicos.

**Tabela 17 - Relações entre os Itinerários Formativos e a Interdisciplinaridade**

<b>Você entende que os Itinerários Formativos e a Interdisciplinaridade estão interligados?</b>	<b>Frequência (F)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Sim, totalmente.	08	50%
Sim, parcialmente.	07	43,75%
Não sei dizer	01	6,25%
Total (N)	16	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Por algum motivo, seja pelo que ouviram falar ou pela formação que tiveram, é perceptível que os participantes entendem que há relação entre IF e Interdisciplinaridade<sup>47</sup>. Levantamos essa questão ao analisar o material didático do Itinerário Formativo.

**Tabela 18 - Trabalho interdisciplinar nos Itinerários Formativos**

<b>Você acredita que a proposta do trabalho Interdisciplinar nos Itinerários Formativos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é clara e bem delimitada?</b>	<b>Frequência (F)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Sim, é clara e dá para se trabalhar bem a interdisciplinaridade nos Itinerários Formativos.	06	40%
Acredito que sim, mas não tenho uma profunda clareza do que seria o trabalho interdisciplinar.	03	20%
Não é delimitado o trabalho interdisciplinar nos Itinerários Formativos.	06	40%
Total (N)	15 respostas	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Indagamos os participantes se há vantagens para a formação dos estudantes do Ensino Médio, o modelo por Itinerários Formativos e quais as justificativas para tais respostas. Os dados estão representados na tabela 19.

<sup>47</sup> As concepções de Interdisciplinaridade trazida pelos docentes foram investigadas com mais profundidade no item 7.4.3, com a participação no grupo focal.

**Tabela 19 - Vantagem dos Itinerários Formativos para o Ensino Médio**

<b>É vantajoso para a formação dos jovens o modelo de Ensino Médio por Itinerários Formativos no Ensino Médio?</b>	<b>Frequência (F)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Outra resposta	08	50%
Sim	04	25%
Não	04	25%
Total (N)	16	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

As respostas dos participantes foram variadas, 50% optaram por oferecer outras respostas, enquanto 25% dos participantes acreditam que o modelo por Itinerários é vantajoso, na mesma proporção, os professores acreditam que o Ensino Médio nesse formato não é vantajoso. Aqueles que ofereceram outra resposta justificam que

Os estudantes ainda não estão preparados e esclarecidos para a escolha de Itinerários que de fato atendam aos seus interesses (E1-P1).

Ainda não sei dizer (E1-P2).

Falta amadurecer a implementação dos Itinerários dos Itinerários, pois, o material é raso e houve poucas orientações sobre o aprofundamento (E1-P3).

Entendo que se a formação por Itinerários Formativos, incluindo-se aí também a FTP (Formação Técnica Profissional) tornar o ensino mais significativo para o jovem, será vantajoso. Entendo que não é possível avaliar essa reforma por Itinerários separado do grau de precarização do trabalho existente hoje nas escolas públicas. Tenho procurado observar também como está se dando essa reformulação na rede SESI e na particular para entender o que é estrutural na reforma (E1-P6).

Precisa ser aprimorada (E1-P7).

Talvez, se o Itinerário ofertado ao aluno na Unidade Escolar for de encontro ao Projeto de Vida do estudante. Nem sempre o estudante tem a maturidade necessária, no 1º Ensino Médio, para uma escolha de Itinerário que corresponda a um “Projeto de Vida”. Ademais, as escolas podem, inclusive, não ofertar os Itinerários Formativos de acordo com o projeto de vida do estudante (E3-P13).

Não possuo aula de Itinerários atribuídas (E3-P14).

Conheço pouco dos Itinerários Formativos, portanto, não sei avaliar essa questão (E3-P15).

Vale salientar que alguns participantes justificam suas respostas dando sua contribuição para pensar a implementação desse modelo de Ensino Médio. O participante P1 apresenta o argumento da falta de preparação e esclarecimento dos jovens quanto aos seus interesses de escolha de Itinerários que, teoricamente, os guiarão para o seu futuro profissional. Os estudantes do Ensino Médio fazem suas “escolhas” na 1ª série desta etapa de ensino, ou seja, as fazem na passagem de 14 para 15 anos de idade, diante disso esta pesquisa põe em xeque a capacidade dos adolescentes dessa faixa etária que acabaram de sair da etapa do Ensino fundamental de fazer suas “escolhas” de uma trilha formativa com base naquilo que eles pretendem se tornar profissionalmente. Em um ano de escolarização, isto é, apenas 200 dias letivos frequentando as disciplinas que o Ensino Médio proporciona é capaz de nortear ou orientar esses estudantes em suas escolhas para a vida? Nessa perspectiva, o participante P13 expõe seus questionamentos,

além de salientar que as escolas não são obrigadas a ofertar todos os Itinerários, isso pode gerar um impacto na formação desses estudantes.

O participante P6 utiliza uma situação condicional em seu discurso, ao mencionar que o trabalho com os Itinerários pode ser vantajoso se estes forem significativos para os alunos, todavia não se consegue avaliar a natureza da reforma sem levar em consideração a precarização do trabalho nas escolas públicas. Deste modo, indagamos se há precarização no trabalho nas unidades escolares, o que garantiria a significatividade dos IF para que estes se tornem vantajosos?

Um participante nos alerta para o fato que ainda é necessário o amadurecimento da implementação dos Itinerários, o que, de certa forma, entra em consonância com o que os outros participantes mencionaram, ao passo que são diversas as questões a ser levantadas e questionadas a respeito desse modelo de ensino.

Dentre os participantes que responderam que é vantajoso (25%) o trabalho com os Itinerários Formativos, observamos as seguintes justificativas.

Aprofunda os conhecimentos (E3-P12).  
Trabalha com contextualização, se bem que, os referenciais nos materiais destinados às escolas públicas, são dos anos de 2018 para trás (E2-P11).  
Melhor rendimento no aprendizado, capacitação profissional (E2-P9).  
O discente consegue enxergar com mais clareza a Interdisciplinaridade das disciplinas na prática (E1-P4).

Alguns participantes responderam que não há vantagens para a formação dos estudantes, o modelo por Itinerários, dentre as justificativas, encontramos

O Itinerário não traz proposta nova de conhecimento (E3-P16).  
Precisa de mais esclarecimento (E2-P10).  
Não tem aprofundamento no material (E2-P8).  
Não está conectado com a realidade local (E1-P5).

As respostas nos indicam que não se conhece profundamente o material proposto pela rede estadual, falta conexão com a realidade dos estudantes, além de não trazer nova perspectiva da formação e na construção do conhecimento. Os participantes que responderam a opção ‘outros’, ou seja, não assinalaram nem que sim nem que não, se aproximam das respostas dos que disseram que não há vantagem no trabalho proposto pelo “novo” Ensino Médio.

#### 7.4 GRUPO FOCAL

A discussão em formato de Grupo Focal se deu com a participação efetiva de quatro docentes participantes, que denominaremos utilizando a letra P: P1, P2, P3 e P4. Essa etapa da

pesquisa foi realizada em outro contexto temporal e profissional, pois quando aplicamos o questionário, o material ainda era novo para os professores e a 3ª série do EM ainda não estava alinhada ao “novo” Ensino Médio no estado de São Paulo, ao contrário, quando realizamos o Grupo Focal, os/as docentes estavam mais familiarizados com o material dos Itinerários Formativos e todas as séries do EM paulista estavam nos moldes da reforma. A fim de facilitar a leitura, dividimos essa seção em três subseções que estão relacionadas aos eixos discutidos no grupo focal e que estão diretamente relacionados à estrutura do questionário aplicado e já discutido nos itens anteriores. **No Eixo 1**, os/as docentes traçaram seu perfil e apresentaram sua atuação profissional no ano de 2023 e a importância da/as disciplinas/as que ministram para o Ensino Médio. **No Eixo 2**, os/as participantes desenvolveram suas discussões acerca das questões que norteiam a reforma do Ensino Médio e os Itinerários Formativos. Por fim, no **Eixo 3**, foi discutido o conceito e trabalho interdisciplinar e suas relações com os Itinerários Formativos.

#### **7.4.1 Eixo 1: Perfil, disciplinas ministradas e sua importância para o Ensino Médio**

##### **Participante 1 - P1**

Sexo feminino, com 15 anos de atuação no magistério, ministra dois componentes curriculares de Itinerário Formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a disciplina de História referente à Formação Geral Básica.

##### **Participante 2 - P2**

Sexo masculino, atua há quatro anos no magistério público, ministra dois componentes curriculares de Itinerário Formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a disciplina de Filosofia.

##### **Participante 3 - P3**

Sexo feminino, é professora há seis anos, atua em 2023 somente com Itinerários Formativos, mas sua formação inicial é Arte. A professora atua em disciplinas da área de CHSA, e tendo em vista a proximidade da disciplina de Arte com a área, vimos um potencial para agregar a essa pesquisa.

#### Participante 4 - P4

Sexo masculino, atua há oito anos no magistério público e ministra os componentes de História e um componente referente ao Itinerário Formativo.

Os/as participantes, como professores da rede pública paulista, trabalham com o MAPPA (Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento), produzido e disponibilizado pela SEDUC/SP. Esse material, como já explicitado, pertence à parte flexível do currículo paulista, ou seja, faz parte dos chamados Itinerários Formativos que são majoritariamente, Itinerários Integrados. Esses Itinerários, com discursos interdisciplinares, têm a premissa de integrar as quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Destaca-se que o MAPPA como um material de aprofundamento é composto por UC (Unidades Curriculares) que pretendem integrar duas das grandes áreas e subdivide-se em disciplinas (componentes curriculares) que podem ser ofertadas por professores de diferentes formações. Ressaltamos que, nesse material, há uma diluição dessas áreas do conhecimento e uma perda na concepção de atuação docente, visto que há a possibilidade de professores que se formaram em diversas disciplinas ofertarem esses componentes, o que pode conduzir à superficialização dos processos de formação dos/das estudantes.

Nos quadros a seguir descrevemos a atuação de cada participante nos Itinerários Formativos no ano de 2023 e suas respectivas áreas, além de trazer a informação sobre a formação docente que pode atuar no IF informado. Vale ressaltar que trouxemos apenas os componentes curriculares que pertencem à Unidade Curricular ministrados pelos/as participantes. As UC estão organizadas de forma integrada entre áreas, mas cada componente tem um perfil de professor.

**Quadro 13 - P1- Componentes curriculares ministrados pelo participante**

UC- N° e nome	Componente Curricular	Áreas integradas	Formação do professor que pode ministrar o IF
2- #quem_divide_multiplica	O conhecimento humano e sua aplicabilidade	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas tecnologias	História, Sociologia e Filosofia.
6- Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana	Direitos que transformam: diferenças e semelhanças nas formas de estar no mundo	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas tecnologias	História, Sociologia e Geografia.

Fonte: elaborado pelo autor.

**Quadro 14 - P2 - Componentes curriculares ministrados pelo participante**

UC- Nº e nome	Componente Curricular	Áreas integradas	Formação do professor que pode ministrar o IF
2- #quem_divide_multiplica	Razão e Sociedade	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas tecnologias	Filosofia ou Sociologia ou História.
6- Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana	Diálogos acerca dos Direitos Humanos	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas tecnologias	Filosofia ou Sociologia ou História.

Fonte: elaborado pelo autor.

**Quadro 15 - P3 - Componentes curriculares ministrados pelo participante**

UC- N° e nome	Componente Curricular	Áreas integradas	Formação do professor que pode ministrar o IF
5- Start! Hora do desafio!	A beleza em Movimento	Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias	Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática.
2- Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana	Cinema e Transform(ação)	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas tecnologias	Arte ou Língua Portuguesa ou Língua Inglesa ou História.
2- Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana	Relações sociais e tecnológicas: a literatura em evolução	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas tecnologias	Arte ou Língua Portuguesa ou Língua Inglesa ou História.

Fonte: elaborado pelo autor.

**Quadro 16 - P4 - Componente curricular ministrado pelo participante**

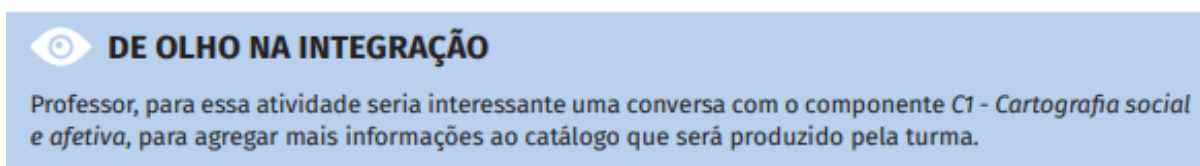
UC- N° e nome	Componente Curricular	Áreas integradas	Formação do professor que pode ministrar o IF
3- Compromissos com o Patrimônio cultural e ambiental	Preservação e conservação do patrimônio material e imaterial	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias	Arte ou Língua Portuguesa ou Língua Inglesa ou História.

Fonte: elaborado pelo autor.

As Unidades Curriculares possuem entre 3 e 5 componentes curriculares que, em tese, integram duas áreas do conhecimento. Cada componente curricular pode ser ofertado/ministrado por diferentes professores que tiveram formações específicas em diferentes disciplinas, como explicitado no quadro. O que nos provoca é o componente *Preservação e conservação do patrimônio material e imaterial* ministrado por P4, abarcar os professores de Arte, Língua Portuguesa, Inglês e História. Isso mostra a fluidez do objetivo de estudo desse componente, o que não necessariamente diz respeito ao que entendemos por Interdisciplinaridade. O Ensino voltado aos Patrimônios, conforme Horta *et al.* (1999, p. 4), se refere a “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”. Através desse sistema educacional, os indivíduos têm a oportunidade de se apropriar e apreciar sua herança cultural, preparando-se para desfrutar desses ativos. Isso, por sua vez, promove a geração e produção de novos conhecimentos, em um processo contínuo de enriquecimento

cultural (Horta *et al.*, 1999). O estudo de Patrimônios requer um aprofundamento na disciplina de História que abarque o lugar da Memória construída socialmente nesse contexto. Desse modo, professores com formação específica na área de Língua inglesa, por exemplo, não recebem formação suficiente para desenvolver essa temática importante com os/as estudantes, visto que tal componente não é objeto de estudo de formação de um docente que ministra inglês, o que muito provavelmente resultaria em um trabalho superficial com os Patrimônios na sala de aula ou apenas uma reprodução do material didático proposto, na íntegra, sem questionamentos e reflexões críticas. Oferecer essa disciplina para professores de Arte, Língua Portuguesa, Inglês e História, não significa tornar essa disciplina interdisciplinar a partir de possíveis elementos em comum. A interdisciplinaridade para Etges (1995, p. 64) tem sua base na própria produção do saber e “não se funda na busca de alguns elementos comuns que deveriam ser descobertos para chegar a uma espécie de denominador comum”.

**Figura 8 - De olho na integração**



Fonte: (SEE-SP/Coped, Mappa, 2022, p. 38).

O referido material ainda traz o item *DE OLHO NA INTEGRAÇÃO* que propõe um *líquido contato* com outros componentes da Unidade Curricular. Dizemos líquido contato, pois não há uma integração complexa e bem elaborada para se compreender o que está sendo estudado, o que também foge substancialmente do conceito interdisciplinar. O exemplo abaixo mostra essa superficialidade da tentativa de integração.

O item propõe, em uma de suas atividades, uma “integração” com o componente curricular Cartografia Social e afetiva, da mesma UC com o intuito de agregar informações na produção de um catálogo sobre patrimônios que supostamente seria produzido pelos estudantes. O discurso é que para a integração com o outro componente “seria interessante uma conversa”. Observarmos a fluidez de concepções de objeto de estudo, de interdisciplinaridade, de integração. Não fica esclarecida a intenção desse trabalho com a formação supostamente “aprofundada” para os/as estudantes. Diante do exposto, não é possível verificar uma intenção educacional com todas essas *possibilidades líquidas*, desde o/a docente que atua nesse componente com suas múltiplas possibilidades de formação até essa tentativa de integração confusa.

Indagados acerca das disciplinas que são formados/as, os/as participantes demonstram importância do seu trabalho e a necessidade de suas disciplinas para boa formação dos Jovens da etapa do ensino Médio.

P1: Eu sempre falo pros meus alunos que a história é a base da educação, para formar seres críticos, construtivos, pessoas que vão sair de lá com algo de importante, não só o letramento, mas que tem que construir muito mais além disso. É um cidadão, né? Ele tem que ser além daquilo ali.

A professora demonstra a necessidade do ensino de História para a formação da criticidade dos estudantes e o desenvolvimento dos estudantes na perspectiva de Oliveira (2015) que nos mostra que essa disciplina tem o intuito de levar os/as estudantes a reconhecerem as oportunidades de influenciar a realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, o participante P4 esclarece que a disciplina de História é resistência, pois atualmente, “é tanta informação que tá virando desinformação no sentido do conhecimento, daquilo que vai agregar realmente para o aluno e vai fazer com que ele vá para a sociedade e não seja mais um né, mas que ele fique na sociedade e faça a diferença aí”.

Ainda nessa perspectiva, o participante P2 traz sua visão acerca do ensino de Filosofia em consonância com Pin (2019), na qual a disciplina de Filosofia carrega o pensar filosófico como necessário para a construção de cidadãos críticos, responsáveis, autônomos e com o potencial de moldar a direção da sociedade. A Filosofia encontra sua motivação na busca pela identificação e exploração de questões problemáticas. Nesse sentido, P2 esclarece que tal disciplina

[...] é um convite ao pensamento e aí sabem que os jovens hoje em dia eles têm uma certa resistência ao pensar, eu acho que essa matéria tem uma importância de formar cidadãos críticos que saibam opinar, articular bem suas palavras, argumentar, principalmente para a área da política, então eu acho muito importante a ideia da minha disciplina nesse sentido. A ideia ali é formar aquele indivíduo que questiona a realidade, que pensa criticamente e que coloca tudo isso em prática na sua vida cotidiana.

Nesse sentido, a perspectiva do docente se entrelaça com o que discutimos nessa pesquisa, ou seja, a filosofia como uma disciplina essencial na formação dos jovens no ensino médio como um processo reflexivo, crítico e criativo (Ghedin, 2008) da realidade do mundo, como consta na própria LDB que o objetivo dessa etapa é a formação de estudantes que questionam, que sejam autônomos intelectualmente, e que tenham condições de olhar para a realidade social de maneira crítica.

Para P3, a disciplina de Arte, mesmo uma disciplina da área de Linguagens, possui muitos aparatos que se aproximam das Humanidades. A participante revela que

A arte é a base da humanidade, e esse desejo do ser humano de se comunicar consigo mesmo suas ideias e suas crenças e com o meio que ele está inserido, na natureza e a arte ela é precursora de todas as ações importantes no mundo, então ele precede grandes mudanças sociais ou ela vem pra consolidar, pra reforçar esses valores de transformação, ela nos diz de onde vem, que é através dos registros de arte que a gente consegue entender e pra ir nesse caminho, é pegar esse atalho da humanidade entendendo os hábitos e ela é que nos move também, essa vontade de nos comunicar, de transformar o mundo ela se dá a partir da arte, e sobretudo no ensino médio a arte tem esse potencial de resgatar o aluno que não se encontra nas matérias formais (P3).

Para alcançar os objetivos das disciplinas de formação dos docentes participantes da pesquisa, foram questionados sobre sua atuação frente a elas, ou seja, o que os participantes fazem na sala de aula para tentar desenvolver esse trabalho a fim de se aproximar do esperado dessas ciências. A partir do questionamento, os docentes disseram que

P1: pelo menos uma vez na semana, ou 15 a 20 dias eu sempre volto nisso aí, para tentar puxar o foco novamente. “olha, vocês não estão aqui não é só por conta da matéria, vocês estão aprendendo algo além disso. Que nem, eu dou aulas no 8º ano e estamos aprendendo sobre primeiro reinado e sobre política e hoje mesmo, dando aula, eu falei sobre isso. Falei “vocês são o futuro, são vocês que vão votar lá na frente, são vocês que vão construir isso aí. E se vocês estão achando algo errado hoje, só vocês vão poder mudar lá na frente. Então a gente sempre busca isso, é sempre falando muito e conversando muito e tentando conscientizar eles de que a coisa é assim né. A gente sempre faz essa volta no tempo e essa linha do tempo é crucial para que isso aconteça.

P2: toda aula, antes de entrar no conteúdo especificamente programado ali, eu procuro dar um sentido fora dos muros da escola. Pretendo contextualizar muito com a nossa realidade. Então se eu vou falar sobre política, eu não vou pensar por exemplo na figura de um presidente. Eu vou pensar na figura de um vereador, de um prefeito, porque é o que tá mais próximo da realidade deles. Então eu procuro essa aproximação e mostrar para eles que o que eu ensino não é distante. Tá aí, do nosso lado a todo momento a gente precisa perceber isso.

P3: eu não avalio por uma prova com questões fechadas, a gente tem sempre um combinado que a avaliação tem a ver com engajamento, com o cumprimento das tarefas, sobretudo com apresentações, e eu não avalio apresentações somente pelo conteúdo, mas como a pessoa se posiciona, como ela se coloca diante daquele desafio, tanto que eu falo, pra mim não importa quem fez, importa que você apresente ali na frente, você vai se apresentar dominando esse conteúdo. Então, tentando adequar a esse mundo que nós vivemos agora, que é um mundo preguiçoso né, então eu acho que nesse sentido, de colocar o foco em cima deles porque eles podem produzir a partir daquilo que eles produzem, porque arte é isso.

P4: essa questão de tentar levar eles para a realidade, por exemplo: lá na UC3 que é a preservação e observação de patrimônios históricos. *Temos que pensar no patrimônio histórico não somente os da Unesco, não só os que estão lá em São Paulo. Aqui em Prudente que temos patrimônios até tombados. Então dá pra gente poder ter uma visão de mundo, mas também uma visão de pertencimento. Qual é a minha realidade? O que eu tenho aqui? Eu sempre falo assim pra eles: ó, vocês já pararam pra pensar que nós temos usinas tanto nas cidades de Sandovalina, Teodoro Sampaio que tem 10, 15, 20 anos e eu e você nunca fomos na usina conhecer? Eles não conhecem nem a realidade que têm. No sexto ano, eu explicando sobre as guerras Púnicas, um levantou e perguntou assim: professor, mas e aqui na nossa região, teve alguma guerra? teve algum conflito? Teve! De longa resistência. E os movimentos sociais que temos aqui? Aí eu perguntei pra ele: você sabe o que é FML, você sabe o que é MST? Ele falou:*

não. Eles não sabem, e as vezes a família deles são sitiante, pertencem a isso né. Então eu tenho que mostrar essa constituição da história. Então parte desse pertencimento, sabe? Da gente se pertencer um pouco mais àquilo que nós somos, o lugar que nós.. sabe? sentir mesmo. Essa questão de fazer com que o aluno sinta mesmo, aprenda a gostar de história, por mais que seja difícil (grifos nossos).

Percebemos que mesmo diante dos dilemas da atualidade, dos problemas sociais, estruturais, tecnológicos, comportamentais, emocionais que englobam o ambiente escolar, é possível notar que os/as docentes dessa importante área travam uma *luta* diária na sala de aula quando se esforçam para atuar de modo que cada disciplina cumpra seu papel para construção de uma formação sólida para os/as estudantes. Notamos que P3 traz uma perspectiva que ultrapassa os limites do material didático que trabalha, no qual é perceptível que este enfatiza os Patrimônios da Unesco e da capital paulista. Desse modo, em um processo de aproximação do conhecer-se por recontextualização (Silva, 2014), o docente tenta deslocar e ressignificar esses patrimônios para a realidade espacial (interior do estado de São Paulo) em que seus estudantes estão inseridos, a fim de desenvolver uma visão de pertencimento à sua realidade.

#### 7.4.2 Eixo 2: Reforma do Ensino Médio e Itinerários Formativos

No eixo que está diretamente ligado à Reforma do Ensino Médio, utilizamos excertos<sup>48</sup> de dois textos para iniciar a discussão, um intitulado *Publicidade, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio 2017* (Ortega; Hollerbach, 2022) e outro retirado da BNCC (2018). A partir da leitura do texto, as discussões foram norteadas por três perguntas: 1. Quais foram as mudanças ocorridas com a sua disciplina de formação com a Reforma do Ensino Médio? 2. Quais são os principais problemas do ensino médio brasileiro hoje, e em que medida esses itinerários e a reforma do ensino médio, como um todo, atendem, de fato, a esses problemas? 3. Qual a sua percepção quanto aos Itinerários Formativos oferecidos pela rede estadual de ensino?

Questionada acerca das mudanças em sua disciplina, a participante P3, esclarece que

Arte, não tem no 2º do ensino médio. É confuso tanto no termo quanto na aplicação, quanto nas propostas de atividade que *são rasas* e que não tem a ver com o mundo real. Aí quando eu olho o material de Arte, Eles perguntam assim, sempre tem um questionário para fazer: quantas vezes você foi ao teatro esse ano? Eu falo: gente, isso é constrangedor porque nós temos alunos que nunca foram ao cinema, nunca foram ao museu, não sabem quantos museus existem na cidade. Então eu queria saber se esse questionário é adequado para as grandes capitais, porque aqui nenhum dos questionamentos é relevante. E outra, você envergonha porque parece que o erro está no estudante. Só que se o Estado entende que essa formação artística e cultural é relevante, ele tinha que prover isso. Então deveria devolver pro estado: quantas vezes

<sup>48</sup> Os excertos estão em Anexo F: Roteiro do Grupo Focal

você levou o estudante, você proporcionou essa experiência? Tem perguntas sobre quantas vezes você assistiu uma ópera, se você viu a orquestra sinfônica, quantas vezes você viu a orquestra sinfônica? você é o educador. Então é muito fora da realidade, pra começar. *O material é muito discrepante*. Depois o novo Ensino médio fala muito do protagonismo do aluno para que você possa basear a sua conduta nos conhecimentos prévios, *mas o material em nenhum momento ele considera os conhecimentos prévios*. Ele pede lá que o estudante ele harmonize um texto de um artista romantista. Aí eu pergunto pra eles, obviamente eu vou refletir, eu vou fazer o meu diagnóstico: vocês conhecem o que foi o movimento? Aí o que você faz, pra você entender o que foi esse movimento você precisa entender os anteriores, porque é uma sucessão de acontecimentos. O Modernismo, um texto moderno: o Modernismo é a culminância de uma série de acontecimentos e eles estão contestando gêneros anteriores. Então você não sabe nem o que é o moderno, nem o que eles contestavam e vocês vão analisar um texto que eles trazem sem base nenhuma. E o pior, ele não dá o prazo lá pro professor trabalhar isso, porque se você tiver que seguir o roteiro você não vai dar conta (grifos nossos).

Ressaltamos que a participante apresenta um discurso de indignação acerca do lugar que sua disciplina e seus respectivos objetos de estudo estão ocupando com a reforma do EM. É possível observar que o material didático dilui os saberes teóricos e conceituais, a partir do exemplo de que o material pede uma harmonização de um texto de um artista romântico, todavia, para que os/as estudantes sejam capazes de realizar é necessário ter conhecimentos sólidos que deveriam ser desenvolvidos previamente, o que na visão da participante, não foi. Sendo assim, é imprescindível que o/a docente realize esse trabalho de oferecer repertório teórico aos alunos/as, o que acaba sendo um problema visto que o material, como prescrição, não oferece o conteúdo, tampouco faz parte do cronograma das aulas esse tipo de situação, ou seja, não está previsto no “roteiro”. Isso gera angústia no corpo docente, ao perceber a falta de conhecimento teórico necessário para desenvolver as atividades associada à falta de tempo, visto que diante de um material prescritivo, é “obrigatório” desenvolver habilidades. A participante P2, nesse sentido, diz que

[...] o material ele vem estritamente pronto pra gente, até com o número de aulas que você tem que dar, então por exemplo: componente 1, aula 1 – duas semanas/três semanas – duas aulas. é totalmente pronto, ele vem até com os links que você tem que entrar, com os *QR code* que você tem que entrar. E esse material não é disponibilizado para o aluno, é somente para o professor, então o professor que corre atrás, que tem que ver o que é bom e o que não é e tudo mais.

Ainda observamos certo esvaziamento da disciplina e discrepância com a realidade dos/das estudantes do interior de São Paulo. Pudemos observar essa discrepância também nas falas de P3, que os exemplos dos materiais didáticos abarcam uma realidade que não é a realidade dos/das estudantes do município de Presidente Prudente. Quanto à superficialidade das disciplinas, Lima e Maciel (2018, p. 21) já nos alertava que a reforma “ao produzir a flexibilização, a desobrigação e a desestruturação do conjunto dos conteúdos escolares, aponta

para o esvaziamento da garantia da oferta de saberes escolares, o que pode resultar no aprofundamento da dualidade estrutural e educacional da sociedade brasileira”.

O pesquisador reforçou a pergunta direcionada a P3: “você está querendo dizer que as especificidades da sua disciplina já foram diluídas?” A resposta da participante caminha, por uma visão crítica, no sentido de que a disciplina de Arte é minimizada aos Itinerários e confirma o que havíamos analisado. “O itinerário de artes ele não vai te falar sobre a história da arte, e não tem como você ter um pensamento crítico sem começo do conhecimento, por que senão ele é fundamentado em que? Em achismo, que é tudo que a gente não precisa hoje né” (P4). A resposta desse último questionamento se deu através do participante P2 que ressaltou: “mas infelizmente é o que é reforçado”.

Observa-se o descontentamento com a diminuição de conteúdos, vistos pelos/as docentes como necessários para se alcançar os objetivos de suas respectivas ciências. Também Lima e Maciel (2018, p. 37) se enveredam nesse sentido ao dizerem que “o que está claro é a redução dos conteúdos a serem ensinados sob a responsabilidade do ensino médio” com a Lei 13. 415/2017. O participante P2 reforça isso em sua fala ao sistematizar que houve uma

[...] perda de identidade das nossas disciplinas, eu acho que essa perda de identidade ela já vem um pouco antes ali, quando a reforma do ensino médio começou a implantar, eu acho que todos nós aqui que somos da área de humanas a gente vai perceber isso. A essência da nossa disciplina Arte, Português, História, ela veio se perdendo, e com a reforma do ensino médio isso acabou sendo reforçado cada vez mais.

Essa perda de identidade das disciplinas mencionada por P2 pode ser estruturada a partir de sua fala posterior, na qual o participante relata que no caso da Filosofia

[...] pro aluno ver sentido eu primeiro tenho que ter uma visão da história da filosofia, pra depois a gente adentrar os pensamentos específicos dos autores e dos filósofos. E o nosso material que se chama Currículo em Ação ele não trabalha dessa forma, ele já traz ali, por exemplo, do primeiro ano que tá vindo pela primeira vez a matéria, como se já dominasse a filosofia, sociologia, mas ele não domina. Então assim, eu já tenho por exemplo, um texto de Rousseau, um texto de Sócrates sem ao menos ter uma formação anterior do que que era filosofia pré-socrática, sabe, então é um grande problema essa questão, aí a gente acaba tendo que ignorar isso por um tempo, dar sentido contextualizando pro nosso aluno o que que é a filosofia, o que ela trabalha, qual que é a história dela, pra depois adentrar algumas atividades. (P2)

Ao observarmos essa mesma problemática na disciplina de História, a participante P1, nos traz que, na 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries,

Permaneceu o conteúdo de História, mas sem a temporalidade, sem os temas temporais, e sem a base necessária e os pré-requisitos necessários, então quando ele fala (P4) que o aluno só trabalha Renascença no 7<sup>o</sup> ano é verdade, por quê? No 2<sup>o</sup> ano do ensino médio deveria voltar a trabalhar a Renascença com uma visão mais aprofundada, e ele [material] não tá voltando ao Renascimento, por quê? *Porque o*

*novo ensino médio retirou a nossa base, a nossa linha temporal, então ele trabalha, no segundo e primeiro, patrimônio histórico, a questão da relação entre o indivíduo, é isso aí, mas foge totalmente da minha linha temporal. Os temas são soltos, não existe conexão (P1).*

Observa-se que há uma característica constante nas vozes dos/das participantes no que se refere à perda da identidade e ao esvaziamento das ciências em questão, isso já era previsto pelos pesquisadores em educação que compõem o nosso referencial teórico, ao passo que a carga horária da Formação Geral Básica foi diminuída em 600h comparado ao Ensino Médio em vigor antes da Lei 13.415/17. Simões (2017) destaca algumas questões acerca da reforma do EM, dentre elas, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórias para os três anos desta etapa, mesmo que a carga horária tenha sido diminuída. Ainda menciona que os demais componentes são definidos pela BNCC que está estruturado por competências e habilidades à lógica utilitarista empresarial. As duas disciplinas com teor de obrigatoriedade ao longo de todo o EM colocam as disciplinas das CHSA em segundo plano, em um lugar de subalternização e se já existia grandes dificuldades de se alcançar os objetivos próprios das disciplinas dessas áreas, com a diminuição de sua carga horária, as consequências poderão atingir um nível abissal.

[...] o lugar das C.H. [Ciências Humanas] no processo de escolarização da educação básica não está dado, mas que a ocupação e a produção deste lugar resultam, sobretudo, de disputas de ordem política. Cada componente curricular desta área, sobretudo nos últimos 30 anos, procurou trilhar uma trajetória visando fortalecer seu potencial pedagógico na formação humana, constituindo a área de C.H. um lugar de poder formativo crítico-reflexivo na educação básica (Simões, 2017, p. 56).

O lugar dessa área, como campo de disputas, tem seu papel crucial na formação dos/das jovens do Ensino Médio, e com o NEM e seu interesse neoliberal, “este lugar é novamente contestado, abrindo brechas suficientes para promover a fragilização de seu potencial pedagógico e a subalternização de seu lugar no processo de escolarização” (Simões, 2017, p. 56). Deste modo, na fala da participante P1 – “*Porque o novo ensino médio retirou a nossa base*” –, essa base a que se refere, não diz respeito à Base (BNCC), mas, ao sentido de retirada do essencial, da estrutura das disciplinas, da *base* da disciplina.

A discussão em torno da Reforma do EM e dos Itinerários Formativos se deu de maneira crítica pelos participantes, iniciada por P1:

[...] eu acompanhei o processo da implementação do novo ensino médio, e eles fizeram uma consulta com alguns professores na época, e nós fomos totalmente contra, os professores em si, os professores que tinham ciência do que tava vindo pela frente foi totalmente contra porque o material, não é um material que tava escolhido pra gente, nós não fizemos a consulta do material, eles só colocaram que teria o novo ensino médio, que seria muito relevante e colocaram essa estrutura mesmo, só que nós

tínhamos ciência de que essa estrutura não ia funcionar dentro do estado, porque nós não temos estrutura pra isso.

Os discursos dos reformadores que permearam a reforma do NEM afirmam a ideologia que a escola e a educação estão se tornando mercadoria. Esses discursos são trazidos por Silva (2018) de maneira crítica, onde os que defendem a reforma se pautam na noção de que o Ensino Médio não atende às demandas do mundo globalizado, de que nessa etapa existem muitas disciplinas “inúteis” ou mesmo as notas do IDEB estão estagnadas. Essa etapa, de fato, sofre por diversos problemas, porém estes deveriam ser amplamente debatidos pela comunidade escolar, pelos profissionais de educação, pelas Universidades e instituições educacionais que produzem ciência, a fim de pensar um projeto político de Estado para a Educação pública brasileira. Não vemos que o caminho seja pautar uma reforma tão ampla e séria em um currículo prescritivo, individualista, empreendedor com base em competências que não atende às necessidades da classe trabalhadora, mas atende aos interesses do empresariado, que vê na Educação um ambiente propício para o acúmulo de capital. Nos documentos curriculares, se reconhecer como sujeito implica desenvolver competências que atendam ao mercado. Dessa maneira, o desenvolvimento das habilidades que envolvem as competências prova aos/às estudantes não apenas sua existência, mas seu valor (Bernardes; Voigt, 2022).

O NEM defende a “eficiência e produtividade e o papel da escola na preparação de indivíduos eficientes para o crescimento da produtividade social, vinculado ao rendimento e capacidades de produção capitalistas” (Gonçalves, 2017, p. 140). Nesse mesmo sentido, Lopes (2019, p. 66) afirma que essa reforma “faz parte de discursos que tentam propor a individualização do percurso formativo em nome de uma pedagogia diferenciada, entendida como capaz de combater o fracasso escolar”. Esse “fracasso” faz parte dos ideais dos reformadores a fim de alcançar seus objetivos mercadológicos com a Educação. Utilizamos o “fracasso” como um contra-ataque, ou seja, se combater o “fracasso escolar” era o objetivo da reforma, entendemos que a reforma em si foi um “fracasso”, pois defendemos uma educação crítica e emancipadora para os filhos/as da classe trabalhadora desse país, que não esteja baseada no movimento da lógica mercantil. Acrescentamos ainda que é um fracasso, pois não houve uma preocupação em estruturar as escolas para as demandas dos Itinerários Formativos, por exemplo.

Reformular o currículo nos moldes da BNCC não é a saída para a melhoria da qualidade da educação pública, visto que as instituições de Ensino no Brasil sofrem por diversos outros problemas, já discutidos nessa pesquisa. Ainda percebemos na fala de P1 de que, desde o início o NEM não era bem visto por ela, “porque nós não temos estrutura pra isso”, referindo-se à

qualidade dos prédios escolares, recursos materiais e humanos, recursos tecnológicos. Ainda nesse sentido P4 argumenta que

[...] a nossa escola tem problema de estrutura, de estrutura péssima, sem internet, salas com péssimas condições, como que eu vou fazer o meu aluno, nas condições que ele tem, se aproximar do projeto de vida dele? não dá. Pelo menos na minha realidade que é uma escola vulnerável, é uma escola periférica, então o meu aluno é carente. Eu não tô querendo limitar o meu aluno, não é isso, mas é que o meu aluno do ensino médio, a realidade hoje não é pé no chão. É o que ela precisava ser, a educação hoje precisa voltar a ser pé no chão, e ela não é mais pé no chão. Ela só é jogada, é a lançada, como essa reforma. O problema de infraestrutura é muito sério porque eles querem cobrar uma coisa, querem que a gente faça algo e esse algo não está condizendo com a realidade, porque parte mais da boa vontade do professor tentar mudar a realidade né, porque a educação nos transformou, então a gente espera transformar o outro pra fazer educação.

Os problemas que as instituições de educação básica enfrentam perpassam uma série de desafios complexos e multifacetados. Entre os problemas reais que merecem destaque, e reafirmamos a partir da fala dos participantes, estão a falta de infraestrutura adequada, a carência de materiais didáticos e tecnológicos, a desvalorização dos professores, o que impacta diretamente na qualidade da Educação. Defendemos que a Reforma na Educação Pública deve ser estrutural, pensada e analisada com amplo debate, não apenas uma reforma curricular aos moldes do capital, que servirá apenas para o empresariado.

Os Itinerários Formativos, como parte da reforma do Ensino Médio, também são alvo de críticas da nossa parte e da parte dos participantes da pesquisa. Segundo Simões (2017), a introdução dos IF no Ensino Médio pode comprometer ainda mais a capacidade pedagógica das Ciências Humanas. Isso pode acontecer, por exemplo, quando há a possibilidade dos sistemas de ensino permitirem que apenas uma parte dos estudantes seja pré-direcionada/ influenciada por meio de avaliações ou orientações vocacionais a se envolver com os componentes das Ciências Humanas. Isso, por sua vez, pode resultar na falta de uma base de conhecimento comum entre os alunos, que teriam um acesso mais amplo e/ou aprofundado em relação a outras áreas do conhecimento. Além disso, os estudantes que optam por seguir outros caminhos formativos podem perder a oportunidade de desenvolver os conhecimentos que são frutos dos estudos das Ciências Humanas. Essa discussão realizada por Simões (2017) vem ao encontro da fala de P2 que afirma que em seu Itinerário os alunos escolherem pelo nome ‘#quemdividemultiplica’, e acharam que era matemática, só que dos cinco componentes, quatro são majoritariamente conteúdos de humanas, um é de matemática, assim enviaram alunos que gostam da área de exatas.

Analisamos que os/as estudantes olham para o nome que “chama a atenção”, sem sequer saber a verdadeira proposta do IF, isso mostra a miscelânea desse material, bem como a

ausência de informações sobre o que será estudado nessas trilhas de aprofundamento. A exemplo da fala do professor, os/as alunos/as que ele recebeu em sua aula supostamente de Ciências Humanas, foram alunos que supostamente tinham um projeto de vida alinhado a outra área do conhecimento, já que o discurso interdisciplinar está por trás desse material ao propor esse nome, por exemplo, com uma “integração” entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas tecnologias.

A fala do participante P4 demonstra que os IF não fazem sentido para os/as estudantes, além de evidenciar que os/as professores/as precisam se readequar de acordo com a realidade de seus estudantes a fim de oferecer uma Educação que em sua concepção tem mais qualidade.

A gente teve que abrir mão mesmo desse itinerário formativo por quê? O nosso aluno não vê sentido e o nosso aluno foi fazer o que, vestibular. Meus alunos foram pro Paraná fazer vestibular, e o que caiu? os conteúdos da base comum [FGB] da nossa área de História, caiu renascimento, você acha que o aluno do terceiro ano do ensino médio vai lembrar do renascimento que ele estudou lá no 7º ano? Ai o que aconteceu? os nossos alunos bombardearam a direção da nossa escola, pediram pros itinerários acabar (P4).

A insatisfação dos estudantes do professor participante P4 é legítima, ao passo que essa luta pela não implementação da Reforma e por sua revogação após implementada não estaciona somente nas Entidades Científicas, mas ultrapassa os muros da escola com atos dos próprios estudantes que historicamente mostram sua força. A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) destaca que:

Desde 2017, estudantes e pesquisadores da educação espalhados por todo o país debatem a Lei 13415/17 que estabeleceu o Novo Ensino Médio, um atraso para a educação brasileira. Após seis anos, os frutos de um projeto elaborado sem qualquer diálogo com os diversos setores da educação são desastrosos para a juventude brasileira, acentuando a desigualdade e precarizando o ensino público. Por isso, somos a favor da REVOGAÇÃO IMEDIATA DO NOVO ENSINO MÉDIO E DA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA LEI QUE DIALOGUE COM A REALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (Santos, 2023, n.p).

Essa realidade da Educação Brasileira a qual a UBES se refere diz respeito às políticas públicas que devem ser pensadas para escola pública sem o intuito de lucrar com essa instituição. A lei de reforma do EM precisa levar em consideração a classe social que nela estuda. No ano de 2022, de acordo com Censo Escolar (Brasil, 2022), foram matriculados 6.928.500 estudantes no Ensino Médio público, no Brasil. Isso significa, de acordo com Silva (2020), que essa etapa, obrigatória no Brasil, atende a um contingente de jovens que não tinham acesso à escola, por essa questão a Lei 13.415/17 foi resultado de grandes disputas. O empresariado neoliberal de um lado e a luta árdua dos que veem na Educação a saída para a emancipação da Sociedade, nesse sentido os/as estudantes se mostraram fortes com atos, lutas

pela renovação dessa Lei, a UNE<sup>49</sup> (União Nacional dos Estudantes), por exemplo, também se mostra nessa luta contra o “novo” Ensino Médio.

Os motivos que levam estudantes, professores/as universitários, professores/as da Educação Básica, entidades para a luta contrária à reforma, além do que já mencionamos, abrangem os Itinerários Formativos, que na visão de P4

[...] ele tira do aluno o próprio conhecimento, a própria curricularidade histórica, então o aluno vai sempre ser superficial, eu vejo muito superficialidade desse novo ensino médio. Eu sempre falo assim pros meus alunos: quando você chegar lá na sua casa e seu pai perguntar o que você aprendeu hoje na escola? Que você tenha propriedade pra falar: hoje eu tive aula de História e aprendi isso, isso e aquilo. Mas não está acontecendo isso.

Nessa direção, o participante P2 exemplifica sua experiência na 3ª série do EM.

[...] que é uma sala desse novo itinerário, de aulas acerca dos direitos humanos, por mais que seja um tema interessante, que abra um leque incrível pra gente que é de humanas, pra os alunos já é UC6. Semestre passado era UC4, é uma continuação e uma mesmice de tudo o que foi falado no primeiro semestre (P2).

O participante enfatiza que o material, mesmo com tema interessante [direitos humanos], apresenta uma superficialidade e uma repetição de trilhas que não acrescentam conhecimento sólido para os/as estudantes, mas se pautam na produção de atividades diversas, como elaborar cartilhas, intervenções, apresentação digital, para fazer com que o/a aluno/a seja protagonista, ou seja, são aulas e aulas prescritas para elaborar atividades diversas envolvendo um tema amplo. Esse protagonismo, que também é criticado pelo participante, é fazer do aluno um empreendedor de si mesmo. Esse é um dos objetivos do NEM que se pauta em sua autogovernança, assim “o indivíduo deve governar-se a partir de dentro por uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo. Ser ‘empreendedor de si mesmo’ significa conseguir ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional” (Dardot; Laval, 2016, p. 349 *apud* Bernardes; Voigt, 2022, p. 117). É responsabilizar os jovens, fazê-los produzir, bater metas para “se dar bem na vida”, tirando o papel do Estado na oferta de políticas públicas sociais e educacionais.

Ainda é uma preocupação do participante P2 o material do Itinerário Formativo

[...] é vergonhoso para nós que somos da área de História, mostrar aquilo [material] e você fala ‘cara eu tô dando aula disso hoje?’, e a História, e a Filosofia, cadê? não tem. Então esse problema do protagonismo juvenil, hoje em dia, eu acho assim que é dar muito pra quem não consegue carregar, é um peso muito grande pra eles, e é uma forma de você antecipar uma formação precoce que não vai acontecer agora sabe, não vai. E é uma coisa que a gente vê muito nos materiais, essa necessidade de tornar esses

---

<sup>49</sup> A UNE é a entidade máxima dos estudantes brasileiros e representa cerca de seis milhões de universitários de todos os 26 Estados e do Distrito Federal.

alunos precocemente adultos “você já tem que sair com uma profissão”, ‘você já tem que...’, e não é assim sabe, eu pelo menos não vejo dessa forma.

A fala do participante revela nossa preocupação desde o princípio, ao tornar a formação dos jovens do EM, uma trilha de desempenho individual, flexível, nas técnicas de gestão de si, tal qual uma corporação empresarial, “porque sempre há uma necessidade de melhora no desempenho pessoal gradativamente impressa na subjetividade” (Bernardes; Voigt, 2022, p. 117). O participante ainda acrescenta que vê a Educação “sendo tratada como um negócio, então assim, a invasão do mundo empresarial dentro da sala de aula e a gente tratando esses alunos como pessoas que devem ser preparadas pro mundo de trabalho e não pessoas pensantes, pra formar cidadãos críticos” (P2).

O Novo Ensino Médio com os IF forma “para o mercado de trabalho dos níveis baixos” ( P1), além de uma tentativa de

[...] despolitização do aluno. E quando nós temos casos assim de alunos espertos, crítico, que é uma raridade, a gente até acaba tendo uma esperança alí, a gente sabe que a maioria é para ser formada como mão de obra barata, para atingir metas no mercado de trabalho, porque os próprios professores estão sendo tratados como muitas vezes eu acho que a gente também vai sentir isso muitas vezes nas nossas reuniões de ATPC <sup>50</sup>, eu me sinto diante de um RH. (P2).

Percebemos que os Itinerários Formativos em seu caráter de esvaziamento dos saberes acumulados ao longo da História dos seres humanos diminuem a capacidade de construir criticidade, o sentido dos IF torna-se, desse modo, fazer com que esta etapa seja submetida aos moldes econômicos. Posto isso, a participante P1 esclarece que

Existe linguagem e suas tecnologias, né? Matemáticas e suas tecnologias. E quando ele fala de humanas - Ciências Humanas e sociais aplicadas - é aqui que o negócio pega. Por que? Porque ele tá trabalhando nosso aluno simplesmente para ser uma bolha da sociedade, ele não tá querendo senso crítico aqui, ele não quer ninguém que debata com ele lá na frente. Porque essa nossa geração que tá vindo agora, vão sair tão assim de engessados, mas por trabalhar exatamente do jeito que o currículo que o ensino médio quer, quando eles chegarem lá na frente, eles não vão debater nada. Eles vão aceitar tudo que vem de cima e vai caminhar daquela maneira. E isso é preocupante, por que aí nós criamos o quê? Robôs, crianças que foram simplesmente treinadas para aquilo, para atender o que a sociedade quer e ou o que o governo quer e nunca eles vão confrontar isso (P1).

Mediante todas as mazelas apresentadas com a Reforma do Ensino Médio e os Itinerários Formativos, defendemos tal qual Motta e Frigotto (2017, p. 357) que estes condenam “gerações ao trabalho simples”, o que se configura em um retrocesso exponencial para a educação dos nossos jovens, negando o direito de uma educação de qualidade e o acesso aos conhecimentos consolidados ao longo da História da humanidade.

---

<sup>50</sup> Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

[...] ao propor a construção de propostas curriculares esfaceladas em áreas de conhecimento e com visões tão restritas da articulação entre ensino técnico-profissional e ensino médio, a lei certamente contribuirá para restringir o campo de possibilidades já tão estreito para a maior parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras (Leão, 2018, p. 19).

A Educação, como campo de disputas de interesses antagônicos necessita ser defendida para atender às demandas da desigual sociedade brasileira, a fim de dizimar as disparidades sociais e educacionais que assolam grande parte dos jovens matriculados no Ensino Médio Público.

### 7.4.3 Eixo: Interdisciplinaridade

De acordo com o nosso referencial teórico, foi possível perceber a demanda complexa do trabalho com a interdisciplinaridade ao partirmos do pressuposto de que o ser humano por natureza é interdisciplinar, ou seja, a realidade e os fenômenos na natureza humana são complexos e por isso seu caráter é interdisciplinar. Buscamos compreender a concepção de interdisciplinaridade que os/as professores/as participantes possuem a partir da atuação de cada um no bojo das instituições de ensino.

Já discutimos que as concepções interdisciplinares no campo epistemológico também são alvo de consensos e dissensos.

Para o participante P1, a interdisciplinaridade

[...] tem que *respeitar os limites próprios de cada disciplina*. Então, assim, vou falar, vou entrar em um conceito que não seja da área de História, mas eu não vou fazer com que a essência da disciplina de História ou Filosofia se perca e se misture, *vire outra coisa que não seja História, que não seja Filosofia*. Ela é importante, ela faz o aluno ter uma visão global, uma visão de que conhecimento, ele se distribui em vários pontos, então a gente tem a exatas, as ciências da natureza e que todo mundo dialoga, só que cada área dessa tem uma forma de se portar, tem uma forma de se apresentar no mundo e no mundo do conhecimento. Então, assim, falar de História não é a mesma coisa que você falar de Filosofia, embora tenham relações porque são de humanas, mas a Filosofia tem o seu próprio trabalho, a História tem seu próprio trabalho e a Matemática também, a Geografia. Então, respeitar esses limites, porque eu percebo que não existe esse respeito. A interdisciplinaridade hoje ela é tratada assim: junta a História, junta Matemática e forma uma outra coisa que não tem nada a ver que essas duas coisas são. Gera um produto ali que para o aluno é muito confuso, é confuso demais, eles percebem isso a todo momento. Uma professora de História tem um itinerário que fala das tabelas, né, que eles têm que fazer lá, para o aluno muitas vezes não faz sentido, porque ela é formada em História, ela dá aula de História e do nada ela está lá na aula falando de algo que compete ao professor de Matemática (P1, grifos nossos).

A fala provocante do participante nos chama a atenção pelo fato de que defendemos que a interdisciplinaridade não é uma diluição dos conhecimentos e como consequência o

desaparecimento das disciplinas, pelo contrário, é necessário que se parta da disciplinaridade como destacam Japiassú (1976), Fazenda (2014) e até Etge (1995). Concordamos com o participante ao mencionar que o trabalho interdisciplinar não pode ser pautado na soma de disciplinas, que também foi criticada por Frigotto (1995). Ora, se interdisciplinaridade é a realidade humana, ela não pode ser conhecida por soma, mas por relações. O professor P2 atenta-se à importância desse trabalho para a compreensão do ser humano complexo em sua totalidade, todavia, tece críticas contundentes acerca da concepção interdisciplinar que tem percebido no âmbito escolar. Essa perspectiva de que a “junção” das disciplinas gera um resultado confuso está em consonância com Etge (1995) ao mencionar que a interdisciplinaridade complexa não deve ser interpretada como uma tentativa de simplificar as ciências até um denominador comum, o que inevitavelmente levaria à perda da singularidade de cada uma delas e à transformação de conteúdos ricos em meras abstrações vazias, incapazes de fornecer explicações significativas.

P1 enfatiza ainda que “essa *confusão* toda, a gente vê isso no novo ensino médio e muitas vezes o conceito de interdisciplinaridade que eu percebo nesse novo ensino médio é a perda total do que é aquela matéria, a essência”. Ou seja, a reforma do Ensino Médio e seu discurso interdisciplinar se esbarram em uma concepção utilitarista da interdisciplinaridade. A visão instrumental da interdisciplinaridade se mostra nas DCNEM de 2018 ao tratar da estrutura curricular do Ensino Médio, na Seção I.

§ 1º A organização por áreas do conhecimento implica o fortalecimento *das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade*, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.  
 § 2º O currículo por área de conhecimento *deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar*. § 5º Os estudos e práticas[...]devem ser tratados de forma *contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos* por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas (Brasil, 2018, grifos nossos).

No que diz respeito às disciplinas a serem ensinadas aos alunos, as orientações para o ensino médio enfatizam que a organização por áreas busca promover relações interdisciplinares entre diferentes campos de conhecimento e a sua aplicação prática na compreensão e intervenção na realidade. Nesse contexto, sugere-se que o currículo seja estruturado de forma a facilitar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, abandonando a abordagem estritamente horizontal baseada em pré-requisitos em favor de uma abordagem vertical que se baseia na interseção de temas e atividades transversais. Como uma alternativa para superar o ensino isolado e individualizado, o texto propõe a implementação de projetos, oficinas,

laboratórios e outras estratégias que possibilitem a contextualização e a integração entre as disciplinas.

Nesse sentido, questionamos o mero desenvolvimento de atividades com fins em si mesmas nesses espaços como garantia necessária ao desenvolvimento de uma perspectiva verdadeiramente interdisciplinar e contextualizada da realidade. Pelo que propõe o documento, a concepção da interdisciplinaridade não aponta para a compreensão mais ampla dos fenômenos da realidade, inclusive econômicos, culturais e políticos, pois não considera a totalidade social e sua historicidade, a reflexão crítica sobre os métodos científicos e pedagógicos de cada disciplina, como propões Ramos (2005). Nesse sentido, como propriamente expõe as diretrizes para o ensino médio, a interdisciplinaridade junto com a contextualização, se resume à performatividade na resolução de problemas, ficando restrita aos aspectos instrumentais (Morais; Filho; Gomes, 2022, p. 567-568).

Os autores argumentam que a interdisciplinaridade e a contextualização, quando reduzidas a meras atividades com fins em si mesmas, não contribuem para uma compreensão mais ampla da realidade. Para que a interdisciplinaridade seja realmente transformadora, é preciso que ela leve em consideração a totalidade social e sua historicidade, bem como a reflexão crítica sobre os métodos científicos e pedagógicos de cada disciplina. Como discutido pelos autores, as diretrizes curriculares mais atuais trazem a questão da interdisciplinaridade atrelada à ideia de contextualização em resolução de problemas. Tal caráter instrumental não considera a complexidade e a totalidade da realidade humana a partir de sua historicidade em produção de conhecimento. Cabe-nos pensar que o documento traz uma concepção superficial que se esbarra na filosofia do sujeito.

Levando em consideração uma concepção simplista da interdisciplinaridade, é possível observar o reducionismo desse conceito na fala de uma das participantes, quando menciona que trabalha interdisciplinarmente em seu dia a dia, “por exemplo, a História geralmente trabalha matemática, porque nós temos lá os grandes pensadores, né? A questão do passado, da antiguidade, nós trabalhamos os algarismos romanos, trabalhamos português, nós trabalhamos Darwin”. Percebemos uma rasa interação entre as disciplinas se levarmos em consideração que a relação entre matemática e história está na contagem cronológica do tempo através dos números romanos, ou que ao produzir uma resposta na disciplina de história utiliza-se da língua portuguesa para tal. O participante P4 dá um exemplo sobre uma de suas práticas interdisciplinares acerca do uso dos algarismos romanos: “um professor de Matemática e eu, a gente contextualiza com eles [estudantes] essa história dos romanos, o porquê dos algarismos romanos, ele explica, em todas as minhas aulas de História eu coloco o número em algarismo romano, isso já virou uma prática”.

Nesse sentido de *junção* de disciplinas, a participante P1 também mostra em sua fala um exemplo de sua relação com uma professora de Biologia,

[...] estava dando darwinismo lá no 1º ano e disse ‘Esse conteúdo vai entrar na sua matéria?’ ‘Quando você vai dar?’ Está naquele contexto”. Então, nós sabemos que a gente tá caminhando junto, ou senão Geografia tá trabalhando lá a parte da de industrialização, do início da industrialização e eu tô dando Revolução Industrial.

É perceptível que, através das falas, o entendimento sobre a interdisciplinaridade é minimizado para as relações supérfluas que há entre as disciplinas. A fala de P1 deixa claro essa perspectiva: “que nem o professor de Filosofia, tá dando tal coisa, Sociologia que nem a [nome da professora] tá dando a parte de da passagem da fase de criança pra adolescência e eu tô dando a passagem de gerações por gerações, então tudo isso casa dentro da nossa área”.

Nos chama a atenção, a fala de um dos participantes quando diz que

[...] na minha prática eu sigo muito essa linha de trabalhar a interdisciplinaridade em *forma individual*. Eu, nas minhas aulas assim de Filosofia, até mesmo nos projetos de vida, eu tô sempre citando outras áreas e tentando recapitular com eles, né? E é um movimento que muitas vezes eles percebem, que você vê que eu não falo só do que eu sou formado, porque quando você chama a atenção deles, eles percebem que às vezes a gente tá dialogando mesmo. As áreas, elas têm essa conexão, claro quando a gente faz uma parceria com outra né, com um colega, com um profissional de uma outra área, vira uma coisa maior, mais elaborada, que exige tempo, né? Só que eu acho também que a individual ela tem a sua relevância para aquele professor, ele tá ali na sala de aula, né, dando aula de História e aí eu vou falar, por exemplo, de Revolução Industrial fazendo um paralelo com relações climáticas na Geografia, por mais que eu não seja de Geografia, tô trazendo algum conceito e uma interdisciplinaridade ali que gera sentido, que uma coisa tem relação com a outra (P2, grifos nossos).

Nessa direção, nos atentamos para a ideia de que o participante menciona que o trabalho interdisciplinar acontece de forma individual em suas aulas. Isso se dá quando ele tenta, por meio de suas aulas, articular algumas falas que em sua concepção dialogam com outras disciplinas além da área de sua formação. Isso ainda nos permite pensar que para o participante é possível se alcançar a interdisciplinaridade através de uma relação consigo mesmo. Questionamos-nos acerca da profundidade e complexidade que estão ausentes nesse projeto interdisciplinar, visto que pode até haver um diálogo entre outros componentes curriculares, porém ele se torna superficial ao não levar em consideração a produção sistemática histórica do conhecimento (Jantch; Bianchetti, 1995). Não acreditamos que citar aspectos de outras disciplinas corresponda a um trabalho efetivamente interdisciplinar.

Para o participante P4,

[...] a interdisciplinaridade requer tempo, ela requer preparo né? Não precisa ter segregação entre os pares. Como eu vou lá realizar uma aula interdisciplinar se eu não tenho integração com a minha amiga lá das ciências. Então, eu vejo isso, que a interdisciplinaridade ela é algo que dá certo, acontece, mas ela requer um pouco mais

de tempo, um tempo dentro da escola mesmo, dentro da loucura que ela é pra gente poder ter mais essa ligação entre os pares.

Para Frigotto (2020), a possibilidade de se trabalhar temas possivelmente comuns entre as disciplinas, mesmo sendo um pequeno avanço, ainda não se caracteriza com a interdisciplinaridade [do ponto de vista epistemológico] da realidade que está sendo analisada. É necessário o debate profundo dos referenciais. Nesse debate há consensos e dissensos que necessitam de tempo para ser discutidos. Desse modo, o tempo para “sentar junto” é fundamental para o avanço da interdisciplinaridade.

O participante P4 ainda continua dizendo que, como professor de História, se une à professora de Arte para pensar em seus trabalhos. “Eu vou lá ensinar o contexto histórico do Renascimento e ela contextualizar os artistas renascentistas, entendeu? Aí nós realizamos um alinhamento horizontal, né?” Entendemos e afirmamos a necessidade do diálogo, do tempo dedicado a essa discussão como um caminho inicial para a interdisciplinaridade, porém é visível que parte de alguns professores a necessidade do debate sobre o assunto, todavia, as instituições precisam atuar na totalidade em busca da mudança de perspectiva acerca do conhecimento. Para Fazenda (2011), é necessário que todos se unam em torno do debate interdisciplinar.

Questionamos a relação entre a Interdisciplinaridade e os Itinerários Formativos e podemos observar que, de modo geral, a discussão se engendrou para uma perspectiva de sentido raso ou até mesmo afirmação e reprodução daquilo que traz as políticas curriculares. Para a participante P3,

[...] o itinerário está baseado na interdisciplinaridade e na troca de conhecimentos. Esse trabalho deveria ser realizado pelos professores que deveriam planejar juntos as atividades dentro de cada UC. Isso não é prática não ocorre muito por que os professores têm a carga completa de aulas e não se encontram na escola com tempo. As atividades, por mais que elas se relacionem você não consegue trabalhar apenas aquela atividade, porque elas são bastante rasas. O que que a gente faz? a gente tem o teu trabalhar mesmo que não interaja a todo tempo com outros professores interagindo com vários saberes, com várias disciplinas por exemplo sobretudo, eu tento trabalhar nos itinerários sempre prioritariamente tecnologia e as matérias formais, Língua Portuguesa e quando possível Matemática porque você vê que os meus temas, eles são difíceis para eu relacionar, que é a proposta do material.

Notamos que a professora participante esclarece que existe uma relação entre interdisciplinaridade e os Itinerários Formativos, afinal esse é o discurso trazido pelas políticas curriculares que abarcam o “novo” ensino médio. Os Itinerários Formativos não integrados já possuem um caráter discursivo e interdisciplinar, por exemplo, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas condensam História, Filosofia, Geografia e Sociologia. Majoritariamente, o currículo Paulista oferece Itinerários Formativos integrados, isso significa que além dos componentes curriculares pertencentes a uma área do conhecimento, ele deve fazer relação

interdisciplinar com uma série de outros componentes curriculares pertencentes a outra área do conhecimento, ou seja, em um itinerário formativo quem integra a área de CHSA, Ciências da Natureza, em tese, relaciona História, Filosofia, Geografia e Sociologia com Biologia, Física e Química.

Ressaltamos que a participante afirma o discurso trazido pelos documentos curriculares na mesma intensidade que tece as suas críticas às possibilidades práticas da interdisciplinaridade, como a falta de tempo, a relação com os professores e a superficialidade das atividades do material didático. Diante desse cenário de dificuldades, parte dela a tentativa de relacionar as disciplinas como pede o material, mesmo que, ao observarmos a sua fala, percebemos que não há um objetivo específico, um plano específico para se alcançar a interdisciplinaridade, que mais uma vez está pautada na vontade do sujeito, o que revela certa confusão tanto da concepção de interdisciplinaridade, quanto do material didático e da prática na sala de aula.

Nesse horizonte, o participante P4 esclarece que,

na nossa escola há uma relação sim [entre Itinerários e Interdisciplinaridade], porque na nossa escola a gente realiza a integração. A integração são professores daquele componente, por exemplo, eu tenho um UC3 e os professores da UC3 eles tem um tempo pra poder se reunir entre os pares e dialogar, discutir, estudar o MAPPA. Por isso que eu vejo essa relação, entendeu? E nos conteúdos, eles são bem interligados, né? mas uma perspectiva diferente, entendeu? Então, há essa interdisciplinaridade porque há sempre essa interligação.

É unânime entre os participantes a ideia de que os Itinerários Formativos possuem um caráter interdisciplinar, contudo ao observarmos as concepções que esses participantes trazem acerca da interdisciplinaridade concluímos que há uma relação com o discurso trazido pelas políticas de currículo atuais que permeiam a reforma do ensino médio, mas quando analisamos a prática desses profissionais percebemos que foge do debate complexo sobre o assunto. A fala da participante P1 deixa clara a nossa crítica ao dizer que “eu tenho que aprender Matemática porque dentro do meu itinerário tem Matemática, então eu preciso correr atrás do que o meu itinerário tem”. É necessário fazer um esforço na tentativa de adequar a sua formação inicial ao que os Itinerários Formativos propõem, *correr* atrás de aprender Matemática mostra o quão confuso são os IF. A professora de História ter que aprender Matemática para se trabalhar no novo ensino médio não diz respeito a um efetivo trabalho interdisciplinar.

O participante P2, quando perguntado da relação entre os IF e a interdisciplinaridade, responde: “no Itinerários tem ali sua introdução, seu desenvolvimento e depois tem sua conclusão e em seguida vem um campo chamado ‘De olho na integração’, que é esse momento que a gente tem que trazer à tona a interdisciplinaridade de forma mais nítida do aluno.” O

momento em que o participante traz que enfatiza o trabalho interdisciplinar nos componentes curriculares dos itinerários está no item “De olho na Integração”, já trazido nessa pesquisa em outras seções de discussão. Portanto, como já pudemos observar, é um item do material didático que tenta fazer uma relação com outros componentes por meio de frases como “se for possível”, “você poderá conversar” a fim de haver uma interação. Diante de toda a nossa discussão, não consideramos esse item do material uma proposta complexa interdisciplinar, mas um diálogo limitado e medíocre entre as disciplinas.

Os materiais dos Itinerários Formativos trazem temáticas, observáveis nas unidades curriculares, que não levam em consideração as especificidades dos componentes curriculares que pertencem à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao contrário, são temas gerais que podem ser discutidos na perspectiva de cada ciência, porém há uma superficialidade mascarada de interdisciplinaridade que

[...] são facilmente verificáveis as dificuldades de se inserir no próprio universo escolar a perspectiva de ensino e aprendizagem baseada na interdisciplinaridade, mesmo quando se tem apelado para as famosas pedagogias ativas e baseadas na solução de problemas, cuja inspiração seria o construtivismo e o ensino baseado na pesquisa científica. Não se trata, obviamente, apenas de uma resistência cultural, visto que a escola ontem e hoje continua sendo pautada na disciplinaridade, onde cada disciplina contempla hierarquias, métodos e teorias próprias, mas, igualmente, identificações e culturas diversas (Morais; Filho; Gomes, 2022, p. 569).

Fica clara a importância que o material dá para as chamadas metodologias ativas com o objetivo de resolução de problemas, a partir de um discurso interdisciplinar que na prática não se consolida. Concordamos com Moraes, Filho e Gomes (2022, p. 571), quando dizem que o “conceito de interdisciplinaridade, presente na atual reforma do ensino médio [...], é abordado de forma a-histórica, abstrata, idealista e se ancora numa perspectiva instrumental”.

As concepções interdisciplinares desenvolvidas por Ivani Fazenda sob a égide de Hilton Japiassú podem se esbarrar na filosofia do sujeito e entrar em dissenso com a concepção analisada por Jantch e Bianchetti (1995), entretanto, esse estudo nos permitiu compreender a singularidade complexa da interdisciplinaridade, o amplo debate epistemológico e as possibilidades apresentadas pela autora. Enfatizamos a importância e a necessidade de olhar para a interdisciplinaridade para além da simples vontade dos sujeitos, ou seja, para além da filosofia do sujeito. Por isso, consideramos os diferentes momentos históricos do desenvolvimento da sociabilidade humana as condições objetivas de determinados contextos sociais em que se desenvolveu a concepção de interdisciplinaridade. Tal qual argumenta Frigotto (2020), a atividade interdisciplinar envolve a colaboração entre as ciências e os saberes sociais e desempenha um papel crucial na produção e na disseminação do conhecimento,

especialmente nos campos das ciências sociais e da educação. No entanto, essa abordagem não surge de uma escolha arbitrária e racional de indivíduos presumivelmente autônomos. Em vez disso, ela decorre do próprio curso histórico da humanidade, que, para atender às suas necessidades e demandas, deve estabelecer uma variedade de relações sociais que buscam encontrar respostas adequadas para os problemas do mundo real que surgem das experiências, lutas e conflitos das pessoas na sociedade.

## CONCLUSÃO

A presente dissertação buscou analisar os Itinerários Formativos como parte flexível da reforma do Ensino Médio, originada a partir da Lei 13.415/2017, em um cenário de grandes disputas pela última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Sendo disputado por várias ideologias e concepções de juventude e sociedade que procuraram e procuram exercer uma dominação sobre a formação dos/das adolescentes e jovens. Tais disputas colocam à tona a importância e necessidade do Ensino Médio para a sociedade brasileira, mesmo com contradições. Por um lado, percebemos o anseio do empresariado brasileiro, ideologicamente neoliberal, em atuar nessa etapa desde a participação na elaboração das políticas públicas educacionais, perpassando a formação de professores e a produção e venda de materiais didáticos sobre a perspectiva de uma educação para atender ao mundo do capital. Por outro, uma luta incessante de profissionais, entidades e estudantes por uma educação que não esteja vinculada à égide do capitalismo, mas uma educação básica que tenha um caráter qualitativo para os filhos da classe trabalhadora e que ofereça, por meio do Estado, as condições necessárias de emancipação para esses jovens, condições necessárias para acesso e permanência em uma educação pública, gratuita e de excelente qualidade.

O ensino médio atinge milhares de jovens nosso país, sendo assim é uma etapa da educação básica muito discutida em todos os seus aspectos. No aspecto curricular é comum observarmos o discurso da interdisciplinaridade presente no dia a dia da escola, todavia, é um conceito pouco compreendido em sua complexidade. Os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio estão inseridos na lógica da Interdisciplinaridade quando se junta às disciplinas ou os objetos de conhecimento dessas disciplinas em grandes áreas do conhecimento na tentativa de integrá-los. Assim, diante dessa reforma e da obscuridade dos Itinerários Formativos o problema dessa pesquisa se delimitou na seguinte questão: quais as relações dos Itinerários Formativos do “Novo” Ensino Médio com a Interdisciplinaridade?

O principal objetivo da presente pesquisa foi analisar os Itinerários Formativos do Ensino Médio e sua relação com o termo Interdisciplinaridade defendido por diferentes autores que estudam tais temáticas. Procuramos investigar em que consistem os Itinerários Formativos propostos para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os desafios para o desenvolvimento de tais Itinerários e as relações com a interdisciplinaridade e as visões de um grupo de professores da área sobre os Itinerários Formativos e sobre a relação com a interdisciplinaridade.

Os Itinerários Formativos são uma tentativa de flexibilização e aprofundamento da Formação Geral Básica normatizada pela Base Nacional Comum Curricular, também caracterizados como arranjos curriculares que foram motivos de grandes embates e debates entre especialistas da educação e o terceiro setor na disputa pelo “poder” sobre essa etapa. Pautado em discursos de que o Ensino Médio não avança no Brasil, que há muita evasão escolar, que a presença de diversas disciplinas “isoladas” é obsoleta, que o Brasil está estagnado nas avaliações de larga escala e que essa etapa não interessa aos adolescentes e jovens, os Itinerários Formativos foram trilhas de aprofundamento que valoriza, não mais as disciplinas, mas as grandes áreas do conhecimento, baseando-se no discurso da importância da interdisciplinaridade. No caso dessa pesquisa, buscamos compreender o que foi feito nas disciplinas de História, Filosofia, Geografia e Sociologia, que a partir da lei da reforma passou a pertencer à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com um caráter interdisciplinar, ao menos no discurso. Essas disciplinas presentes no currículo desta etapa da educação sofrem um demasiado esvaziamento em suas concepções epistemológicas e práticas há anos, o que não garante aos estudantes filhos da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade ao longo do tempo. A redução da carga horária, a redução dos objetos de estudo de cada uma dessas ciências no Ensino Médio e a substituição por um *pseudo* aprofundamento gera problemas ainda maiores na Educação Pública e não resolve os principais problemas que assolam a escola como infraestrutura, salários, formação de professores, superlotação de salas, problemas sociais vividos pelos/as estudantes.

Buscamos entender a importância da interdisciplinaridade para a educação, suas concordâncias e discordâncias no debate epistemológico, mas principalmente compreendê-la como uma tarefa necessária, mas extremamente complexa, o que demanda uma série de questões como os conhecimentos epistemológicos e metodológicos das disciplinas e a necessidade delas para o debate interdisciplinar, o tempo necessário entre os profissionais, o pensamento crítico, a abertura de toda a comunidade escolar, a visão histórica do processo de elaboração da ciência em questão. Esse conceito demanda uma série de decisões e mudanças de perspectivas no ambiente escolar, não basta juntar as disciplinas em um projeto escolar e chamar de interdisciplinaridade.

Centrado em nosso referencial teórico, as questões interdisciplinares são fundamentais e necessárias, visto que, os seres humanos são interdisciplinares por natureza, todavia, requer muito cuidado para não esvaziar esse complexo significado diminuindo-o somente a vontade dos sujeitos que desejam trabalhar interdisciplinarmente. O desejo e a pré-disposição da comunidade escolar para engajar seu projeto de escola na perspectiva da interdisciplinaridade

é importante, mas não basta, mesmo porque, é uma demanda da epistemologia da própria ciência (pensada aqui como cada disciplina escolar) e suas possibilidades, além de ter como base a própria disciplinaridade e seus enredamentos como ponto de partida necessário.

Investigamos a complexidade do campo do currículo, e percebemos que o estudo das políticas curriculares e do currículo escolar no contexto da educação apresenta uma complexidade intrigante e desafiadora. No campo do currículo, compreende-se um debate amplo e antagônico, pois este ultrapassa os limites da concepção de que currículo é apenas um documento prescritivo. É um campo que pensa “o que estudar”, “para que estudar”, “como estudar”, “com qual objetivo estudar”, “qual sociedade se pretende formar, com base em quais intenções se pretende”, “quais as concepções de juventude e escola” e muitas outras demandas complexas. Entendendo a importância desses estudos, concluímos que, nos últimos anos, as políticas públicas educacionais têm sido tomadas pela lógica neoliberal e constituído, por exemplo, um currículo nacional com base em competências e habilidades, termos usados com um sentido corporativo, revelando a dominação do mercado empresarial no âmbito educacional, principalmente no Ensino Médio, já que esta etapa tornou-se obrigatória pela Emenda Constitucional nº 59/2009 e ampliou a oferta para um grupo social que até a década de 1990 não tinha acesso a essa etapa, por esse motivo, o final da Educação Básica passa a ser ponto de tensão disputado na formulação dos currículos (Silva, 2014).

Com esses entendimentos, destacamos algumas contribuições de cunho teórico. Foi possível observar que o discurso interdisciplinar por trás da reforma do Ensino Médio não traz uma visão epistemológica, tampouco oferece aparatos concretos para esse tipo de trabalho. Podemos dizer que, a superficialidade da interdisciplinaridade nos documentos oficiais da reforma do Ensino Médio, não gera um debate amplo sobre o tema, dada a sua complexidade apresentada nessa pesquisa pautada nos autores que compõem o referencial teórico.

Ainda, percebemos que as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia sofrem uma ampla redução em suas especificidades científicas, não só pela redução da carga horária dessas disciplinas, mas de como elas são tratadas nas diretrizes curriculares (saberes e práticas) e principalmente com junção em uma área do conhecimento que trabalha temas que possivelmente perpassam por elas, mas não trazem uma compreensão aprofundada dos aspectos históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos pela própria superficialidade dos materiais e pelas condições de trabalhos dos professores que com formações diferentes transitam pelos Itinerários. Estes, majoritariamente, são integrados, isto é, juntam duas áreas diferentes para oferecer o aprofundamento a partir do projeto de vida dos estudantes, porém percebemos ainda mais uma diluição das ciências em nome de uma *pseudointerdisciplinaridade*.

Essa dissertação contou com a participação qualitativa de professores que atuam no Ensino Médio do magistério público que tiveram uma importante contribuição prática com essa pesquisa, na busca dos resultados. Com a aplicação de um questionário exploratório contamos com 16 professores/as e com a entrevista em grupo focal contamos com a importante participação de quatro professores/as que reafirmaram a nossa hipótese de que a Reforma do Ensino Médio exclui o conhecimento acumulado e sistematizado ao longo da História, além de reverberar desigualdades para os/as jovens da escola pública, que a partir da reforma, fica claro que estão sendo formados para a submissão do sistema capitalista como mão de obra qualificada de baixo custo humano e econômico.

Foi possível observar que historicamente, os filhos da classe trabalhadora não tiveram acesso à educação, foi por meio de muita luta e resistência que se alcançou um número maior de jovens e adolescentes presentes na instituição escolar, todavia, a partir do momento em que o direito ao acesso à educação é ampliado aos jovens do ensino médio é notório que as disputas ideológicas e empresariais se acirram para pensar reformas para esta etapa da educação. Reformas que deixam claro as suas intenções ao repensar o currículo, por exemplo. A proposta do novo ensino médio por meio dos itinerários formativos é uma clara tentativa de expropriação dos saberes científicos dos jovens e uma grande possibilidade de aniquilação dos sonhos de alcançar o ensino superior e uma possível ascensão social por meio da educação.

Ao reduzir carga horária e disciplinas extremamente importantes para a formação dos jovens e transformá-las em arranjos curriculares denominados Itinerários Formativos organizado por áreas do conhecimento por meio de um discurso interdisciplinar cuja intenção é falaciosa, pretende-se formar estudantes sob a ótica da política neoliberal, isto é, pessoas flexíveis, adaptáveis às mudanças econômicas e empreendedoras de si, para atuar como mão de obra no seio do sistema capitalista. Ao observarmos que as últimas políticas educacionais estão intrinsecamente ligadas a órgãos econômicos internacionais, fica clara as intenções dos reformadores de transformar a educação pública em uma mercadoria da propriedade privada.

A presente pesquisa abre uma discussão importante para a educação brasileira, primeiro pela continuidade da luta e discussões sobre a construção de um projeto de Educação para os nossos adolescentes e jovens que cursam o Ensino Médio e veem na escola pública uma das poucas oportunidades de emancipação, construção de cidadania e melhores condições intelectuais e materiais. Ao ressaltarmos o que foi feito com um currículo do estado de São Paulo e conseqüentemente com educação paulista, principalmente nos últimos anos do ensino médio, pretendemos alongar esse amplo debate estudos sobre o que tem sido feito nos estados da federação com a reforma do ensino médio e como isso impactou, impacta e impactará a vida

acadêmica social e profissional nossos jovens brasileiros estudantes. Segundo, é importante continuar o debate amplo, árduo e necessário sobre o papel da interdisciplinaridade para a construção dessa educação ideal que defendemos e que não exclua o conhecimento desenvolvido por outros seres humanos que vieram antes de nós. Compreender a interdisciplinaridade com profundidade é fundamental para ampliarmos a noção desse conceito tão importante e abrimos o diálogo para a necessidade do trabalho interdisciplinar que seja de fato pensado, estruturado, debatido, e praticado nas instituições escolares dos estados brasileiros. Com a intenção de mostrar para a comunidade acadêmica e para a sociedade no geral que a interdisciplinaridade presente nos itinerários formativos é falaciosa, defendemos, como primeiro passo a revogação total da Lei 13.415/2017 e um intenso debate e escuta dos que de fato fazem educação nesse país, professores da educação básica, alunos, escolas, famílias e entidades científicas.

Além de termos encontrado na bibliografia o notado fracasso da reforma do ensino médio e o esvaziamento curricular trazido pela implementação dos Itinerários Formativos, encontramos nas falas dos professores e professoras atuantes nessa etapa da educação básica de que os IF não formam os estudantes a partir do acesso ao conhecimento pleno e ao senso crítico, mas os transformam em uma espécie de marionetes das instituições econômicas, e ainda utilizam do discurso de que o “novo” Ensino Médio é moderno, condiz com as demandas das juventudes e ainda trabalha interdisciplinarmente, todavia, discordamos desses discursos quando trouxemos todo o arcabouço teórico e empírico.

Por fim, esse estudo buscou analisar os Itinerários Formativos e suas relações com a interdisciplinaridade na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas por meio da portaria nº 1.432/2018 e algumas matérias do currículo paulista a título de exemplo, mas existem outros currículos estaduais, municipais e/ou federais além de outras áreas do conhecimento que podem fornecer uma estrutura teórica relevante para a continuidade e amplitude nessa discussão a fim de alcançar, de forma crítica, um debate acerca da interdisciplinaridade no Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Bruna Telma; TAUCHEN, Gionara. Percepções e compreensões sobre o ciclo de vida profissional e o desinvestimento da carreira docente. **Revista Conhecimento Online**, v. 2, p. 25-45, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.1243>. Acesso em: 2 fev. 2023.

AMORIM, Gusmão Freitas. O Positivismo, a Educação e a História ensinada. **Educon**, Aracaju, v. 10, n. 1, p.1-12, set/2016. Disponível em: [http://anais.educonse.com.br/2016/o\\_positivismo\\_a\\_educacao\\_e\\_a\\_historia\\_ensinada.pdf](http://anais.educonse.com.br/2016/o_positivismo_a_educacao_e_a_historia_ensinada.pdf). Acesso em: 5 jan. 2023.

ANDERSON. Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

APPLE, Michael W. O que os pós-modernos esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILLI, Pablo. A; SILVA. Tomaz Tadeu da. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 9-31.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, [S. l.], v. 8, p. 219-232, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.7065. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 13 mar. 2023.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664>. Acesso em: 15 nov. 2022.

AZEREDO, Luana Fernandes dos Santos; PEREIRA, Tatiana Dahmer. A construção e intensificação dos desastres ambientais na era do capitalismo monopolista. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. v. 1 n. 1 (2018). UFES. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22116>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, jul/dez 2011, p. 99-116.

BALL, Stephen. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994a.

BALL, Stephen. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa (RELEPE)**. v. 3, p.1-15, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 111–125, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1467. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1467>. Acesso em: 6 set. 2023.

BODART, Cristiano das Neves; ROGÉRIO, Radamés de Mesquita (org.). **A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia**. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia Brasil, 2020.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2013]. Disponível em: <https://cutt.ly/2nsOxI8>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2018.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971**. Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961 artigos que permanecem em vigor. Pareceres, Deliberações e Resoluções dos Conselhos Federal e Estadual de Educação, Compilados pela Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1973.126 p.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Formação de professores do ensino médio, etapa II - Caderno II: Ciências Humanas**. Ministério da educação, Secretaria de educação básica; [Alexandro Dantas Trindade... et al.]. Curitiba, UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: Divulgação dos resultados – 2021**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf) Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera os arts. 36, 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 83, p. 6377, 12 ago. 1971. PL 5692/71.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF ano 108, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 9394/96.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, edição: 66, Brasília/DF, 2019, p. 94.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: julho, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2012]. Disponível em: <https://11nk.dev/tj2E0>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Disponível em: <https://acesse.one/K1IyD>. Acesso em: 6 ago. 2023.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Trabalho apresentado na segunda reunião do círculo de Montevideo, Barcelona, 25-26 abril.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, n. 3, p. 37-46, dez. 2008.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://11nq.com/63UDu> Acesso em: 23 jun. 2023.

CHARRET, Heloize da Cunha. **Integração curricular nas reformas do ensino médio: estabilidade e mudança no embate entre as áreas de conhecimentos e as disciplinas escolares**. 2019. 255 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1996.

CHAVES, Kleber; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Discursos sobre ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio: defesa de um problema, concepção curricular e afirmação de uma prática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 77, p. 1107-1139, 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v36n77a2022-64947. Disponível em: <https://11nq.com/ckPZv>. Acesso em: 29 jul. 2023.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

COSTA, Gustavo da Silva. O Processo de escolarização e suas estratégias de elitismo e exclusão social. In: **Anais do ENEPE - Encontro Nacional de Ensino Pesquisa e Extensão**, Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente/SP: p. 3290-3303, 2020. Disponível em: <https://www.unoeste.br/Areas/Eventos/Content/documentos/EventosAnais/564/anais/Humanas/Educa%c3%a7%c3%a3o.pdf?v=1>. Acesso em: 14 ago. 2021.

CRUZ FILHO, Paulo Roberto Araujo. **Governança e Gestão de Redes na Esfera Pública Municipal: O caso da rede de proteção à criança e ao adolescente em situação de risco para a violência em Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Administração). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008. ISBN-13: 9788598271507. (sic)

DALBERIO, Osvaldo; DALBERIO, Maria Célia Borges. **Metodologia Científica Desafios e Caminhos**. São Paulo: Paulus, 2009.

ETGES, Norberto. J. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: BIANCHETTI, Lucídio, JANTSCH, Ari Paulo. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 51-84.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é Interdisciplinaridade?** 2. ed. Campinas/SP: Cortez Editora, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: eEfetividade ou ideologia**. 6. Ed. São Paulo/SP: Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 18ª ed. Campinas/ SP: Papyrus, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo/SP: Paulus, 2003.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

FERREIRA, Aline Cristina et al. Adolescentes desinteressados? Reflexões de estudantes do ensino médio público sobre sua escola. **Rev. psicol.**, Santiago, v. 30, n. 1, p. 18-31, jan. 2021. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-05812021000100018&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812021000100018&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 20 fev. 2021.

FERRETI, Celso João; DA SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. Noções de Competência: possíveis evidências. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v. 2, n. 2, fev. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/9190>. Acesso em: 23 jul. 2022.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **RAC**, Edição Especial 2001, p. 183-196. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FOLLARI, Roberto. Algumas considerações práticas sobre a interdisciplinaridade. In: JANTSH, Ari. Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995a. p.97-110.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio 2009. Disponível em: <https://urx1.com/j2Dek>. Acesso em: 12 jul. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. 2012. Disponível em: <https://11nq.com/LYUIx>. Acesso em: 23 jul. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). A. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes. 1995a, p. 25-49.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **INTERDISCIPLINARIDADE explicada por Gaudêncio Frigotto | PROFEPT 2023**. YouTube, [2020]. Disponível em: <https://ury1.com/P5tBr>. Acesso em: 7 abr. 2023.

FURTADO, Juarez Pereira. Equipes de referência: arranjo institucional para potencializar a colaboração entre disciplinas e profissões. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 11, n. 22, p. 239-255, mai/ago 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Sociologia**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p.57-63. Mar./abr. 1995.

GODTSFRIEDT, Jonas. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 19, n.02, p. 09-17, mai/ago 2015.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 131–145, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.753. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 1 set. 2023.

GOULART, Débora Cristina; ALENCAR, Felipe. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 337–366, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43759. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43759>. Acesso em: 30 ago. 2023.

GRABHER, Gernot. Learning in projects, remembering in networks? Communalities, sociality, and connectivity in project ecologies. **European Urban and Regional Studies**, v. 11, n. 2, p. 103-123, 2004. DOI: Acesso em: 30 jun. 2022.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de C. N. Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação do capitalismo tardio**. 2. ed. Tradução de Vamireh Chacon. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1994.

HIRATA, Helena. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. In: **Anais do Seminário Internacional “Educação Profissional, Trabalho e Competência”**. Rio de Janeiro: CIET/SENAI/CNI, novembro/1996.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

JANSTCH, Erich. Vers L'interdisciplinarité et la Transdisciplinarité dans L'enseignement et L'innovation. **L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités**. Paris: Unesco/OCDE, 1973. Deuxième Partie, p. 98-125.

JANTSH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (org). Interdisciplinaridade. Para além da filosofia do sujeito. In: JANTSH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade**. Para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 11-24.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113–130, 2007. DOI: 10.5433/2176-6665.2007v12n1p113. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3391>. Acesso em: 2 ago. 2023.

KLEIN, Julie Thompson. Ensino Interdisciplinar: Didática e Teoria. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2015, p. 111 – 134.

KOHAN, Walter Omar. Complexidade da educação filosófica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 325-341, 2004. DOI: 10.1590/S1517-97022004000200009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/2122>. Acesso em: 2 maio 2022.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigações UNAD**. Volumen 14. Número 2. Jul- dez. 2015. Disponível em: <https://ury1.com/JCBSe>. Acesso em: 10 ago. 2022.

KUHN, Martin. O currículo das Ciências Humanas no Ensino Médio: desafios e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**. Rio Grande do Sul, v. 16, n. 1, p. 113-138, jan./abr. 2016.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina/PR: Editora Planta, 2019.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, v. 34, p. e177494, 2018. Disponível em: <https://ury1.com/7oPG1>. Acesso em: 01 set. 2023.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 45-75.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p.1-25, e230058, 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

LIMA, João Lima. A BNCC-em e o aniquilamento da filosofia: considerações sobre o currículo de referência único do acri (2021). **V Encontro Nacional AMPOF educação básica: a filosofia e o seu ensino**.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na Organização Curricular da Reforma do Ensino Médio. **Boletim Técnico do Senac** 27, n. 3, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/570> Acesso em: 23 jul. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo - SP: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Cassimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: <https://11nq.com/g2q42>. Acesso em: 31 maio 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes; LIMA, Eva Lídia Maniçoba de; BARBOSA, Juliana Kelle da Silva Freire; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da reforma Capanema às leis de equivalência. **Holos**, ano 34, v. 4, p. 223-235, 2018.

MELO, Marian de Oliveira; SANTI, Rodrigo Giuli Orlando. Os impactos do neoliberalismo na educação brasileira: uma análise sobre a BNCC / The impacts of neoliberalism on

Brazilian education: an analysis of the BNCC. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 64422–64430, 2021. Disponível em: <https://urx1.com/9ubDE>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MELO, Elen Maiane Santos. **A filosofia no contexto do novo ensino médio: Disciplinaridade e interdisciplinaridade em questão**. 2022. 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió/AL, 2022.

MIRANDA, Raquel, Gianolla. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **O que é Interdisciplinaridade?** 2. ed. Campinas/SP: Cortez Editora, 2013. p. 119-130.

MORAIS, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 12, n. 1, p. 117-128, jan. 2006. Disponível em: <https://11nq.com/VSi1>. Acesso em: 3 ago. 2023.

MORAIS, Raquel Pereira de; FILHO, Osterne Nonato Maia; GOMES, Valdemarin Coelho. A interdisciplinaridade no ensino médio integrado: mediações com a proposta pedagógica da reforma do ensino médio. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 556-573, 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i1.46146. Disponível em: <https://11nq.com/3v0XN>. Acesso em: 7 set. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr. 2017. Disponível: <https://11nq.com/3kah3>. Acesso em: 30 ago. 2023.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun.2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>. Acesso em: 9 jan. 2023.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. Apresentação. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005b. p. 15-17.

NIELSEN NETO, Henrique. (org.). **O ensino da filosofia no 2º grau**. São Paulo: SEAF/Sofia, 1986.

NOGUEIRA, Marilac Luzia Souza Leite Sousa. **Práticas Interdisciplinares em Educação Ambiental na Educação Básica: o que nos revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras (1981-2012)**. 2016. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. SP. 2016.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elisete M. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 181-200, abr./jun. 2012.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discusso. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [38]: 19 - 41, janeiro/abril 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1541>. Acesso em: 9 jul. 2022.

OLIVEIRA, Thiago Luiz dos Santos. Os fundamentos da história enquanto ciência e disciplina escolar: paradigmas e orientações delineadoras. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 10 n. 13 (2015), p. 37-52. Disponível em: <https://urx1.com/Q3gwO>. Acesso em: 29 jul. 2023.

ORTEGA, André; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. Publicidade, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio 2017. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3462. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3462>. Acesso em: 17 jul. 2023.

ORTEGA, Eliane Maria Vani. **A escola pública discrimina seus alunos quando não se volta para o acesso ao ensino superior?** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília/SP, p. 154. 1998.

PACHECO, José Augusto. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. **24ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2001.

PAIXÃO, Alessandro Ezequiel da. **A lei nº 13.415/2017 e a educação profissional: uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais**. 2023. 242 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

PALMA FILHO, João C. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: PALMA FILHO, João C. (org). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: História da Educação**. São Paulo: Unesp, 2003. p. 49-59.

PERES, Tirsia R. A Educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, João C. (org). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: História da Educação**. São Paulo: Unesp, 2003. p. 29-48.

PEREZ, Olívia Cristina. O Que é Interdisciplinaridade? Definições mais comuns em artigos científicos brasileiros. **Interseções** [Rio de Janeiro], v. 20 n. 2, p. 454-472, dez. 2018.

PIN, Silvana Aparecida. A Filosofia no Ensino Médio: construindo uma nova visão do docente. **Argumento**, [S. l.], n. 13, p. 11–24, 2019. Disponível em: <https://urx1.com/C8E78>. Acesso em: 1 ago. 2023.

PINA, Leonardo Docena. **“Responsabilidade Social” e Educação escolar**: o projeto de Educação Básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional no Brasil contemporâneo. 2016. 298 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2016.

PINHEIRO, Dalessandro de Oliveira. **O movimento “todos pela educação”**: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil. 2018. 314 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba/PR, 2018.

PROJETO. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/projeto/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. In. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública estadual do Paraná. Curitiba, SEED-PR, 2008.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

REIS, José C. **A história entre a filosofia e a ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REIS, Rafaela Azevedo de Oliveira; BORDAT, Cristiano das Neves. A sociologia no novo currículo do ensino médio de Minas Gerais. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 123-149, 2022. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/388>. Acesso em: 1 ago. 2023.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19 n. 35, p. 65-79, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/download/26678/pdf/74831>. Acesso em: 4 jan. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Arthur. Reconstruir a escola pública é reconstruir o Brasil: pela revogação do Novo Ensino Médio. **UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas)**, 2023. Disponível em: <https://ury1.com/lqhjN>. Acesso em: 6 ago. 2023.

SANTOS, Laudenides Pontes dos. **O estudo do lugar no ensino de geografia**: os espaços cotidianos na geografia escolar. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, UNESP. Rio claro, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/discover>. Acesso em: 29 jul. 2023

SÃO PAULO. **Currículo paulista**: Etapa Ensino Médio. 2020. p. 8. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 8 fev. 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 9 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Unijuí, 2009.

SEABRA, Filipa Isabel Barreto de. **Ensino Básico**: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Moinho, Portugal, 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/10877>. Acesso em: 9 ago. 2022.

SEDUC-SP. Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução nº 85 de 07 de outubro de 2022**. Dispõe sobre o processo anual atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério, e dá providências correlatas.

SEE-SP/COPED. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo Coordenadoria Pedagógica. **Material do Aprofundamento de Apoio ao Planejamento e Práticas (MAPPA)** – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Unidade Curricular 2- Pessoal e coletivo: repense suas atitudes. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/10/MAPPA-CHS-UC2.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p.31-45.

SILVA, Monica Ribeiro da. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. **II Jornadas Latinoamericanas de Estudos Epistemológicos em Políticas Educativas**. Curitiba-PR, 18 a 20 de agosto de 2014.

SILVA, Monica Ribeira da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 24 maio. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://11nq.com/YGxjE>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e Competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio 2009. Disponível em: <https://11nq.com/8qHue>. Acesso em: 28 abr. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista (ONLINE)**, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58743>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, Pablo. A; SILVA. Tomaz Tadeu da. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 9-31.

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

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. Coordenação Executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino PósLDB 9394/96. **Revista Ensaio: Avaliação, Política Pública em Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <https://ury1.com/zfzYb>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SOUZA, Everton A. M. História da educação no Brasil: O elitismo e exclusão social no ensino. **Caderno de pedagogia**, São Carlos, v. 12, n.12, p. 15 - 33, jul/dez 2018.

TAVARES, Direce Encarnacion. Ciência-conceitos e saberes. In: Interdisciplinaridade / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI). **Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – n. Especial (nov. 2015)**. São Paulo: PUCSP, 2015. p. 61-64.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica: Estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-194

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **A filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VELASCO, Patrícia Del Nero. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. **Pro-Posições**, v. 33, e20200018, 2022. p. 1-26. Disponível em: <https://ury1.com/5ZPZr>. Acesso em: 29 maio 2023.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Tradução: Márcia Barroso. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

## **ANEXOS**

## ANEXO A - Questionário

Identificação do/a profissional
<p>Nome ou Pseudônimo: _____</p> <p>Gênero: ( ) masculino Feminino ( ) Outro ( )</p> <p>Idade: ( ) 18-25 anos ( ) 26-35 anos ( ) 36-45 anos ( ) mais de 46 anos</p>
Bloco A: Perfil Profissional dos/das Professores/as
<p>A. 1. Qual a sua formação acadêmica?</p> <p>( ) Graduação. Qual? _____</p> <p>( ) Especialização. Qual? _____</p> <p>( ) Mestrado. Qual? _____</p> <p>( ) Doutorado. Qual? _____</p> <p>( ) Outro. Qual? _____</p> <p>A. 2. Qual/quais disciplina leciona?</p> <p>( ) História</p> <p>( ) Filosofia</p> <p>( ) Geografia</p> <p>( ) Sociologia</p> <p>( ) outras _____</p> <p>A. 3. Há quanto tempo atua no Ensino Médio Público?</p> <p>( ) 0 a 05 anos.</p> <p>( ) 06 a 10 anos.</p> <p>( ) 11 a 15 anos.</p> <p>( ) 16 a 20 anos.</p> <p>( ) mais de 21 anos.</p> <p>A. 4. Atualmente você é:</p> <p>( ) Efetivo (titular de cargo)</p> <p>( ) Categoria F (estável)</p> <p>( ) Categoria O (contratado)</p> <p>( ) Outro. Qual? _____</p>
Bloco B: Atuação profissional no Ensino Médio
<p>B. 1. Como professor/a, qual deveria ser o objetivo principal do Ensino Médio?</p>

- Formar para o mercado de trabalho.
- Formar para a cidadania.
- Formar o/a estudante para o ingresso no Ensino Superior.
- Outro. Cite: \_\_\_\_\_

B. 2. Qual a importância da(s) disciplina(s) que você leciona no Ensino Médio?

---

---

---

---

---

---

---

B. 3. Você trabalha com os Itinerários Formativos?

- sim. Como?

---

---

---

- Não.

Justifique \_\_\_\_\_

---

B. 4. Você conhece a Reforma do Ensino Médio?

- Sim, totalmente.
- Sim, parcialmente.
- Não conheço.

B. 5. Como foi o seu contato com a reforma do Novo Ensino Médio?

- Teve formação na escola
- Teve formação em diferentes espaços: escola e Diretoria de Ensino
- Teve formação na Diretoria de Ensino
- Teve formação online
- Foi oferecida alguma formação, mas não ficou claro o que seria a reforma.
- Ouviu falar sobre o conteúdo da reforma
- Não teve contato algum com a reforma do Ensino Médio

C. 1. O que você compreende por Interdisciplinaridade? Dê exemplo que envolva a(s) disciplina (s) que leciona

---



---



---



---



---

C. 2. Você acredita que a Educação Escolar deve ser interdisciplinar?

Sim. Porque \_\_\_\_\_

Não. Por que \_\_\_\_\_

Não sei responder.

#### **Bloco D: Sobre o trabalho com os Itinerários Formativos**

D. 1. Você acredita que os Itinerários Formativos do Ensino Médio no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, suprem a necessidade para atender os objetivos do Ensino Médio?

Sim. Foi um grande avanço para o Ensino Médio da Escola Pública.

Parcialmente, ainda não atende os principais objetivos do Ensino Médio

Não. Não atendem as necessidades dos estudantes de hoje.

Não sei avaliar.

D. 2. Você acredita que os Itinerários Formativos, nesse processo de implementação, estão sendo proveitosos para que haja uma qualidade no Ensino Médio?

Sim está sendo um diferencial para que os estudantes alcancem autonomia, além de uma consciência crítica perante a sociedade na qual eles/as vivem.

Não. Não há uma formação integral dos/as estudantes e a educação necessita ir além do que os Itinerários podem oferecer.

Pode ser proveitoso, mas a prática é totalmente diferente do que apresenta a teoria.

Outra. \_\_\_\_\_

D. 3. Você entende que os Itinerários Formativos e a Interdisciplinaridade estão interligados?

Sim, totalmente.

Sim, parcialmente.

Não.

D. 4. Você acredita que a proposta do trabalho Interdisciplinar nos Itinerários Formativos da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas é clara e bem delimitada?

Sim, é clara e dá para se trabalhar bem a interdisciplinaridade nos Itinerários Formativos.

Acredito que sim, mas não tenho uma profunda clareza do que seria o trabalho interdisciplinar.

Não é delimitado o trabalho interdisciplinar nos Itinerários Formativos.

D. 5. É vantajoso para a formação dos jovens o modelo de Ensino por Itinerários Formativos no Ensino Médio?

Sim. Quais vantagens? \_\_\_\_\_

Não. Quais as desvantagens? \_\_\_\_\_

Outra resposta.

Qual? \_\_\_\_\_

## ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da Pesquisa: “Itinerários Formativos do Ensino Médio e Interdisciplinaridade: campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.”

Nome do (a) Pesquisador (a): Gustavo da Silva Costa

Nome do (a) Orientador (a): Eliane Maria Vani Ortega

**Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar as características dos itinerários formativos propósitos pela reforma do ensino médio, as relações com a interdisciplinaridade na área de ciências humanas e sociais aplicadas e a visão de um grupo de professores da área sobre a temática.

**Participantes da pesquisa:** 30 professores da Rede Estadual Paulista de educação que trabalham com Itinerários formativos na área de ciências humanas e sociais aplicadas.

**Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra. (sr.) permitirá que o (a) pesquisador (a) utilize os dados apresentados pelo participante da pesquisa que serão analisados e descritos na dissertação (trabalho final) de modo anônimo.

**Sobre as entrevistas:** será aplicado um questionário impresso que pode ser respondido sem a presença do pesquisador.

**Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

**Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

**Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

**Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a concretização do novo ensino médio nas instituições de ensino estaduais por meio dos Itinerários Formativos na área de ciências humanas sociais aplicadas e suas relações com a interdisciplinaridade, de forma que o

conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para o debate público sobre a educação dessa etapa de ensino que atinge milhares de jovens,, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

**Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

---

Nome do Participante da Pesquisa

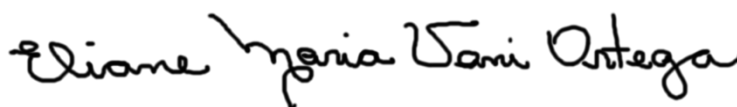
---

Assinatura do Participante da Pesquisa



---

Assinatura do Pesquisador



---

Assinatura do Orientador

**"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"**

Pesquisador: Gustavo da Silva Costa (18)99689-6229

Orientador: Eliane Maria Vani Ortega (18) 99784-1567

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail [cep.fct@unesp.br](mailto:cep.fct@unesp.br)

## ANEXO C - Parecer Consubstanciado do CEP

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE  
PRUDENTE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA BNCC DO ENSINO MÉDIO E INTERDISCIPLINARIDADE: CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

**Pesquisador:** Gustavo da Silva Costa

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 63126722.2.0000.5402

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.687.590

#### **Apresentação do Projeto:**

O PROJETO ENCONTRA-SE ADEQUADAMENTE ESTRUTURADO E CONTÉM OS ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA ORIENTAR O PESQUISADOR AO LONGO DO PROCESSO DE PESQUISA.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

OBJETIVO CLARO E OBJETIVAMENTE RECORTADO PARA TRATAR DO TEMA PROPOSTO NO PROJETO DE PESQUISA.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A REALIZAÇÃO DO PROJETO NÃO APRESENTA RISCOS APARENTES E TRARÁ BENEFÍCIOS AO CAMPO EDUCACIONAL.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A PESQUISA APRESENTA TEMA RELEVANTE E PERTINENTE COM A ATUALIDADE E PROPORCIONARÁ VISÃO AMPLIADA ACERCA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS PRESENTES NA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO, CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAMPO.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA DE ENSINO FOI APRESENTADA ADEQUADAMENTE, CONFORME SOLICITADO EM PARECER ANTERIOR.

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305 ζ Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp ζ Prédio da Administração ζ SI 04  
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE  
PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 5.687.590

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

PROJETO APROVADO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto aprovado ad referendum do Comitê de Ética em Pesquisa com base na manifestação do parecerista.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2003563.pdf	12/09/2022 20:12:32		Aceito
Parecer Anterior	PARECERCEP.pdf	12/09/2022 20:12:18	Gustavo da Silva Costa	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoPlataformaBrasilASSINAD A.pdf	23/08/2022 09:53:37	Gustavo da Silva Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEassinado.pdf	23/08/2022 09:48:58	Gustavo da Silva Costa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodeCompromissoassinado.pdf	23/08/2022 09:48:34	Gustavo da Silva Costa	Aceito
Outros	AutorizacaoDE.pdf	21/08/2022 16:24:51	Gustavo da Silva Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCEP.pdf	21/08/2022 16:20:05	Gustavo da Silva Costa	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305 º Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp º Prédio da Administração º SI 04  
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO  
CAMPUS DE PRESIDENTE  
PRUDENTE



Continuação do Parecer: 5.687.590

PRESIDENTE PRUDENTE, 06 de Outubro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Edna Maria do Carmo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305 º Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp º Prédio da Administração º SI 04  
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

## ANEXO D - Autorização da pesquisa pela Diretoria Regional de Ensino



Governo do Estado de São Paulo  
Secretaria da Educação  
Assistência Técnica Presidente Prudente

### Despacho

**Interessado:** GUSTAVO DA SILVA COSTA  
**Assunto:** PESQUISA ACADÊMICA  
**Número de referência:** SEDUC-EXP-2022/297324

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO o desenvolvimento da pesquisa intitulada "ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA BNCC DO ENSINO MÉDIO E INTERDISCIPLINARIDADE: CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS", a ser conduzida pelo Sr. GUSTAVO DA SILVA COSTA, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/UNESP, orientado pela Profª. Drª. Eliane Maria Vani Ortega, nas escolas EE Fernando Costa, EE Professora Anna Antônio e EE Florivaldo Leal, que fazem parte da Diretoria de Ensino Região de Presidente Prudente-SP.

Presidente Prudente, 18 de agosto de 2022.

MARTA DE ANDRADE PRIMO MENDES DE OLIVEIRA  
Dirigente Regional de Ensino  
Diretoria de Ensino Presidente Prudente



Assinado com senha por MARTA DE ANDRADE PRIMO MENDES DE OLIVEIRA - 18/08/2022 às 14:47:15.  
Documento Nº: 48791783-4188 - consulta à autenticidade em  
<https://www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=48791783-4188>


Classif. documental	006.01.10.004
---------------------	---------------



SEDUCDES2022275456A

SIGA

## ANEXO E - Parecer de Emenda do CEP

<p><b>FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP/CAMPUS PRESIDENTE PRUDENTE</b></p>	
---	---

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO E INTERDISCIPLINARIDADE:  
CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

**Pesquisador:** Gustavo da Silva Costa

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 63126722.2.0000.5402

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.137.895

#### Apresentação do Projeto:

O pesquisador apresenta uma emenda para análise ética desse comitê e apresenta a justificativa.

#### Objetivo da Pesquisa:

nada a acrescentar

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

nada a acrescentar

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

nenhum

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Após o Exame Geral de Qualificação a banca arguidora sugeriu a aplicação de entrevista por meio de grupo focal para alcançar dados mais coesos e mais precisos para sustentar a investigação teórica, visto que somente a aplicação de questionário não foi suficiente para a obtenção dos dados e discutir o que se pretende na dissertação. Diante disso, o presente pesquisador juntamente com a orientadora, Prof. Dra. Eliane Vani Maria Ortega solicitamos a Emenda para que possamos dar continuidade na pesquisa que se encaminha para a defesa.

<b>Endereço:</b> Rua Roberto Simonsen, 305 ζ Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp ζ Prédio da Administração ζ SI 04			
<b>Bairro:</b> Centro Educacional		<b>CEP:</b> 19.060-900	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> PRESIDENTE PRUDENTE		
<b>Telefone:</b> (18)3229-5315	<b>Fax:</b> (18)3229-5300	<b>E-mail:</b> cep.fct@unesp.br	

FACULDADE DE CIÊNCIAS E  
TECNOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
PAULISTA - UNESP/CAMPUS  
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.137.895

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 23 de Junho de 2023

---

**Assinado por:**  
**Edna Maria do Carmo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305 º Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp º Prédio da Administração º SI 04  
**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

## ANEXO F - Roteiro do Grupo Focal

### ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

#### **1º Momento: Início**

-Acolhida dos participantes com uma recepção; Apresentação do Pesquisador e Orientadora; Apresentação da Pesquisa; Apresentação das regras:

**1. Todos têm liberdade para emitir suas opiniões;**

**2. Evitar sobrepor a fala do outro;**

**3. Evitar mais de um debate ao mesmo tempo no grupo;**

- Divulgação das formas de registro do trabalho, bem como do anonimato dos envolvidos; - Apresentação e assinatura do TCLE (que foi enviado previamente por e-mail); Tempo de duração: de 1h e meia a duas horas.

-Apresentação dos participantes: Nome, idade, sexo, gênero, quanto tempo na profissão, curiosidade sobre a pessoa (quebra-gelo).

-Etiquetas com os nomes dos participantes.

#### **2º Momento: Desenvolvimento- Disciplinas das Ciências humanas**

1. Qual sua formação?

2. Qual (s) disciplina (s) você ministra na escola estadual?

3. Qual a importância dessa(s) disciplinas para a formação dos jovens da etapa do Ensino Médio?

4. O que você faz para mostrar essa importância para os estudantes?

#### **3º Momento – Desenvolvimento – Reforma do Ensino Médio e Itinerários Formativos**

Leia os textos a seguir e comente.

##### **Texto 1.**

Nos discursos, o “Novo Ensino Médio” trará ao jovem a liberdade para que ele escolha o que deseja estudar, de acordo com suas ambições e seu projeto pessoal de vida e de futuro. Ainda segundo os anúncios, o ensino se tornaria mais estimulante e até mesmo mais compatível com a realidade dos educandos. Trata-se, portanto, segundo o governo, de uma proposta de reforma para a criação de um Ensino Médio novo e atento ao querer, ou seja, ao desejo dos alunos. Na linguagem das propagandas:

Com o Novo Ensino Médio, o ensino nas escolas tem tudo para ficar mais estimulante, mais de acordo com o que a gente quer mesmo. [...] O mais importante é que vamos ter a liberdade de escolher entre quatro áreas do conhecimento para poder nos aprofundar nos estudos, né? Tudo de acordo com os meus sonhos e o que eu desejo pro meu futuro! (BRASIL, 2017b).

O apelo à questão da liberdade e aos outros termos utilizados nessa construção discursiva é reforçado ainda nos próprios títulos das propagandas: “Com o Novo Ensino Médio, você tem

mais liberdade para escolher o que estudar!” (BRASIL, 2016b) e “O Novo Ensino Médio vai ser mais estimulante e compatível com a sua realidade!” (BRASIL, 2017d).

#### REFERÊNCIA

ORTEGA, A.; HOLLERBACH, J.D.G. **PUBLICIDADE, MÍDIA E EDUCAÇÃO: O DISCURSO OFICIAL E PUBLICITÁRIO SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO 2017**. *SciELO Preprints*, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3462. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3462>. Acesso em: 17 jul. 2023.

#### Texto 2.

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/201754 alterou a LDB, estabelecendo que

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.

#### REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 04 jun. 2021.

1. Quais foram as mudanças ocorridas com a sua disciplina de formação com a Reforma do Ensino Médio?
2. Qual a sua percepção quanto aos Itinerários Formativos oferecidos pela rede estadual de ensino?

3. Quais são os principais problemas do ensino médio brasileiro hoje, e em que medida que esses itinerários e a reforma do ensino médio, como um todo, atende, de fato, a esses problemas?

#### **4º Momento: Desenvolvimento – Interdisciplinaridade**

A interdisciplinaridade propriamente dita é algo diferente, que reúne estudos complementares e diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito mais coletivo. A interdisciplinaridade implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocos e integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas.

O ensino baseado na interdisciplinaridade tem um grande poder estruturador, pois os conceitos, contextos teóricos, procedimentos, etc., enfrentados pelos alunos encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas. Além disso, depois fica mais fácil realizar transferências das aprendizagens assim adquiridas para outros contextos disciplinares mais tradicionais. Alunos e alunas com uma educação mais interdisciplinar estão mais capacitados para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta e para detectar, analisar e solucionar problemas novos. (SANTOMÉ, 1998, p. 73)

#### REFERÊNCIA

SANTOMÉ. Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** /Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

1. Quais são as possibilidades de se trabalhar interdisciplinarmente?
2. Que práticas interdisciplinares você desenvolveu ou desenvolve desde quando ingressou no magistério?
3. Você acredita que há relação entre a interdisciplinaridade e os Itinerários Formativos?
4. Como você percebeu a interdisciplinaridade nos Itinerários Formativos?

#### **5º Momento- Finalização**

-Solicitar que exponham comentários ou observações de algo particular que se relacione com a temática da discussão, e que não estava na pauta do roteiro, mas que eles gostariam de abordar.

- Finalizar com agradecimentos e oferta de certificado de participação.

## ANEXO G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO ENSINO MÉDIO E INTERDISCIPLINARIDADE: CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS”**

Nome do (a) Pesquisador (a): Gustavo da Silva Costa

Nome do (a) Orientador (a): Eliane Maria Vani Ortega

1. **Natureza da pesquisa:** Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a Reforma do Ensino Médio por meio dos Itinerários Formativos e suas relações com a Interdisciplinaridade.
2. **Participantes da pesquisa:** 06.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o pesquisador utilize os dados da entrevista para construir a dissertação e dialogar com os autores escolhidos para compor o referencial teórico.
4. **Sobre as entrevistas:** A entrevista por meio de grupo focal será realizada presencialmente na sala da pós-graduação em Educação da FCT-Unesp, em dia e horário previamente decididos pelo grupo que participará da discussão. A reunião será gravada em áudio de vídeo para facilitar o acesso na coleta dos dados.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a Reforma do

Ensino Médio e a proposta dos Itinerários Formativos bem como sua relação com a Interdisciplinaridade, nos possibilitando refletir sobre a prática docente no “Novo” Ensino Médio, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa alcançar os/as docentes que lecionam no Ensino Médio brasileiro onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. **Pagamento:** a sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O sr. (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr. (sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

**Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.**

**Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura da Orientadora

**"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"**

**Pesquisador: Gustavo da Silva Costa (18) 996896229**

**Orientador: Eliane Vani Maria Ortega (18) 997841567**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo**

**Vice-Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo**

**Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526**

**E-mail [cep.fct@unesp.br](mailto:cep.fct@unesp.br)**

## ANEXO H - Certificado de participação no Grupo Focal



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**  
 Campus de Presidente Prudente

## CERTIFICADO

CERTIFICAMOS QUE (NOME DO/A PARTICIPANTE), PORTADORA DO RG (Nº \*\*\*\*.\*\*\*.\*\*\*.\*) PARTICIPOU DA PESQUISA DE MESTRADO INTITULADA: "ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO E INTERDISCIPLINARIDADE: CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS" NA FCT-UNESP, PRESIDENTE PRUDENTE/SP CONTRIBUINDO COM A ENTREVISTA E DISCUSSÃO ACADÊMICA.

CARGA HORÁRIA: 02H

PRESIDENTE PRUDENTE, 09 DE AGOSTO DE 2023.

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Maria Vani Ortega**

VICE-COORDENADORA  
DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO - FCT UNESP

**Gustavo da Silva Costa**

PESQUISADOR DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO - FCT UNESP