

O espaço dedicado à integração e a interdisciplinaridade nos currículos do Ensino Médio da Região Centro-Oeste do Brasil

The dedicated space to integration and interdisciplinarity in the High School curricula of Brazil's Central-West Region

Francisco Thiago Silva
Alessandra Valéria de Paula
Mara Rúbia Rodrigues da Cruz
Universidade de Brasília (UnB)
Brasília - Distrito Federal – Brasil

Resumo

O texto tem como objetivo averiguar o espaço dedicado à integração e a interdisciplinaridade nos currículos do Ensino Médio da Região Centro-Oeste do Brasil, por meio da análise documental dos currículos prescritos da Região Centro-Oeste: Distrito Federal (DF), Goiás (GO), Mato Grosso (MT) e Mato Grosso do Sul (MS) ante a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) e a Resolução CNE/CEB Nº 2 nº 2, de 13 de novembro de 2024, sob a ótica dos teóricos de currículo para os eixos: tendências pedagógicas, concepção de currículo, integração e interdisciplinaridade. A investigação se deteve nas categorias da “integração” e da “interdisciplinaridade”. O artigo está assim organizado: uma discussão teórica sobre as relações entre currículo, integração e interdisciplinaridade, em seguida um histórico legal das políticas para o Ensino Médio no país, encerrando-se com a análise documental. Os achados revelam que há uma convergência nos documentos curriculares em relação ao princípio de integração e interdisciplinaridade como primordiais para uma educação inclusiva, abrangente e de qualidade no Ensino Médio, pois articula um currículo mais dinâmico e de construção coletiva, no nível prescrito.

Palavras-chave: Integração e Interdisciplinaridade; Ensino Médio; Região Centro-Oeste.

Abstract

This text aims to examine the space dedicated to integration and interdisciplinarity in the High School curricula of Brazil's Central-West Region, through a documentary analysis of the most recent prescribed curricula from the Central-West Region: Federal District (DF), Goiás (GO), Mato Grosso (MT), and Mato Grosso do Sul (MS) in the light of the National Common Curricular Base for High School (BNCC/EM) and Resolution CNE/CEB Nº.2 of November 13, 2024, from the perspective of curriculum theorists regarding the following axes: pedagogical trends, curriculum conception, integration, and interdisciplinarity. The investigation focused on the categories of “integration” and “interdisciplinarity”. The article is organized as follows: a theoretical discussion on the relationships between curriculum, integration, and interdisciplinarity; followed by a legal history of policies for High School education in the country; concluding with the documentary analysis. The findings reveal a convergence in the curricular documents regarding the principle of integration and interdisciplinarity as fundamental for an inclusive, comprehensive, and high-quality High School education, as they articulate a more dynamic and collectively constructed curriculum at the prescribed level.

Keywords: Integration and Interdisciplinarity; High School Education; Central-West Region.

Introdução

A política curricular que temos percebido pelo mundo ultimamente tem se alimentado cada vez mais dos males que o modo de produção capitalista tem provocado na humanidade, obviamente distante de sua origem clássica no século XIX e muito fortalecido pela onda dos avanços tecnológicos que, ao mesmo tempo, se nutre da exploração dos sujeitos e dos menos favorecidos (Beck, 2018).

Considerando esse cenário apocalíptico, onde o que tem bastado é apenas gerir o caos, a humanidade tem atravessado mais recentemente um avanço de ondas antidemocráticas recheadas de governos e movimentos simpatizantes a antigos regimes nazifascistas (Silva, 2024).

A nossa suspeita é de que a cada dia os entusiastas desse modelo de sociedade irão incutir suas ideias nas várias instituições políticas, e uma das mais importantes é a escola, a pública e, sendo mais específicos ainda, a etapa mais visada tem sido o Ensino Médio.

O campo pelo qual as ideologias chegam e se convertem em ações concretas para esse mundo cada vez mais desigual é o currículo, artefato e terreno em constante disputa, moldura mais ampla cercada de saberes e incertezas (Sacristán, 2013), mas que permanece, em nossa lente e dos autores que nos sustentam (Apple, 2006; Pinar, 2007), como sendo as distintas formas de organizar, distribuir e ocultar também os conhecimentos acumulados pela humanidade, mas também de produzir as subjetividades humanas.

Diante desse cenário e de nossa trajetória política, acadêmica, geográfica e profissional, optamos por investigar o espaço dedicado à integração e à interdisciplinaridade nos currículos do Ensino Médio da Região Centro-Oeste do Brasil, por meio da análise desses documentos mais recentes das Secretarias de Educação das Unidades da Federação, especificamente detendo o nosso olhar para as categorias da “integração” e da “interdisciplinaridade”, sobretudo porque distintas maneiras e formas de promover o currículo integrado (Santomé, 1998; Bernstein, 1977; Silva, 2020) provam os desafios hercúleos e rotineiros das instituições e dos profissionais encarregados de garantir que essas políticas funcionem em nosso país, portanto, nos interessa averiguar os avanços, os retrocessos e as contradições a respeito do tema.

Dessa forma o nosso texto está organizado da seguinte maneira: iniciamos com uma breve discussão teórica sobre as relações entre currículo, integração e interdisciplinaridade. Em seguida, tratamos das políticas para o Ensino Médio em nosso país e encerramos com a análise dos documentos curriculares da Região Centro-Oeste, relacionando-os e problematizando-os com os temas da integração curricular e da interdisciplinaridade.

As relações entre: currículo, integração e interdisciplinaridade

Não há como negar a ligação entre a educação e o modo de produção econômico vigente. E, em se tratando da etapa do Ensino Médio, a última fase da educação básica, há que se refletir sobre as opções curriculares que se disputam em torno do projeto curricular para a sociedade. Bernstein (1993) já nos prevenia o quanto a educação atua de maneira ideológica e trabalha em favor da conservação das classes sociais, por isso o seu interesse em pensar uma teoria curricular mirada na integração, sobretudo para a classe trabalhadora inglesa. Seu espaço de investigação e atuação, em meados do século XX, apontaram que “[...] la educación parece actuar a favor de la conservación de las relaciones estructurales entre los grupos de clase social, al tiempo que cambia la relación estructural entre los individuos a través del éxito y del fracaso selectivos” (Bernstein, 1993, p. 158).

Demarcamos que o termo “currículo integrado”(Bernstein, 1977; 1993; Santomé, 1998) possui inúmeros registros conceituais e uma polissemia que ultrapassa questões semânticas porque ele traduz projetos de sociedade e de formação humana e as aderências a eles denotam essas escolhas.

Não há como discutir a ideia de integração e interdisciplinaridade sem compreender as origens e os conceitos principais da própria noção do currículo integrado, porque há uma relação direta das inquietações dos autores que se debruçaram acerca do tema com o mundo social, político e econômico, principalmente no século passado, marcado pelo avanço das tecnologias da informação e da comunicação, e, também, da globalização (Santomé, 1998), que distanciou cada vez mais ricos e pobres no acesso ao conhecimento de alto nível e, conseqüentemente, povoou a arena curricular com ideias distintas de organização dos saberes.

Em sua obra, o próprio Bernstein (1977;1993) nos apresenta a relação entre o que ele denominou de currículo coleção e currículo integrado, inaugurando o debate sobre o tema

ainda no século XX e que embala inúmeras discussões acadêmicas e políticas até os dias de hoje:

[...] se os conteúdos estão claramente delimitados e separados entre si, chamarei a tal currículo tipo *coleção*. O estudante tem que eleger um grupo de conteúdos especialmente favorecidos para satisfazer algum critério exterior [...] Agora quero justapor a esta idéia de coleção um currículo em que os conteúdos não recorrem caminhos distintos mas que é um currículo em que os conteúdos favorecidos mantêm entre si um relação aberta será chamado *integrado* (Bernstein, 1977, p. 76, grifos do autor).

Já o espanhol Torres Santomé (1998) considera que a fragmentação proposital do modo de produção capitalista impõe um currículo também fragmentado nos sistemas de ensino. Por isso, ele acredita que a única saída plausível para subverter essa realidade e garantir a emancipação da classe trabalhadora que consome o que a escola pública oferece é garantir um currículo integrado/globalizado com forte tendência à interdisciplinaridade crítica:

[...] O currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim em uma categoria “guarda chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aulas, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem (Santomé, 1998, p.27, grifos do autor).

Em sua obra, Santomé (1998) nos mostra que há muitas vantagens em se pensar em um currículo com essas características, sobretudo porque ele pode vencer o problema da pulverização das áreas de ensino, promovendo a interconexão entre diferentes áreas do saber e ainda superar a estrutura disciplinar tradicional, incentivando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada para os(as) estudantes; uma vez que essa abordagem se fundamenta em princípios como a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade, permitindo que os conteúdos sejam organizados em torno de temas ou problemas reais que já denominamos de eixos (Silva, 2020).

Não restam dúvidas de que o currículo integrado, apesar de suas dificuldades de implantação elencadas pelos próprios autores de referência (Santomé, 1998; Silva, 2020), tais quais: condições materiais adequadas, formações inicial e continuada que contemplem o tema e gestão pedagógica sensível à temática -pode ser uma saída plausível para superar muitas fragilidades históricas do Ensino Médio, como a própria organização curricular, já apontadas também por Borges e Silva (2017).

Contudo é preciso fugir de qualquer determinismo ou fórmula mirabolante atinente a tal prática curricular. Não se trata de determinar o fim das disciplinas, tampouco propor a

venda de protótipos de plataformas ou materiais que plastificam a prática da implementação do currículo integrado, ainda mais se tratando do Ensino Médio, porque é uma etapa muito singular que envolve a juventude e toda a sua idiossincrasia, que jamais devem ser desconsiderada na dinâmica da organização de qualquer currículo. Em estudo anterior (Silva, 2020), defendemos que:

[...] Então, para modificar as estruturas de um currículo *coleção* (disciplinar) para um *integrado* (interdisciplinar), é necessário o uso das próprias disciplinas, não mais no formato de saberes hierarquizados e inflexíveis fechados em si mesmos, mas de conteúdos e temas que coexistem e dependem uns dos outros para a promoção da construção do conhecimento escolar (Silva, 2020, p.50-51, grifos do autor).

Portanto, resguardar um currículo integrado para o Ensino Médio demanda reconhecer que o uso consciente dos conceitos relacionados com os eixos estruturantes e transversais (Silva, 2020) só tem significado se garantir um desenho curricular autoral para aqueles(as) que também serão os(as) agentes modeladores(as) do próprio currículo, considerando que essa aventura integradora nada mais é do que a promoção da produção do conhecimento de fronteiras (Japiassu, 1976), ainda que seja um desafio pedagógico para as escolas de Ensino Médio garantir a interdisciplinaridade curricular, já que ela não pode ser uma ação descolada de toda a organização do trabalho pedagógico, tampouco do envolvimento dos sujeitos implicados com a sua feitura.

Dessa maneira, queremos reforçar acerca dos desafios da prática curricular integrada, a partir do princípio da interdisciplinaridade para o Ensino Médio, tomando o cenário brasileiro nos últimos anos: em tempos de BNCC, de reformas seguidas e contraditórias da própria etapa que trouxeram medidas prejudiciais à autonomia intelectual docente. Mesmo assim, insistimos o quanto pode ser valioso – respeitando – se a regionalidade, a própria autonomia política profissional e institucional - pensar de acordo com a realidade de cada instituição de ensino, projetos curriculares com essa envergadura.

Assim, reconhecer que transpor para essa realidade sem nenhum esforço pedagógico beira a ingenuidade, no entanto, é sabido, conforme Santomé (1998), que a integração curricular cercada da interdisciplinaridade apontando para possíveis ações dinâmicas que possibilitem a elaboração de novos conhecimentos, ultrapassando a lógica rígida das disciplinas tradicionalmente estruturadas de forma isoladas, jamais será suficiente para superar as mazelas históricas pelas quais a educação brasileira passou e tem passado, o que

não nos impede de provocar esse debate tão importante e discutir de que forma o Ensino Médio tem sido pensado desde a sua organização.

Novo ou Velho Ensino Médio? Recentes Políticas para a etapa mais esquecida da Educação no Brasil

Historicamente marcada por contradições, a etapa do Ensino Médio, ao longo das décadas, tem sido definida por políticas públicas que trouxeram propostas ora tecnicistas, ora academicistas e, em outros momentos, com tentativas de integralização ao mundo do trabalho. Essa fase da educação básica revela desafios quanto à sua identidade, função social e articulação com as demais etapas de ensino.

Conforme analisam Lima e Cavalcante (2022), o Ensino Médio é delineado entre modelos formativos destinados à elite e à classe trabalhadora, porém de forma distinta, refletindo interesses econômicos, políticos e ideológicos. Desde o período imperial, consolidou-se uma dualidade entre uma formação propedêutica, voltada à continuidade dos estudos e ingresso na universidade, privilégio das elites, e uma formação técnica e fragmentada, direcionada aos filhos da classe trabalhadora.

Essa dualidade na educação, conforme elucida Saviani (2007), expressa uma marca estruturante das sociedades de classe: a separação entre aqueles que detêm o saber e os meios de produção e aqueles que apenas executam o trabalho. Essa divisão ultrapassa a esfera pedagógica e assume uma postura política e cruel que perpetua as desigualdades. Essa lógica, ainda não superada, reverbera nas políticas públicas educacionais, especialmente nas reformas que acentuam o cenário técnico e fragmentado da formação de jovens da classe trabalhadora, dando continuidade ao ciclo da desigualdade.

Ao analisarmos algumas reformas educacionais ao longo do último século, percebemos que não romperam com essa lógica, mas a reproduziram, aproximando o Ensino Médio às necessidades do capital. Vejamos alguns exemplos como: Reforma Francisco Campos (1931), que lançou as bases do ensino secundário brasileiro; a Reforma Capanema (1942), promulgada na Era Vargas e que criou o ensino técnico profissionalizante; a Lei nº5.692/1971, promulgada durante o regime militar e que ampliou o foco na formação técnico-profissional; a LDB de 1996, que redefiniu o Ensino Médio como etapa final da educação

básica, com a função, enquanto formação básica, de preparação para o trabalho e para a cidadania.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), outras normativas foram implementadas com o objetivo de redefinir a identidade do Ensino Médio, geralmente refletindo as disputas em torno de suas finalidades e formas de organização. Na primeira década pós-LDB, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 (Brasil, 1998), que se fundamentaram na lógica da pedagogia das competências, alinhando o currículo às exigências do mercado e à racionalidade produtiva (Silva, 2023).

Essa linha de raciocínio foi intensificada com a aprovação da Lei nº13.415/2017, originada na Medida Provisória nº746/2016 (Brasil, 2016;2017), que instituiu o chamado Novo Ensino Médio (NEM), promovendo mudanças na organização curricular desta etapa. Para Motta e Frigotto (2017), essa reforma representou um projeto de formação restritiva, excludente e segmentada. Os autores argumentam que a proposta parte da concepção de que os estudantes da classe trabalhadora não necessitam de uma formação científica, mas apenas de competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho, reforçando, assim, a dualidade estrutural da educação no Brasil.

Uma das questões levantadas por Motta e Frigotto (2017) foi em relação aos itinerários formativos (IF), que dependem de várias condições materiais das redes e das escolas públicas, o que, na prática, não permite uma autonomia de escolha dos estudantes, naturalizando trajetórias desiguais no Ensino Médio. Além disso, a reforma legitimou uma formação técnica como percurso desvinculado da formação geral, também possibilitou uma atuação docente com base no chamado “notório saber”, promovendo a precarização da atuação docente.

Em 2024 houve a aprovação da Lei nº14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), que buscou responder às críticas em torno da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil,2017). Entre as mudanças, destacam-se o aumento da carga horária mínima anual para 1000 horas, pois antes era de 800 horas, a formação geral básica (FGB) passou de 1800 horas para 2400 horas. Além disso, a nova Lei reforçou a obrigatoriedade dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática e a introdução do Espanhol.

Em coerência com essa nova orientação legal, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Essa resolução foi o desdobramento normativo da nova lei, orientando os sistemas de ensino na construção de currículos que assegurem FGB mais robusta— agora com carga horária de 2400 horas — e organizem os IF de forma articulada, respeitando a diversidade dos estudantes e os contextos regionais.

No entanto, a lógica estrutural da reforma permanece ancorada nos princípios neoliberais, que priorizam a adaptação dos jovens ao mercado de trabalho em detrimento da formação crítica. Como alerta Saviani (2007), sem romper com a dualidade histórica do Ensino Médio, qualquer reforma tenderá a manter o sistema excludente. Assim, embora a Lei nº 14.945/2024 e as DCNEM representem uma tentativa de avanço, elas não solucionam os impasses históricos característicos de Ensino Médio no Brasil.

Diante desse cenário mais recente, tomamos a nossa aproximação com a Região Centro-Oeste para investigar de que maneira as Unidades da Federação têm se ocupado em materializar algumas das principais políticas atinentes ao Ensino Médio, considerando, sobretudo, as categorias da integração e da interdisciplinaridade.

Metodologia: o que os currículo do Ensino Médio da Região Centro-Oeste revelam

A Educação Básica passa a compor a agenda de economistas e administradores a partir da década de 1960, e a etapa do Ensino Médio se caracteriza por um processo fragmentado, protelado e em constante construção, possivelmente, pela falta de consenso em torno da sua finalidade, do conhecimento a ser disponibilizado e da sociedade bifurcada que se intenta formar: mercado de trabalho ou educação superior, a depender do grupo social a que os jovens pertencem, em sua maioria composto por indivíduos negros, residentes em áreas periféricas e de baixa renda.

Configurado como “direito público subjetivo” (Art. 5º da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013), agora a educação básica surge como “direito social de cada pessoa” (Art. 3º Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024), porém, sem ao menos se alcançar a universalização dessa etapa prevista no art. 208 da Constituição Federal de 1988 (redação dada pela Emenda Constitucional nº 14 , de 1996). Trata-se de nomenclaturas que unidas aos termos atuais - *protagonismo; habilidades socioemocionais; empreendedorismo; todas as dimensões da vida* -

dão-nos a impressão que as reais questões da Educação estão sendo tratadas com a circunspeção devida.

Nesse contexto, lançamos mão do estudo bibliográfico e da pesquisa documental para a análise dos documentos curriculares do Ensino Médio da Região Centro-Oeste: Distrito Federal (DF), Goiás (GO), Mato Grosso (MT) e Mato Grosso do Sul (MS) ante a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, sob a ótica dos teóricos de currículo para os eixos: tendências pedagógicas, concepção de currículo, integração e interdisciplinaridade.

Os currículos de toda a Região Centro-Oeste foram atualizados a partir da BNCCEM/2018 e publicados em 2021, ano ainda em curso da pandemia covídica, quando muitos jovens do Ensino Médio ingressaram no mercado de trabalho e fizeram alguma atividade remunerada durante a pandemia, “[...] 5 a cada 10 desses estudantes tiveram essa como sua primeira experiência de trabalho”. Dos estudantes que estavam trabalhando, “[...] (44%) sustentam totalmente a casa” (Conselho Nacional da Juventude, 2021, p. 18 e 31), realidade nefasta para a juventude brasileira, nesta que é a etapa da educação básica de maior vulnerabilidade, evasão escolar e exclusão socioeducacional.

O retorno às aulas 100% presenciais na rede pública ocorreu em 2022. Nesse “novo tempo educacional”, velhos problemas se avolumam em consequência do isolamento social, a orfandade, o aumento das desigualdades e heterogeneidade das redes escolares, além das crises econômica e social e de ações políticas que dificilmente trarão de volta à escola os(as) jovens que foram inseridos(as) precocemente no mercado de trabalho.

A partir de então, foram editadas Leis, Portarias, Pareceres e a implementação do NEM foi suspensa em 2023 para reestruturação, culminado com a aprovação da Política Nacional do Ensino Médio em 2024 e a publicação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, que traz de inédito em relação à BNCCEM/2018: organização dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA) e dos Itinerários de Formação Técnica e Profissional (IFTP); Educação Mediada por Tecnologia; Educação Híbrida; Espaços intraescolares; Experiências extraescolares e autonomia docente para “iniciativas pedagógicas” (Art. 21, § 3º).

Temáticas surgidas para dar conta desse “Novo Ensino Médio reNOVado”, nesse “novo” tempo educacional pós-pandêmico, em que se buscam medidas para atrair os(as)

jovens de volta aos estudos, especialmente aqueles(as) socioeconomicamente mais vulneráveis, a exemplo dos Programas: *Ensino Médio Mais*, que consiste em suporte técnico e financeiro às escolas que oferecem o Ensino Médio noturno; e o *Pé-de-Meia*, que oferece incentivos financeiros mensais e uma poupança diretamente aos(as) estudantes após a conclusão dessa fase de formação, estimulando, assim, a permanência e a conclusão nessa última etapa da educação básica. No Quadro 1, sistematizamos os currículos para o Ensino Médio da Região Centro-Oeste em excertos.

Quadro 1: Currículos para o Ensino Médio da Região Centro-Oeste

UF	Título	Ano publicação	Quant. de pág.	Proposta Pedagógica	Concepção de Currículo	Temas de Integração e Interdisciplinaridade
DF	Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio	2021	208	“[...] busca aproximações possíveis entre, por um lado, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, consolidadas nos pressupostos teóricos dos documentos da rede pública de ensino e suas unidades educacionais e, por outro lado, as pedagogias do aprender a aprender, presentes nas concepções pedagógicas e organizacionais da BNCC” (p. 14).	“Na perspectiva de uma concepção de currículo como construto social (p. 43). “[...] além da postura pedagógico-crítica, considera-se necessário associar uma outra, pós-crítica, que busca precisamente compreender e caracterizar as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas enquanto espaço de articulações ” (p.116, grifo próprio).	“[...] propõe-se que as aulas de Sociologia, em um contexto de integração curricular e de trabalho interdisciplinar, busquem suscitar nos estudantes o desejo de enxergar além do óbvio e de desnaturalizar as estruturas de pensamento do senso comum” (p.112).
GO	Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio	2021	1.397	“[...] por meio da Coordenação de Ensino Médio/Corem/Seduc-GO, por ser uma iniciativa voltada, especificamente, para essa etapa de ensino e por propor um conjunto de ações que estão diretamente ligadas ao contexto atual das normativas e da BNCC/EM” (p.56).	“[...] entende-se currículo como uma proposta de ação educativa, expressa em práticas escolares, que seleciona conhecimentos e estrutura saberes considerados relevantes por determinado grupo social” (p.56).	“Outro aspecto importante da integração curricular [...] refere-se à integração do conhecimento, pois um currículo organizado em torno de questões pessoais e sociais contempla diversos pontos de vista [...] (p.116).

MT	Documnto de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Médio	2021	771	“[...] cabe destacar a importância da pedagogia histórico-crítica [...] esta ação pedagógica caracteriza o uso do método dialético, que é a prática-teoria-prática dos objetos de conhecimento (p. 250). [...] os processos cognitivos, entendemos que os mesmos devem possibilitar a aquisição de habilidades dentre as competências específicas [...]” (p. 251).	“A organização da etapa considera uma abordagem curricular capaz de atender as distintas trajetórias, alinhadas aos projetos de vida dos jovens” (p.7).	“[...] inclusão do projeto de vida como eixo integrador dos valores, competências socioemocionais, cognitivas, de forma personalizada” (p. 26).
MS	Currículo de referência de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio	2021	357	“A estratégia híbrida “[...] consiste em manter, em termos operacionais e de gestão, os componentes curriculares da FGB, porém redimensionando-os de forma concertada, em termos normativos e pedagógicos, por áreas do conhecimento à luz das competências/habilidades estabelecidas na BNCC e DCNEM” (p.20).	“Organização curricular integrada às demandas do mundo do trabalho em MS e da sociedade tecnológica” (p. 19).	“Nessa proposta, por meio da integração curricular, do uso intencional das tecnologias digitais, da proposição de projetos e demais práticas de aprendizagem, o sujeito atua como protagonista, pesquisador e autor, construindo conhecimentos por meio do desenvolvimento das habilidades e competências” (p. 65).

Fonte: do(as) autor(as) , a partir dos Currículos para o Ensino Médio da Região Centro-Oeste (2025).

Os títulos dos currículos da Região Centro-Oeste são nítidos e óbvios, com exceção do documento do Distrito Federal, que idealiza um *Movimento* dinâmico de revisitação e marca o Novo ajuste para o Ensino Médio. É, igualmente, do DF outras cinco publicações que caracterizam a fase de objetivação curricular, nomeada por Sacristán (2017), de *apresentado aos professores*, sendo: i) Caderno Orientador: Itinerários Formativos - Ensino Médio (2025); ii) Caderno Orientador: Avaliação para as aprendizagens - Ensino Médio (2025); iii) Catálogo do Itinerário Formativo Integrador (2025); iv) Catálogo de Percursos Educacionais

Estruturados - Ensino Médio (2025) e v) Caderno Orientador: Educação Híbrida - Ensino Médio (s.d.)¹.

Ressaltamos que essas orientações são de 2025, já atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 2024, que, a propósito, está inconclusa: “O CNE editará Parâmetros Nacionais para a oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento até o dia 31 de março de 2025”² (Art. 20, §1º) e “[...] a Oferta dos IF que serão elaborados pelo MEC.” (Art. 2, § 4º). Os Estados de Goiás e Mato Grosso do Sul possuem, do mesmo modo, outras publicações complementares, intituladas: *Documento Curricular para Goiás - Formação Geral Básica: Bimestralização* (s.d.)³ e *Projeto de Vida em MS: Cidadania em Ação!* (s.d.)⁴.

Em relação ao número de páginas, o Currículo do Distrito Federal é o mais sintético (208 páginas) e o de Goiás é o mais analítico (1397 páginas) entre os documentos curriculares. Em ambos, os objetivos, princípios, eixos, formas de oferta estão presentes, no entanto, o nível de aprofundamento e a amplitude os diferencia, sendo que o detalhamento para o DF consta dos Cadernos Orientadores. Assim, ao totalizarmos o número de páginas dos Currículos e das publicações complementares, o de GO continua sendo o mais extenso (1656 páginas); seguido pelo currículo do DF (849 páginas). O referencial do Mato Grosso (771 páginas) enfatiza as especificidades do estado, considerando a diversidade sociocultural nas modalidades: educação do campo, educação quilombola e educação indígena; e o documento do Mato Grosso do Sul é, de fato, o mais conciso (408 páginas), sem, contudo, se furtar a tratar dos componentes essenciais: pressupostos, organizador curricular, temas contemporâneos entre outros.

Nas propostas curriculares da Região Centro-Oeste, o pluralismo epistemológico atua como legitimador da ideologia dominante há diversas tendências pedagógicas mescladas com a Pedagogia das Competências ou Pedagogia do Aprender a Aprender que embasam as concepções organizacionais da BNCC. Essa racionalidade sustenta o NEM, dividido em FGB e IF para que os (as) jovens realizem seus *projetos de vida*. Nessa concepção, o método se sobrepõe aos conteúdos e à transmissão de conhecimentos científicos por professoras e professores, “[...] por este veio ‘positivista’, tudo que não for referente ao *básico* (Português e Matemática, no máximo Ciências) e não puder ser *medido em testes* fica de fora e é desestimulado” (Freitas, 2018, p.83, grifos do autor), conforme recomendações

do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a perspectiva de desenvolvimento de competências para o século XXI.

No Currículo em Movimento do Distrito Federal, textualmente, se anuncia a busca por aproximações possíveis entre a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia do Aprender a Aprender. Do mesmo modo, no Documento de Referência de Mato Grosso está destacada a importância da Pedagogia Histórico-Crítica, o uso do método dialético, contudo, a busca da aquisição de habilidades dentre as competências. Ao passo que, no Documentos curriculares do Goiás e do Mato Grosso do Sul, literalmente, se mantém a ênfase do desenvolvimento de competências/habilidades prescritas na BNCCEM. Essa teorização adicionada (Mainardes, 2018) coloca-nos desafios e necessidade de compreender as implicações dessa abordagem no discurso reformista subjacente a ser acompanhado e pesquisado longitudinalmente.

A própria definição de Currículo da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2024 (Art. 5º, v), mescla os termos “experiências e vivências [...] e os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade” de Dermeval Saviani, quem advoga que o conhecimento científico, artístico, filosófico, ético, estético seja transformado em conhecimento escolarizado para todas as pessoas, especialmente, para as filhas e os filhos da classe trabalhadora. Esse ecletismo teórico relativiza o conhecimento histórico-científico reduzindo-o a experiências e vivências para uma realidade em que não há escolas de Ensino Médio em todos os municípios, e nos que existem carecem de infraestrutura física adequada e acessível, como laboratórios de química e informática, quadras esportivas, incubadoras, bibliotecas equipadas com recursos materiais e tecnológicos para a oferta de todos os IF nas quatro Áreas do conhecimento previstos nas normativas.

A concepção de currículo presente nas propostas curriculares se estabelece como norteador para a organização do ensino e como artefato promotor de justiça curricular, inclusão, democracia, protagonismo juvenil e do uso consciente de novas tecnologias integradas ao mundo do trabalho.

No currículo distrital, há alusão às teorias críticas e pós-críticas de currículo, presentes na primeira versão do documento em 2014 e mantidas quando da atualização ante a BNCCEM. Chama-nos a atenção a definição de currículo do estado goiano como proposta “que seleciona conhecimentos e [...] saberes considerados relevantes por determinado

grupo social”. Esse grupo social, traduzido por Freitas (2018), a partir de Diane Ravitch, refere-se aos Reformadores Empresariais da Educação que participam do Movimento Global da Reforma Educacional e da “nova gestão pública”, caracterizados pelo autor como “os meios de destruição da escola pública” (p. 35), especialmente por meio da privatização da educação básica.

O Projeto de Vida é central na concepção curricular mato-grossense que o integra às competências cognitivas e socioemocionais para que as/os estudantes conectem um currículo flexível a suas escolhas e seus interesses. Já no referencial sul-mato-grossense, opta-se por uma estratégia híbrida para a organização da matriz curricular e a serialização da FGB que consiste na manutenção das disciplinas tradicionais redimensionados pelas Áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) previstas na BNCCEM e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), visto que a “transição requer [...] readequação dos processos formativos dos professores [...], adequação da gestão e investimento substancial em infraestrutura educacional” (Mato Grosso do Sul, p. 20, 2021).

A integração e a interdisciplinaridade são pressupostos basilares na organização dos currículos da Região Centro-Oeste, estruturadas em partes intercomplementares da FGB - composta pelas quatro Áreas do conhecimento; dos Itinerários Formativos (IF); Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA); e Itinerários de Formação Técnica e Profissional (IFTP) - que permitem o aprofundamento nessas áreas com vistas a superar a fragmentação do conhecimento e em prol de uma aprendizagem mais contextualizada. Contudo, a oferta está circunscrita ao contexto local e às possibilidades dos sistemas de ensino (Art. 18, Resolução CNE/CEB nº 2, de 2024), que podem ofertar no mínimo dois IF, nos quais a formação técnica e profissional tende a ser prioritária. A transversalidade, enquanto recurso metodológico, ocorre por meio dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT) e das Trilhas de Aprendizagem das áreas do conhecimento.

Em cada currículo da Região Centro-Oeste, observamos a centralidade à integração e à interdisciplinaridade de formas distintas: no currículo do Distrito Federal, a integração curricular busca integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especificamente os conhecimentos de Sociologia, para “suscitar nos estudantes o desejo de enxergar além do

óbvio e de desnaturalizar as estruturas de pensamento do senso comum” (p. 112). A proposta para o Goiás apresenta exemplos de integração curricular entre diferentes áreas do conhecimento via IF para se alcançar os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências/habilidades, como: o *Cinesfera* (Linguagens, Matemática e suas respectivas Tecnologias); *Comer bem e se exercitar é só começar!* (Linguagens, Ciências da Natureza e suas respectivas Tecnologias) e *Matematicidades* (Ciências Humanas e Sociais Aplicada e Matemática e suas Tecnologias).

Na integração curricular do Documento para o Mato Grosso, o Projeto de Vida - voltado ao planejamento pessoal, em especial, às questões referentes ao mundo do trabalho - desponta como *eixo integrador dos valores, competências socioemocionais, cognitivas, de forma personalizada* (p.26), centrado em ampliar a integração pessoal e social do(a) estudante. Por sua vez, no Currículo do Mato Grosso do Sul, o uso intencional das tecnologias digitais, entre outras práticas de aprendizagem, é apresentado como forma de os(as) estudantes atuarem como protagonistas, pesquisadores(as) e autores(as) no desenvolvimento de competências/habilidades.

Em síntese, há convergência nos currículos da Região Centro-Oeste em relação ao princípio de integração e interdisciplinaridade como primordiais para uma educação inclusiva, abrangente e de qualidade no Ensino Médio, pois articula um currículo mais dinâmico e de construção coletiva.

Considerações Finais

Considerando o cenário investigado e as reflexões suscitadas ao longo de nossos escritos acerca do olhar que os currículos prescritos da Região Centro-Oeste dedicam às distintas formas de integração para a etapa do Ensino Médio, pudemos constatar principalmente que a agenda empresarial para a Educação se materializa por meio de políticas curriculares e por inúmeras normativas sem correspondência cognitiva e epistemológica entre as prescrições e as práticas escolares.

A partir desse cenário, podemos destacar das categorias inventariadas em nossa análise documental as seguintes reflexões pertinentes:

- É consenso nos documentos curriculares da Região os princípios da integração e da interdisciplinaridade como fundamentais em sua organização, ao menos no nível prescrito, sobretudo, por meio da organização da FGB e dos Itinerários Formativos.

- No entanto, há uma tentativa consciente de mesclar distintas concepções teóricas em alguns dos documentos curriculares, unindo, por exemplo, a pedagogia das competências com a pedagogia-histórico-crítica.
- A sobreposição indistinta dessas teorias nos leva à necessidade de maior aprofundamentos e estudos porque emanam de correntes epistemológicas e políticas divergentes, e essa realidade se transmuta para toda a arquitetura curricular, além da organização do trabalho pedagógico e do campo da formação docente.

Portanto, é imperativo não perder de vista o elemento autoral de feitura dos currículos, principalmente para a etapa do Ensino Médio, tomando toda a comunidade escolar como partícipe desse processo, que é, antes de tudo, político e humano. Estar nessa etapa, para a juventude, não significa somente “estar no meio”, mas, antes de tudo, se fazer presente e se constituir como sujeitos de suas próprias trajetórias. E, se for possível, através de práticas curriculares que respeitem essas singularidades e também consolidem as Regiões geográficas onde cada jovem estudante esteja vivendo a sua etapa final de educação básica, já nos daremos por satisfeitos. A nossa aposta permanece sendo por meio da integração e da interdisciplinaridade, e, ainda que a realidade investigada tenha apontado tímidos avanços, com alguns percalços, sabedores que somos do poder transformador da educação, preferimos estar do lado daqueles(as) que acreditam no seu potencial de humanização.

Referências

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo** (3. ed.). Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo**. Novos conceitos para uma nova realidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BERNSTEIN, Basil. **Class, Clases, códigos y control: hacia una teoría de lastransmisiones educativas**. Madri: Akal, 1977.

BERNSTEIN, Basil. **La estructuradel discurso pedagógico: Clases, códigos y control (Volumen IV)**. Traducido por Pablo Manzano. Madrid: EdicionesMorata, 1993.

BORGES, Livia Freitas Fonseca; SILVA, Francisco Thiago. Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do Distrito Federal. In: WELLER, W.; GAUCHE, R. (orgs.). **Ensino Médio em debate: currículo, avaliação e formação integral**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 57-93.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 30 jun. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo3_98.pdf . Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4968/resolucao-cne-ceb-n-2> . Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 5 abr. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14 de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 13 set. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm . Acesso em: 5 abr. 2025.

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, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm . Acesso em: 2 abr. 2025.

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, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm . Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm . Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm . Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção: 1, Brasília, DF, ano 155, p. 146, 21 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 48, 14 nov. 2024

CONSELHO NACIONAL DA JUVENTUDE. **Juventudes e a pandemia do coronavírus**. Relatório especial – Ensino Médio. 2ª edição. Brasília: CONJUVE, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf> . Acesso em: 14 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Caderno Orientador Avaliação para as Aprendizagens: Ensino Médio**. 2025. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/11/Caderno-Orientador-AVALIACAO-PNAEM-3.pdf> . Acesso em: 14 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Caderno Orientador Educação Híbrida: Ensino Médio**. (s.d.). Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/11/Caderno-Orientador-Educacao-Hibrida-1.pdf> . Acesso em: 14 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Caderno Orientador Itinerários Formativos: Ensino Médio**. 2025. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/11/Catalogo-do-Itinerario-Formativo-Integrador-2025-1.pdf> . Acesso em: 14 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Catálogo do Itinerário Formativo Integrador**. 2025. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/11/Catalogo-do-Itinerario-Formativo-Integrador-2025-1.pdf> . Acesso em: 14 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Catálogo de Percursos Educacionais Estruturados: Ensino Médio**. 2025. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/11/Anexo-3-Catalogo_PEE.pdf . Acesso em: 14 fev. 2025.

FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOIÁS. Secretaria de Educação do Goiás. **Documento curricular para Goiás: etapa Ensino Médio.** 2021. Disponível em: https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/2024/NovoEnsinoMedio/DocumentoCurricular/DOCUMENTO_CURRICULAR_PARA_GOIAS_ETAPA_ENSINO_MEDIO.pdf . Acesso em: 14 fev. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Educação do Goiás. **Documento curricular para Goiás: Formação Geral Básica: Bimestralização.** (s.d.). Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wpcontent/uploads/sites/40/documentos/PEDAGOGICO/Bimestralizacao%20Formacao%20Geral%20Basica%20DC%20GOEM.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIMA, Josenilda Rodrigues de; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. A reforma do ensino médio no movimento das políticas públicas educacionais no Brasil: currículo, trabalho e poder. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa, v. 22, e2151, 2022.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-20, 2018. https://www.researchgate.net/profile/Josenilda-Lima/publication/367132087_A_reforma_do_Ensino_Medio_no_movimento_das_politicas_publicas_educacionais_no_Brasil_curriculo_trabalho_e_poder/links/64d63ee5d3e680065aaecdd3/A-reforma-do-Ensino-Medio-no-movimento-das-politicas-publicas-educacionais-no-Brasil-curriculo-trabalho-e-poder.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Médio.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medidescontinuado/pdfs/RCSEEMT.pdf> . Acesso em: 14 fev. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio.** 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf> . Acesso em: 14 fev. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. **Projeto de Vida em MS: Cidadania em Ação!**(s.d.). Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/Ebook-Projeto-de-Vida-em-MS-Cidadania-em-Acao.pdf> . Acesso em: 14 fev. 2025.

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**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2025.

PINAR, William F. **O que é a Teoria do Currículo?** Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. (org). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo.** Porto Alegre, Artmed Editora, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 1 abr. 2025.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade: uma proposta para a formação inicial de pedagogos**. 1. ed. Brasília: Kiron, 2020.

SILVA, Francisco Thiago. Educação e a luta antinazifascista no Brasil: implicações para o campo dos estudos curriculares na voz de estudantes de mestrado e doutorado. **Acta Scientiarum. Education**, 46(1), e68009, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/68009> . Acesso em: 1 abr. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do Ensino Médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 67, p. 1–15, e25514, out./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25514>. Acesso em: 2 abr. 2025.

Notas

1. Sem data de publicação, porém, inferimos que seja de 2025, posterior à Resolução CNE/CEB nº 2 de 2024, referenciada no texto.
2. Publicado em 11 de abril de 2025.
3. Sem data de publicação, contudo, inferimos que seja de 2021, pois apenas há menções a normativas de 2018 no documento.
4. Sem data de publicação, contudo, inferimos que seja de 2021, pois apenas há menções a normativas de 2018 no documento.

Sobre os autores

Francisco Thiago Silva

Professor adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação –Universidade de Brasília (UnB), na área de Currículo, Didática e Avaliação; Professor credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação –Modalidades: Acadêmica (PPGE) e Profissional (PPGEMP) na UnB; Doutor e Mestre em Educação e Currículo pela UnB; Licenciado em História e em Pedagogia; Líder do Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) “Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade”. Contato: francisco.thiago@unb.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1498719376426045>. Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6998-2757> .

Alessandra Valéria de Paula

Professora de Português/Inglês na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com atuação em Centro Interescolar de Línguas (CIL) e em Sala de Recursos Generalista. Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília - UnB, Mestra em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. Especialista em Revisão de Texto e Membro do grupo de pesquisa: Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade. (CNPq). Contato: depaula.alessandrav@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1837697538698057>. Link ORCID: <http://0000-0003-0061-4355>.

Mara Rúbia Rodrigues da Cruz

Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 1996. Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. Mestra em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. Psicóloga, Pedagoga e membro do grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) “Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade”. Contato: marabsbrubia@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2551408228435797>. Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4308-8861>

Recebido em: 11/08/2025

Aceito para publicação em: 16/09/2025