

O Novo Ensino Médio e a organização do currículo: rumo à interdisciplinaridade?

ARTIGO

1

Sérgio de Oliveira Juniorⁱ

Universidade Federal de Santa Catarina, Criciúma, SC, Brasil

Vitor da Silva Gonçalvesⁱⁱ

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Kamylla Raulino da Silva Kremerⁱⁱⁱ

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Victor Julierme Santos da Conceição^{iv}

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Resumo

O artigo tem como objetivo compreender os impactos da reforma do Ensino Médio na organização curricular e no trabalho docente na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Foi realizada uma pesquisa descritiva qualitativa sob a ótica do paradigma da complexidade, com quatro participantes de escolas estaduais da região Sul de Santa Catarina. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. O referencial teórico teve como autores principais Edgar Morin, Michael Apple e Paulo Freire. Os resultados indicam que, embora as políticas educacionais pressionem as redes de ensino a construírem suas diretrizes de forma interdisciplinar, a SED/SC ainda mantém uma organização curricular fragmentada, refletindo uma lógica mecanicista do ensino tradicional.

Palavras-chave: Ensino Médio. Interdisciplinaridade. Pensamento Complexo.

New Upper Secondary Education and curriculum organization: towards interdisciplinarity?

Abstract

The article aims to understand the impacts of the High School reform on curriculum organization and teaching practices within the State Department of Education of Santa Catarina (SED/SC). A qualitative study was conducted based on the complexity paradigm, using a descriptive approach with four participants from municipalities in the southern region of Santa Catarina. Data were collected through semi-structured interviews. The theoretical framework was grounded in the works of Edgar Morin, Michael Apple, and Paulo Freire. The results indicate that although educational policies urge school systems to develop their guidelines in an interdisciplinary manner, SED/SC still maintains a fragmented curricular organization, reflecting a mechanistic logic of traditional education.



Keywords: High School. Interdisciplinarity. Complex Thinking.

1 Introdução

Este artigo tem a intenção de entender como a reforma do Ensino Médio, por meio do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), impacta a organização do currículo e o trabalho docente. Em relação às demandas emergentes da educação contemporânea, analisamos as reformas educacionais a partir de uma discussão alicerçada no pensamento complexo de Edgar Morin. Sendo assim, nosso ponto de partida para a interpretação e análise dos achados do trabalho está no paradigma da complexidade de Edgar Morin, procurando compreender as reformas educacionais em sua multidimensionalidade¹.

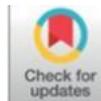
Na contrapartida do pensamento simplificador², o pensamento complexo aponta para a dinâmica das relações, interações e retroações, operando com as discussões mais profundas e sistêmicas, ou seja, para além do que simplifica, divide, separa, almejando uma mudança paradigmática na visão de mundo, no pensamento e nas ações (Morin, 2008). Entende-se que o debate sobre educação hoje perpassa, necessariamente, por uma reflexão sobre as sucessivas reformas educacionais, pelas quais o país ainda vivencia os processos de implementação nas distintas redes escolares, sejam elas estaduais, municipais ou federais. Este artigo se insere em uma investigação que pode apontar uma série de elementos, caminhos e desdobramentos para a compreensão das implicações colocadas pelas reformas no campo educacional brasileiro.

Tendo em vista as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas, categorias imprescindíveis para compreender a escolarização contemporânea, o que

¹ O multidimensional implica em não isolar as partes do todo e vice-versa.

² Para Morin (2008), o pensamento simplificador vê o objeto de forma fragmentada, buscando isolar os grandes campos do conhecimento.





se apresenta na educação brasileira como projeto são reformas sucessivas que procuram atender aos interesses de um modelo educacional privatista proposto pelas demandas do mercado. Segundo Correia (2013), dimensionar a educação ao mercado é um movimento político que pode ocasionar um reducionismo preocupante ao priorizar determinadas agendas (conservadoras e neoliberais³), de modo a colocar em segundo plano as dimensões humanas, sociais e culturais, fundamentais ao processo educativo.

Nesse sentido, essas ações e projetos por parte do Estado tomam curso no campo educacional brasileiro na esteira de movimentos internacionais, como aponta Correia (2013), algo amplamente discutido nos Estados Unidos por Apple (2002), desde o início do século XXI, assim como Freire (2006) nas décadas anteriores no Brasil. Para Apple (2002), o acirramento do debate sobre a educação recai sobre a contestação da escola como espaço social de conflitos e compromissos, congregando, dessa forma, a participação de diversos setores⁴ que não pertencem à área educacional, com o intuito de aparelhamento do Estado e “resolução”⁵ do problema da educação.

A tônica, impulsionada pelos agentes que tomam parte nessas disputas, é a de nivelamento com avaliações internacionais de *standards* elevados, associada a uma educação para o mercado de trabalho, preocupada com a competitividade, tornando prioridade políticas em conformidade com os objetivos da classe dominante (Apple, 2002). O interesse da burguesia pela educação não é recente – sua elaboração, ação e projetos atravessam, direta ou indiretamente, as políticas educacionais como forma

³ Com isso, percebe-se uma capilarização tanto nas esferas políticas quanto educacionais das pautas conservadoras e neoliberais, que demonstram grande interesse na disputa quanto às definições curriculares e da agenda educacional do país.

⁴ Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Itaú (Unibanco), Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação (TPE), Escola Sem Partido (ESP) e Amigos da Escola são alguns dos grupos com maior projeção nestes projetos educacionais no cenário brasileiro.

⁵ Esses grupos demonstram não terem como objetivo a resolução dos problemas da educação, mas, sim, se associar aos interesses políticos e às demandas econômicas existentes em nossa sociedade.





de dominação da classe trabalhadora. Dessa forma, vemos que esses grupos produzem a organização de suas agendas, priorizando seus interesses mercadológicos, superando os seus próprios antagonismos e preocupações de base para manterem o bloco hegemônico de poder na sociedade⁶.

Esta capacidade organizacional se expressa, por exemplo, na construção da BNCC, que reúne diversos agentes (os quais já citamos aqui) com diferentes capitais vigentes em torno da legitimação do documento (Michetti, 2020). A autora ainda chama a atenção para alianças que favoreceram a legitimação da BNCC enquanto grupos representantes da educação estadual e municipal⁷, sendo firmadas por grandes fundações e empresas que compuseram o espaço social de construção da Base. Nesse sentido, são grupos que detêm grande capital político, social e econômico. Entretanto, a autora ressalta que os agentes de capital econômico buscam legitimação por meio de capital simbólico no que concerne às disputas sociais na pasta da educação pública. De modo claro e evidente, Michetti (2020) observa que as disputas na consensualização discursiva dos agentes partícipes procuram dar vazão aos interesses na elaboração de uma normativa curricular nacional que atenda às competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. Com isso, os reais interesses por uma educação preocupada com as futuras gerações⁸, como aponta Morin (2001), se descolam do projeto de educação desejado e no qual não está dado, mas em disputa constante (Freire, 2006).

A partir da contextualização dos processos que se apresentam com o Novo Ensino Médio e a BNCC, pretende-se contribuir, no cenário educacional do país, com as discussões desta problemática, aproximando o pensamento complexo da realidade da

⁶ Para aprofundar a constituição e a consolidação da coalizão de poder dos grupos, ver Apple (2002).

⁷ Em âmbito estadual, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consel) foi o representante e a representação municipal, por sua vez, se deu pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

⁸ Segundo Morin (2001), a educação do futuro requer o olhar complexo para compreender o sujeito que emerge desta igualmente complexa sociedade. Trata-se de uma educação que requer esta epistemologia no sentido de que o conhecimento é o ponto central na proposta educacional.





rede estadual de educação de Santa Catarina.

2 Decisões metodológicas, participantes dos estudos e instrumentos de coleta

5

Investigar a partir da lente epistemológica do paradigma da complexidade envolve uma rigorosidade científica que busca examinar os fenômenos das reformas educacionais em sua multidimensionalidade, não isolando ou reduzindo, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões, mas, sim, complexificando suas interações antagônicas e complementares. A pesquisa, como um fenômeno multidimensional, traz todas as características centrais do objeto de estudo, contemplando todos os elementos do ambiente em que está inserida. Desse modo, o paradigma da complexidade confronta, a todo instante, o paradigma simplificador, que reduz o objeto de pesquisa e nega a reflexão sobre ele (Morin, 2005).

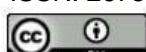
A pesquisa qualitativa surge como alternativa metodológica frente ao positivismo quantitativista, tendo diferentes enfoques como uma alternativa para a pesquisa em educação (Triviños, 1987). Para Minayo (1994), há duas grandes interrogações frente à científicidade das ciências sociais, sendo a primeira referente à possibilidade concreta de tratar uma realidade da qual somos agentes e, em segundo lugar, a busca pelo essencial dos fenômenos e processos sociais – o profundo sentido presente na subjetividade. O objetivo das ciências é histórico, ou seja, a sociedade humana existe em um respectivo espaço onde a formação social é específica, sendo o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, dado o movimento de construção pelo embate do mundo vivido presentemente e do que está por ser construído (Minayo, 1994). Sendo assim, para Minayo (1994, p. 13), “a provisoriação, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social”. Reiteramos aqui que o objetivo das ciências sociais é, de todo modo, qualitativo, tendo, na dinâmica da realidade social, na sua relação entre os movimentos da vida individual e coletiva, a riqueza dos significados, sendo mais rico, em muitos momentos, que a própria teoria (Minayo, 1994).



Neste movimento de investigação, é necessário que o investigador dialogue com as incertezas e com o inesperado da pesquisa qualitativa, percebendo o conhecimento como uma espiral aberta que mantém dúvidas permanentes sobre o objeto de pesquisa. Essas dúvidas possibilitam interrogar constantemente o objeto de estudo, sempre duvidando dele e investigando o próprio pensamento e a lente epistemológica que nos leva a acreditar em algo como verdadeiro. Por esse motivo, a pesquisa se apropria da pesquisa social de caráter qualitativo para responder ao objetivo do trabalho: *compreender os impactos da reforma do Ensino Médio na organização curricular e no trabalho docente na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC)*.

Dada a nossa inspiração teórico-metodológica pela pesquisa qualitativa nas ciências sociais e a lente epistemológica do paradigma da complexidade, adotamos o estudo do tipo descritivo para interpretar o processo analítico, tendo como método a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977, p. 8), quando indica que a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Os estudos descritivos têm seu foco essencial no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, entre outros aspectos, e também exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar e o que se pretende descrever sobre os fatos e fenômenos de uma dada realidade, devendo-se compreender os regimes de trabalho que existem, a escola, as faixas etárias e a identidade de gênero (Triviños, 1987). Além disso, esse tipo de estudo busca descrever os fatos e fenômenos de uma dada realidade e pode estabelecer distintas relações e interações entre variáveis presentes no trabalho (Triviños, 1987).

Para serem sujeitos da pesquisa, os participantes do estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo que a participação aconteceu de forma livre e espontânea. Tivemos, então, quatro participantes, os quais





foram identificados com nomes fictícios para preservar sua identidade: Assessor 1, Assessor 2, Diretor 1 e Diretor 2, que são da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina e estão localizados na região sul – mais precisamente na região carbonífera do estado –, dividindo-se entre escolas de quatro municípios distintos: Urussanga, Orleans, Criciúma e Morro da Fumaça.

7

Para a coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada com os quatro sujeitos participantes da pesquisa. Esse instrumento de coleta é frequentemente utilizado nos trabalhos de campo, pois, a partir dele, os pesquisadores possuem um propósito bem definido a ser investigado por meio da comunicação verbal, que auxilia no processo de obtenção de dados objetivos e subjetivos (Minayo, 1994). Além disso, ela não representa uma conversa neutra ou despretensiosa, pois se insere como um meio de coleta dos fatos relatados pelos sujeitos da pesquisa, os quais vivenciam a realidade que vem sendo pesquisada (Minayo, 1994). Triviños (1987) valoriza a presença do investigador, mas também oferece perspectivas possíveis para o alcance da espontaneidade do sujeito pesquisado, com vistas a enriquecer a investigação. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa parte de questionamentos básicos, teorias ou hipóteses que interessam à pesquisa, oferecendo, assim, um novo campo de questões interrogativas elaboradas pelos sujeitos da pesquisa (Triviños, 1987). Há também, para Triviños (1987), a necessidade de diferentes grupos a serem entrevistados para a obtenção de melhores resultados, e é por isso que, na presente pesquisa, estamos investigando, pelo menos, dois grupos distintos (assessores e diretores) em municípios diferentes.

A partir da coleta de dados, emergiram as seguintes categorias analíticas que serão apresentadas neste texto: *O Ensino Médio público no Brasil e os dispositivos jurídicos* e *As reformas educacionais no estado de Santa Catarina*.

3 O Ensino Médio público no Brasil e os dispositivos jurídicos

Conhecer os dispositivos jurídicos do Ensino Médio é fundamental para



compreender as diretrizes e normativas que regem a educação nesse nível escolar.

Tal categoria surge do aprofundamento das falas gerais dos sujeitos e busca apresentar as orientações sobre a organização curricular, bem como os direitos e deveres de professores e alunos estabelecidos pela legislação. A análise desses marcos legais permite uma reflexão crítica sobre a implementação das políticas educacionais e os desafios enfrentados pelas redes de ensino.

8

Dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, no Título V “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, Capítulo I, “Da Composição dos Níveis Escolares”, o Art. 21 estabelece que: “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, que inclui educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (Brasil, 1996). Além disso, a Constituição Federal de 1988, no Art. 211, determina que o sistema de ensino deve ser organizado em colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme os seguintes incisos:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e das Terras, financiará instituições públicas de ensino federais e exercerá, em matéria educacional, uma função redistributiva e supletiva para garantir a equidade nas oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade por meio de assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (Brasil, 1988).

Para tratar o Ensino Médio (EM) público no Brasil, é indispensável discuti-lo a partir dos dispositivos legais que promovem a democratização da educação, conforme estabelecido pela Constituição de 1988. O Capítulo III, que trata “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, na Seção I, “Da Educação”, no Art. 205, afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo



para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

No Art. 206 (Brasil, 1988), estão definidos os princípios que devem nortear o ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

9

O primeiro movimento observado foi a ampliação das oportunidades de acesso, impulsionada por demandas sociais no período de redemocratização após a ditadura empresarial-militar. Com a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, houve uma progressão em direção ao princípio da "igualdade de oportunidades". O Título II "Dos Princípios e Fins da Educação Nacional", no Art. 2º, estabelece que a educação, um dever da família e do Estado, tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). No Art. 3º, reafirma-se que o ensino será baseado nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- XIII - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1996).

No que diz respeito à extensão do Ensino Médio, a LDB, no Art. 35, estabelece que esta é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, com as seguintes finalidades:

- I - Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, permitindo o prosseguimento de estudos;
- II - Preparar o educando para o trabalho e a cidadania, promovendo sua capacidade de adaptação a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;
- III - Desenvolver o educando como pessoa, incluindo formação ética e autonomia intelectual;
- IV - Compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nas disciplinas (Brasil, 1996).





Além da universalização do Ensino Médio, é fundamental ressaltar a preocupação com a permanência. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha avançado na ampliação do acesso à escola, ainda existe uma lacuna entre as finalidades das políticas de democratização e as realidades nas escolas.

10

A organização das disciplinas muitas vezes se distancia das vivências dos estudantes. Sendo assim, refletir sobre a qualidade do Ensino Médio, de modo a atender às necessidades dos jovens e garantir sua permanência, é essencial. Nesse contexto, é importante considerar a reforma do EM, implementada em 13 de fevereiro de 2017, pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017). A reforma organizada pelo Ministério da Educação (MEC) fundamentou a necessidade de flexibilizar o percurso formativo dos alunos e aumentar o tempo que passam na escola, com o objetivo de melhorar o desempenho em comparação a outros países. Essa nova organização do Ensino Médio prevê uma divisão em áreas de conhecimento e a adoção de uma base nacional comum.

No entanto, corroboramos com Ferreira (2017, p. 306) ao considerarmos que, para a melhoria da qualidade do Ensino Médio no Brasil e a diminuição das desigualdades educacionais e para realmente alterar a qualidade do que é oferecido no Ensino Médio e promover acesso, permanência e conclusão, é necessário um conjunto articulado de ações que envolvam as redes de ensino e esferas de poder, visando à emancipação política e cultural das juventudes. Nesse sentido, buscou-se, no próximo tópico, conhecer as reformas educacionais e como elas impactam a organização do currículo e do trabalho docente da rede estadual de Santa Catarina.

4 As reformas educacionais no estado de Santa Catarina

O cenário atual do campo educacional brasileiro vem sofrendo com a intensificação dos discursos de políticas educacionais que atendem aos interesses mercadológicos do capital. Desde o início de sua construção até a fase de instrumentalização e implementação das reformas educacionais, é possível perceber





a educação como um campo de disputas de grupos hegemônicos⁹ com interesses opostos. As interações estabelecidas por esses grupos em disputa, pelo objeto que é a educação, criam relações dialógicas¹⁰, conflitos e oposições de forças que se complementam e se organizam, produzindo¹¹ e sendo produto das causalidades. Dessa forma, a educação é tanto a “causa” quanto o “efeito” (Morin, 2005).

11

Nessa disputa, quem sai vencedor é o neoliberalismo, que adentra as políticas educacionais e projeta a reprodução social a partir de seus interesses mercantis e privatistas, que, direta e indiretamente, constroem a hegemonia da classe burguesa sobre a égide da internacionalização da educação¹², dominando a classe trabalhadora. Nesse sentido, de acordo com Apple (2017), a educação não é um espelho passivo da sociedade, mas, sim, uma força ativa que legitima as formas econômicas, políticas, sociais e ideológicas ligadas a ela.

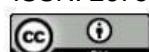
Há um movimento simplificador de pensar o contexto educacional brasileiro, aliado a correntes racionalizadoras que o Estado desenvolve para criar controle sobre a escola e seus trabalhadores. As consequências dessas políticas educacionais preveem a (re)organização das redes de ensino dos municípios, estados e entidades federais que atendam às demandas do empresariado por meio das recentes contrarreformas: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, instrumentalizada pela Lei nº 13.415/2017. O avanço dessas políticas educacionais promove uma educação que beneficia interesses de grupos específicos pertencentes à classe burguesa em nossa sociedade, algo que podemos perceber na

⁹ Nesse sentido, fica evidente a participação de organizações que representam a sociedade como o Todos pela Educação (TPE), a Frente liberal ultraconservadora, entidades públicas, grandes empresas nacionais e internacionais na implantação das reformas educacionais.

¹⁰ De acordo com Morin (2015, p.74) o princípio dialógico “permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos”.

¹¹ O Princípio Hologramático para Morin (2015, p. 74), “é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causa e produtores do que o produz”.

¹² Banco Mundial (BM), Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), UNESCO, UNICEF.





BNCC, quando esta propõe que a escola deve:

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2018a, p. 466).

12

É nítido perceber que a BNCC para o ensino é voltada para ao esvaziamento intelectual e à consequente formação precarizada de alunos e professores, configurada pela lógica do individualismo, da competição, da meritocracia, do empreendedorismo, da gestão gerencial, em que as condições de trabalho são precarizadas, intensificadas, superexploradas, flexibilizadas e alinhadas às demandas que mantêm a hegemonia do capital.

As ações direcionadas pelas reformas ao sistema educacional brasileiro trazem consigo um currículo organizacional orientado pela BNCC¹³, cujo objetivo é homogeneizar o currículo das modalidades de ensino ofertadas pelas redes públicas e privadas por meio de competências e habilidades. Dessa forma, o currículo orientado pela BNCC se alinha ao Novo Ensino Médio (NEM) de Santa Catarina, que busca, em seus documentos, o objetivo de tornar o currículo mais flexível. A partir dessa proposição, o NEM foi dividido em formação geral básica¹⁴ – definição das competências que deverão ser oferecidas de forma comum aos estudantes – e formação específica via itinerários formativos – parte flexível do currículo.

Essa formulação curricular, orientada pela BNCC, prevê a diminuição da carga horária na formação básica, estabelecendo, como salienta o “Art. 35-A. § 5º: “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá

¹³ Aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017).

¹⁴ A Formação Geral encontra embasamento na BNCC, que propõe a organização curricular por áreas do conhecimento: As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), Matemática e suas Tecnologias (Matemática) e Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa).





ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”; e os itinerários formativos (Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento) devem ter um total mínimo de 1.200 horas.

As reformas rompem com os currículos tradicionais, nos quais reinava a fragmentação das disciplinas e a hierarquização, e prevalecia a especialização, que, para Morin (2015), promove a eficácia, rapidez e funcionalidade, mas é paga com a perda de qualidade no nível das partes. Ela determina a diminuição da autonomia e uma inibição do desenvolvimento das competências e potencialidades dos indivíduos, devido às fronteiras de pensamento que a disciplina impõe. Para Morin (2015), a especialização se fecha em si mesma, sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto, do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte.

No cerne de seu movimento dialógico, Morin (2015) não critica a especialização das disciplinas, mas comprehende que elas contribuem apresentando suas características particulares e qualidades individuais. Na proposta tradicional de ensino, o conhecimento é reducionista e mutilador, ou ainda, simplista e simplificador. Para Morin (2015), com a fragmentação do conhecimento ocorre uma atrofia das possibilidades de compreensão e reflexão, de tal modo que o conhecimento se torna uma parcela do todo, instituindo a divisão e a especialização, isolando as relações com outras disciplinas.

Portanto, é necessária a abertura das disciplinas para que exista complexidade, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em seu § 2º “o currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar”; e, na sequência, em seu § 5º, o documento destaca que as áreas de conhecimento devem ser tratadas de forma contextualizada e interdisciplinar, de modo que rompam com o trabalho isolado das disciplinas (Brasil, 2018b). É nítida, nas diretrizes, a articulação com o





pensamento complexo, pois, para Morin (2019, p. 188) o “*complexus*”:

[...] é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa coisa só. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram.

14

A complexidade não atua a partir de ações individuais e isoladas como as disciplinas em sua forma tradicional, mas tem como ponto de partida religar as disciplinas e construir o pensamento transdisciplinar¹⁵ e a sua capacidade de contextualizar “[...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrito” (Morin, 2015, p. 15).

Na construção do currículo, é possível perceber a intencionalidade das políticas educacionais ao levarem em conta a diminuição da formação básica geral e a criação dos itinerários formativos, organizados de forma interdisciplinar. No Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2020, p. 50):

[...] a proposta de apresentação e articulação dos conhecimentos, a partir das áreas de conhecimento, favorece o trabalho interdisciplinar, o fortalecimento das relações entre os componentes curriculares e sua contextualização, contribui com a elaboração conceitual interdisciplinar. Portanto, pondera-se aqui, tal organização não implica, em nenhuma medida, a retirada ou o esvaziamento de conteúdos próprios de cada um dos componentes. Permanecem presentes na organização curricular os procedimentos e conceitos próprios de cada componente [...].

Destacamos, no que compete à organização do currículo catarinense, que os itinerários formativos buscam formalizar o caráter interdisciplinar. Nesse sentido, Morin (2001) exemplifica que a interdisciplinaridade pode significar dois caminhos: o primeiro, no qual as disciplinas se posicionam e afirmam seus próprios interesses e soberanias perante as outras; e o segundo, no qual a interdisciplinaridade pode

¹⁵ “Precisamos, portanto, para promover uma nova transdisciplinaridade, de um paradigma que, decerto, permite distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução” (Morin, 2005, p. 138).





significar trocas e cooperações mútuas, que a transformam em algo orgânico. A interdisciplinaridade na rede estadual de ensino é um desafio, mas aponta caminhos para que o docente possa tratar de conteúdos e temas para a compreensão do conhecimento, sem, contudo, perder o enfoque necessário em sua disciplina.

Mas cabe aqui salientar que a interdisciplinaridade do currículo catarinense abrange alguns problemas. Ao implementarem o NEM no estado, os livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) foram reestruturados para atender à proposta, seguindo suas diretrizes e reorganizando o conteúdo das obras didáticas por áreas de conhecimento. O impacto dessa reestruturação foi imediato na rede, causando mudanças significativas no planejamento dos docentes:

Se antes vinha o livro, uma coleção de livros de história, ou de filosofia, ou de sociologia, ou de geografia, que são as disciplinas das Ciências Humanas. Agora não. Agora vem um livro só para tudo. [...] A ideia era construir o campo das Ciências Humanas (*Diretor 2*).

Mudou o planejamento, mudou a sequência didática. Agora o professor de química tem que conversar com o de biologia, que tem que conversar com o de física. E o livro de química conversa com o de biologia, que conversa com o de física. Três reclamações mais comuns: Primeiro, essa não é a sequência que eu costumo dar. Aquela coisa: "Eu tenho o padrãozinho, sempre sigo o mesmo caminho, essa não é a sequência que eu costumo dar." Segundo, "Cadê meu livro de física?", "Cadê o meu livro de química?", "Cadê?". O professor queria o livro da matéria dele, não queria o livro que misturasse essas três. E o terceiro é "ah, eu faço o meu planejamento, tu faz o teu planejamento. Como é que eu vou fazer o nosso planejamento?" (Assessor 2).

A rede, no primeiro ano de implementação do NEM, em 2022, reorganizou o ensino por áreas do conhecimento e impôs aos docentes a construção de um planejamento por área. Ao impô-lo, os planejamentos dos professores sofreram mudanças drásticas: "Em 2021, os professores estavam cada um por si, ali, na sua gavetinha, né? Confortável. E daí, em 2022, já mudou tudo. E a formação oferecida não contemplava uma mudança tão grande" (*Diretor 2*). Por mais que as diretrizes e a própria rede apontassem para a interdisciplinaridade, os docentes não se viam preparados para o trabalho coletivo, já que estavam acostumados a exercerem a





docência de forma individual, construindo seus planejamentos de acordo com a sua formação específica e de forma isolada.

Em torno da Portaria nº 226/2022, de 3 de fevereiro de 2022 (Santa Catarina, 2022a), o Governo Estadual estabeleceu critérios para a organização e o cumprimento das horas-atividade para os docentes da rede estadual de Santa Catarina. Da carga horária a ser cumprida nas unidades escolares, metade seria destinada a encontros de planejamento integrado por área do conhecimento ou em grupos interdisciplinares, orientados pela equipe pedagógica.

16

Era feito um arranjo dentro da carga horária da hora-atividade dos professores. E também tinha a questão, assim, de um coordenador, uma pessoa que estava responsável por esse trabalho. [...] Tinha escola que conseguia, escola que não conseguia fazer, tinha escola que tinha esses momentos, as áreas faziam, outras não faziam. E hoje já não existe mais, não (Diretor 1).

[...] Mas essa reunião semanal é um pouco difícil por conta de que os horários não fecham. A carga horária é um pouco difícil. A gente tentou várias vezes fazer essas reuniões, se juntar, mas é muito difícil conseguir com todos os professores (Assessora 1).

Tinha sido prometido que haveria planejamento coletivo, planejamento por área, e aos poucos, essa promessa de planejamento que o professor receberia como aula dada, não aconteceu. Então como é que vai sentar com os teus colegas, teus pares de área de conhecimento, se tu não tem um momento para aquilo? É difícil todo mundo estar na escola ao mesmo tempo, porque as aulas são picadas, enfim, às vezes trabalham em duas, três escolas. Então não dava para fazer isso. Era raro conseguir esse tipo de planejamento coletivo, por área de conhecimento (Diretor 2).

Assim, seria feito um arranjo da carga horária das horas-atividades para que a escola conseguisse organizar encontros semanais entre os professores para o planejamento coletivo. E, por meio de uma forte mobilização do Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE-SC), a Portaria nº 226/2022 foi alterada pela Portaria nº 1.671/2022, de 11 de julho de 2022, flexibilizando o cumprimento da carga horária nas unidades escolares (Santa Catarina, 2022b).

Dessa forma, o trabalho docente na rede de ensino de Santa Catarina é intensificado. Apple (1995, p. 39) destaca que esse processo “representa uma das





formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados". As condições que permeiam a carreira docente são fortemente afetadas pelas reformas educacionais e desqualificam o trabalho intelectual dos docentes, pois, além de cumprirem suas obrigações enquanto professores da SED/SC, como elaborar planos de aula (planejamento individual), construir avaliações, participar das reuniões pedagógicas, das formações continuadas presenciais e a distância, dos conselhos de classe, devem também participar, uma vez por semana, do planejamento coletivo (o qual corresponde a 25% do total das horas-atividade).

No estado de Santa Catarina, não se contabiliza uma hora por aula dada, mas, sim, seu tempo de duração de 45 minutos. Os outros 15 minutos são contados como hora-atividade, segundo a Lei nº 668/2015 (Santa Catarina, 2015) e o Decreto nº 1.659/2021 (Santa Catarina, 2021). Um professor com 40 horas semanais precisa cumprir 800 minutos de hora-atividade, sendo 50% em casa e 50% na escola. Dessa forma, a Portaria nº 1.671/2022 flexibiliza as horas-atividade na unidade escolar, destinando 25% desse tempo ao planejamento coletivo e 25% ao uso exclusivo do professor, que poderá ser cumprido nas "janelas" entre as aulas, e nos intervalos entre turnos. A SED/SC sobrecarrega o trabalho docente na rede e não fornece a estrutura material (*internet* de boa qualidade, espaços que comportem todos os professores, uma organização que consiga potencializar as socializações entre os pares etc.) necessária para que o professor consiga romper com o ensino tradicional. Nesse sentido, "[...] não há como integrar se não houver, no mínimo, tempo remunerado e em conjunto, destinado aos professores" (Machado, 2023, p. 66).

Pode-se perceber que as condições objetivas oferecidas aos docentes não contemplavam o tempo necessário para o planejamento entre as áreas, fazendo com que estas apenas dialogassem em pequenos momentos, como nas paradas pedagógicas no início e meio do ano letivo (janeiro e julho): "[...] o que que a gente faz na 'parada pedagógica': a gente reserva um dia apenas para planejamento. [...] Então,



é um dia que eles se reúnem por área para fazer esse planejamento junto” (Assessora 1 – Complemento da citação).

Esses poucos momentos em que os campos de conhecimento conseguem dialogar se tornam mínimos, pois, em apenas um dia, é impossível planejar a sequência didática e as interações entre as disciplinas. Dessa forma, mesmo conectadas, as áreas de conhecimento perdem a compreensão do todo ao centarem suas ações apenas nas partes, ou seja, o paradigma simplificador, que reduz e separa, ainda faz parte da organização curricular das escolas que incorporaram, em seus currículos, o documento norteador. Esse olhar, transmitido para todas as instituições escolares do sistema educacional, traz consigo uma dimensão e uma percepção negligenciadas das disciplinas, colocando barreiras entre as áreas de conhecimento, isolando-as em relação a outras e aos problemas que se sobrepõem às disciplinas (Morin, 2001).

É possível afirmar, portanto, que, na rede estadual de ensino de Santa Catarina, as áreas do conhecimento propostas pelas políticas educacionais apresentam uma distinção entre o que está escrito e o que se realiza, não oferecendo condições para que os docentes consigam efetivar o planejamento coletivo entre as grandes áreas do conhecimento, tornando o planejamento dos docentes uma construção individualizada. Nesse sentido, a Assessora 1 destaca:

O que falta pra mim é um pouco dessas aulas de planejamento, então precisaria de aula de planejamento por área, aula de planejamento em conjunto, para que pudéssemos discutir estratégias. [...] Faz falta. Os professores não conseguem se reunir, então, quando a gente quer trabalhar alguma coisa, algum projeto ou por área, que a gente sabe que hoje é por área de conhecimentos, então isso faz falta (Assessora 1).

Diante do exposto, é perceptível que as redes de ensino se apropriam do discurso inter-transdisciplinar no currículo que o século XXI exige, mas que não representam avanços reais, pois a estrutura educacional e o próprio sistema de ensino ainda atuam no modelo tradicional. No entanto, para que isso ocorra, é necessário





romper com uma “cabeça bem cheia”, em que o saber é acumulado, empilhado, que Freire (2016) denuncia como uma “educação bancária”¹⁶, rompendo, assim, com a hiperespecialização¹⁷.

19

Para romper com essas formas e modelos enraizados na educação, Morin (2015) propõe uma reforma do pensamento, apresentada no livro *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, em que o autor comprehende que, para alcançar o desafio do caminho da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, o problema não é apenas abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas transformar o que gera essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento (Morin, 2015, p. 24-25).

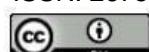
Dessa forma, pensar por meio do pensamento complexo é entender que ele nos convida a refletir sobre os conceitos sem jamais tomá-los como concluídos; a quebrar as esferas fechadas; a restabelecer as articulações entre o que foi separado; a tentar compreender a multidimensionalidade e a pensar na singularidade em articulação com a localidade e com a temporalidade, para que nunca nos esqueçamos das totalidades integradoras (Morin, 2005).

5 Considerações transitórias

Escrever a partir do paradigma da complexidade nos desafia com a transformação da estrutura de pensamento e de visão de mundo, propondo rupturas e superações qualitativas profundas na maneira de se fazer ciência, especialmente quando em contrastada com o embasamento da ciência simplificadora. De certo modo, significa encarar o futuro como um desafio a ser superado, e não como algo pré-determinado, assumindo um papel não apenas de objeto, mas também de sujeito

¹⁶ Freire (2016, p. 87) descreve a educação bancária como “Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que vão se transformando em conteúdo”.

¹⁷ De fato, a hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas) quanto do essencial (que ela dissolve) (Morin, 2008).





das ocorrências e da transformação (Freire, 2006).

20

É possível afirmar que as reformas educacionais impactam a organização do currículo e do trabalho docente na rede, desqualificando intelectualmente os professores e intensificando suas funções. A mudança promovida pelos livros didáticos modifica a organização do planejamento, passando do individual para o coletivo e pressionando as redes de ensino a construírem suas diretrizes de forma interdisciplinar. No entanto, a organização atualmente adotada pela Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) reflete a manutenção de uma visão fragmentada e compartimentada das disciplinas. Assim, a racionalidade simplificadora não é capaz de romper com a lógica mecanicista do ensino tradicional.

Entretanto, é importante destacar que, por mais que as diretrizes curriculares do Ensino Médio avancem rumo à inter-transdisciplinaridade, a SED/SC não oferece as condições de trabalho necessárias para que esse ideal saia do papel e avance em direção às escolas. É imprescindível que a SED/SC construa as condições para que exista um direcionamento voltado ao trabalho coletivo transdisciplinar e que, portanto, alimente a prática educativa integrativa e complexa do conhecimento, oferecendo aos docentes tempo de hora-atividade remunerada e em conjunto. Nesse sentido, segundo Morin (2015), é necessário repensar a reforma e reformar o pensamento.

Referências

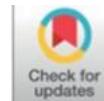
APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michael W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 2, n.1, p.55-78, jan./jun. 2002.

APPLE, Michael W. **A Educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, 2018.





BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, SEB, 2018b.

21

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 26 fev. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** 2017.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 de jun. de 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

CORREIA, Wilson Francisco. O que é conservadorismo em educação? **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 78-90, maio/ago. 2013.

FREIRE, Paulo. Ensinar não é transferir conhecimento. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 47-90. (Coleção Leitura).

MACHADO, Perla Cristina Frangioti. **Desenvolvimento de itinerário formativo relacionado com a Educação Física escolar**: desafios e perspectivas no Novo Ensino Médio. 115 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.



MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MORIN, Edgar. **O método 02:** a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2005.

22

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. **Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Florianópolis, SC, ALESC/GCAN. 28 dez. 2015.

SANTA CATARINA. **Curriculo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** Caderno 1 – Disposições Gerais. Florianópolis: CEE, 2020.

SANTA CATARINA. 1.659. **Decreto nº 1.659, de 29 de dezembro de 2021.** Regulamenta o cumprimento da hora-atividade nas unidades escolares da rede pública estadual. Florianópolis, SC, ALESC/GCAN, 29 dez. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação (SED/SC). **Portaria nº 226/2022, de 03 de fevereiro de 2022.** Florianópolis, SC, ALESC/GCAN, 3 fev. 2022a. SANTA CATARINA. **Portaria nº 1.671/2022, de 11 de julho de 2022.** Altera a Portaria P/226, de 03/02/2022, publicada no Diário Oficial do Estado nº 21.704, de 04/02/2022. Florianópolis, SC, ALESC/GCAN, 11 jul. 2022b.

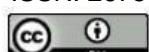
TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

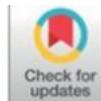
ⁱSérgio de Oliveira Junior, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7460-3515>

UFSC/UNESC/ Grupo de Pesquisa Prática Educativa, identidade docente e cultura escolar (GEPPICE/CNPq)

Doutorando em Educação pela UFSC no programa de pós-graduação em Educação; professor no curso de Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense e integrante do Grupo de Pesquisa Prática Educativa, identidade docente e cultura escolar (GEPPICE/CNPq) da UFSC.

Contribuição de autoria: Pesquisa, escrita, conceituação, revisão e edição do artigo.





Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3402709392651726>

E-mail: sergioirmano@gmail.com

23

ⁱⁱ **Vitor da Silva Gonçalves**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2959-4917>

UFSC/ PMSJ/ Grupo de Pesquisa Prática Educativa, identidade docente e cultura escolar
(GEPPICE/CNPq)

Doutorando em Educação pela UFSC no programa de pós-graduação em Educação na linha de Sociologia e História da Educação; professor da rede municipal de Ensino de São José-SC; Integrante do Grupo de Pesquisa Prática Educativa, identidade docente e cultura escolar (GEPPICE/CNPq) da UFSC.

Contribuição de autoria: colaborou com a fundamentação acerca do currículo e pensamento complexo, além das reflexões produzidas no confronto dos dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1116762400070782>

E-mail: 1994.vitor@gmail.com

ⁱⁱⁱ **Kamylla Raulino da Silva Kremer**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9001-1883>

UFSC/ PMF/ Grupo de Pesquisa Prática Educativa, identidade docente e cultura escolar (GEPPICE/CNPq) Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação do Programa de Pós-Graduação da UFSC; Supervisora escolar da Rede Municipal de Florianópolis; Integrante do Grupo de Pesquisa Prática Educativa, identidade docente e cultura escolar (GEPPICE/CNPq) da UFSC.

Contribuição de autoria: Análise Formal, Conceituação, Escrita – Revisão e Edição, contribuiu com a escrita do Ensino Médio e os aspectos jurídicos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4729313317436759>

E-mail: supervisorakamylla.hmz@gmail.com

^{iv} **Victor Julierme Santos da Conceição**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4026-1040>

Professor do Colégio de Aplicação e do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa, Identidade Docente e Cultura Escolar (GEPPICE).

Contribuição de autoria: Análise Formal, Conceituação, Escrita – Revisão e Edição, contribuiu com a escrita e orientação do processo reflexivo e analítico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4394374515273599>

E-mail: victorjulierme@gmail.com

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista ad hoc: Jean Mac Cole Tavares Santos e Érica Renata Clemente Rodrigues.

Como citar este artigo (ABNT):

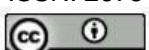
JÚNIOR, Sérgio de Oliveira; GONÇALVES, Vitor da Silva; KREMER, Kamylla Raulino da Silva; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos. Novo ensino Ensino Médio e a organização do currículo:

Rev. Pemo, Fortaleza, v. 8, e16020, 2026

DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v8.e16020>

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo>

ISSN: 2675-519X



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#).



PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES

Rev.Pemo – Revista do PEMO

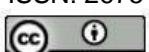


rumo à interdisciplinaridade?. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, 16020, 2026. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/16020>

Recebido em 1 de julho de 2025.
Aceito em 14 de agosto de 2025.
Publicado em 01 de janeiro de 2026.

24

Rev. Pemo, Fortaleza, v. 8, e16020, 2026
DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v8.e16020>
<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo>
ISSN: 2675-519X



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#).