

## **Educação integral no ensino médio: uma análise da proposta curricular das Escolas de Referência em Ensino Médio na perspectiva transdisciplinar**

*Comprehensive education in high school: an analysis of the curricular proposal  
of the Reference Schools in High School in the Transdisciplinary perspective*

Danyella Jakelyne Lucas Gomes<sup>1</sup>

### **Resumo**

Este artigo tem por objetivo analisar a proposta curricular do Programa de Educação Integral de Pernambuco – PEI. O PEI configura-se como política pública que visa à melhoria da qualidade do Ensino Médio através da Educação Integral e em tempo integral. Tal etapa, oferecida nas Escolas de Referência em Ensino Médio – EREM's - passou por transformações estruturais, pedagógicas e curriculares, para atender a ampliação da jornada. A Educação Integral considera o desenvolvimento das diversas dimensões do ser humano (PERNAMBUCO, 2013). Trata-se de um estudo documental e busca situar o tema a partir da perspectiva da Transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1994) e da Complexidade (MORIN, 2005), de modo a analisar como um currículo organizado de maneira disciplinar atende à formação integral do estudante considerando-o como um sujeito de diversas dimensões.

### **Abstract**

This article aims to analyze the curricular proposal of the Integral Education Program of Pernambuco - PEI. The IEP is a public policy that aims to improve the quality of High School through Integral Education and full time. This stage, offered in the Reference Schools in High School - EREM's - underwent structural transformations, pedagogical and curricular, to attend the extension of the journey. Integral Education considers the development of the various dimensions of the human being (PERNAMBUCO, 2013). It is a documentary study and seeks to situate the subject from the perspective of Transdisciplinarity (NICOLESCU, 1994) and Complexity (MORIN, 2005), in order to analyze how a curriculum organized in a disciplinary way attends to the integral formation of the student considering as a subject of various dimensions.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Currículo. Transdisciplinaridade.

**Keywords:** Integral Education. Curriculum. Transdisciplinarity.

---

\* Mestre em Educação, Culturais e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Fone: (87) 99138-5011. Categoria: Artigo. E-mail: [danyellagomespe@hotmail.com](mailto:danyellagomespe@hotmail.com)

## Introdução

As pesquisas em Educação têm procurado, na maioria das vezes, dar conta de produzir respostas aos fenômenos que ocorrem no interior das escolas, em especial aos que acontecem nas salas de aula, sejam eles voltados para o campo das Didáticas, dos Processos de Aprendizagem, da Formação de Professores, entre outras temáticas, nas quais o foco recai sobre o processo de ensino-aprendizagem (GATTI, 2005). Nas últimas décadas a pesquisa em Educação tem apresentado uma dinâmica que desloca o foco do processo ensino-aprendizagem para temáticas como a Gestão, Implementação e Avaliação de Políticas Públicas e se apresentam como um desafio ao pesquisador que busca uma compreensão sobre a educação para além dos padrões vigentes.

O presente artigo é resultado da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado que contemplou as investigações em torno da temática das Políticas Públicas para o Ensino Médio que tem como objeto a Educação Integral na rede estadual de Pernambuco. O trabalho tem por objetivo analisar o currículo do Programa de Educação Integral – PEI, na perspectiva da Transdisciplinaridade, considerando que a Educação Integral está para além da ampliação do tempo na escola e implica no desenvolvimento das diversas dimensões do ser humano.

O Programa de Educação Integral configura-se como política pública voltada para a melhoria do Ensino Médio e atende à população do estado por meio das Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs. Segundo o documento “Balanço da Educação 2016” (PERNAMBUCO, 2016), a rede de ensino conta, aproximadamente, com 332 EREMs e 53 Escolas Técnicas distribuídas em todos os municípios do estado. De uma maneira geral, o que diferencia uma EREM de uma escola regular na rede é a ampliação da jornada, que no caso das EREMs pode ser parcial – com carga horária de 32 horas/semana, e integral, com 40 horas/semana. Já nas demais escolas, a jornada é de 20 horas/semana. Para atender às transformações ocasionadas pelo tempo integral, fizeram-se necessárias mudanças não apenas na estrutura física das unidades escolares, mas também no que diz respeito ao corpo docente e ao próprio currículo que passou por alterações para atender ao novo formato.

Do ponto de vista filosófico, a proposta curricular das EREMs é pautada na perspectiva da Educação Interdimensional (COSTA, 2008), a qual reconhece o sujeito em suas diversas dimensões e propõe que as práticas pedagógicas e formativas ocorridas no

interior das escolas considerem o desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões – cognitiva, afetiva, sentidos e espiritual, como alternativa para o exercício da autonomia, da cidadania e do protagonismo juvenil.

No entanto, do ponto de vista da implementação do currículo, no recente cenário de Reformas Curriculares para essa etapa de ensino, percebe-se uma maior ênfase nos aspectos quantitativos associados, também, ao estabelecimento de metas e de indicadores de desempenho que revela uma lógica gerencial aplicada à educação, o que de certo modo, pode trazer implicações diretas à execução da proposta curricular.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 19), consideram que “embora simples, a pergunta ‘o que é currículo?’ não tem encontrado resposta fácil” uma vez que os estudiosos o tem definido de várias maneiras, que vão desde a ideia de guias curriculares propostos pelas redes de ensino, a grade curricular ou o conjunto de planos das disciplinas, até a ideia de organização e seleção de atividades e experiências. De uma maneira geral, para as autoras, tal pergunta não pode ser respondida de modo a apontar “para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente.” (p. 19).

No mesmo sentido, Moreira (2011) identifica que as discussões acerca do currículo apresentam rupturas em função dos diferentes momentos analisados e pressupõe que a concepção de currículo abrange, por um lado, o projeto educativo que se pretende alcançar e as intenções presentes, e, por outro, a prática que busca efetivar tal concepção nas escolas. Além disso, o autor considera a possibilidade de renovação que a reflexão sobre o currículo proporciona, tendo em vista que nessa dinâmica novos modelos emergem como alternativas aos projetos hegemônicos.

Por sua vez, Sacristán (2000) corrobora no entendimento de que a análise do currículo deve levar em conta a forma pela qual as funções da escola são materializadas e idealizadas em um dado contexto histórico e social, considerando também o nível e a instituição educacional. Para o autor, “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados.” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Ancorado nesses pressupostos, desenvolvemos a análise considerando que, mesmo com os avanços nas discussões em torno da temática, evidencia-se que a base para a estruturação curricular, no caso do PEI, permanece imbricada pelo paradigma tradicional

cartesiano que concebe os conhecimentos de forma separada, hierarquizada e fragmentada que ainda acompanha o modo de pensar dos sistemas educativos e o formato dualista da educação, em especial o do Ensino Médio. Tal configuração manifesta-se pela separação binária que ocorre, por exemplo, entre a natureza e a sociedade, formação geral e formação profissional.

Nesse sentido, para reunir os polos separados por esse processo dissociativo e explicá-los, considerando-os como um todo sem desconsiderar a importância das partes, faz-se necessário uma mudança de paradigma na qual outras dimensões passam a ser consideradas para a reestruturação não só de propostas curriculares, mas também das práticas pedagógicas. Tal mudança implica uma ruptura epistemológica anunciada por Nicolescu (1994) a partir dos conceitos da Transdisciplinaridade que propõem a articulação dos polos, antes separados pela dicotomia tradicional, de modo a constituir um novo campo de conhecimento considerando a heterogeneidade e a não-separação dos polos.

O estudo desenvolve-se de forma a responder ao seguinte questionamento: como o currículo organizado de maneira disciplinar atende a formação integral do estudante considerando-o como um sujeito de diversas dimensões? Nesse sentido, partimos da necessidade de compreender como a organização da proposta curricular adotada pelo PEI favorece a articulação dos saberes (MORIN, 2005) de modo a superar a dualidade existente entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum nas práticas desenvolvidas em sala de aula, sobretudo no Ensino Médio.

Trata-se de um estudo documental no qual foram analisados: documentos oficiais que norteiam as ações do Programa de Educação Integral; a Proposta Curricular e a Matriz Curricular do Ensino Médio que fundamentam a concepção de currículo para a Educação Integral no modelo desenvolvido pela rede estadual de ensino de Pernambuco e que orientam as práticas pedagógicas no interior das EREM's.

Para tal, foram consideradas as seguintes regras para a constituição do *corpus* documental conforme Minayo (2012): *exaustividade* do material selecionado para atender aos objetivos da pesquisa; *representatividade* para que a análise possa ser efetuada em uma amostra em que estejam presentes as características essenciais; *homogeneidade* uma vez que os dados devem referir-se ao mesmo tema; e *pertinência* no qual os documentos devem ser adequados aos objetivos da pesquisa como fonte de informação.

A relevância do trabalho se dá devido à atualidade da discussão sobre as políticas

públicas que visam à melhoria da qualidade da Educação Básica, por meio da promoção da Educação Integral e em tempo integral. Conseqüentemente, a análise do currículo deve se fazer presente uma vez que a Educação Integral apresenta-se como uma concepção de educação com responsabilidade mais ampla, ultrapassando a ideia de escola focada apenas instrução de conteúdos.

## **1. Educação Integral no Ensino Médio: a experiência desenvolvida na rede estadual de Pernambuco**

Nas últimas décadas é notório o crescimento de estudos no que diz respeito à conceituação do termo “Educação Integral”. Por muito tempo esta era definida como um caminho para a garantia de uma educação pública de qualidade. Para Gadotti (2009, p. 22), “como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância”. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família e na rua.

No cenário educacional brasileiro, a Educação Integral tem início com as experiências vivenciadas por Anísio Teixeira, através das Escolas Parque, na década de 1960, perpassando as vivências desenvolvidas por Darcy Ribeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP’s), no período de 1980 a 1990, bem como pela experiência iniciada em Pernambuco através da criação do projeto piloto do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), posterior Procentro. Vale ressaltar que o projeto CEEGP surgiu da proposta de um grupo empresarial para a revitalização estrutural do edifício do Ginásio Pernambucano, instituição tradicional e de grande importância histórica para o estado. (HENRY, 2008)

Em virtude do processo de expansão do modelo de Educação Integral em Pernambuco, foi criado o Programa de Educação Integral – PEI, normatizado por meio da Lei Complementar nº 125/2008. Atualmente, o PEI tem por objetivo o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública Estadual; e por finalidade, dentre outras, difundir o modelo de Educação Integral, com foco na interiorização das ações. As Escolas de Referência em Ensino Médio - EREM’s são o meio pelo qual a política se materializa e chega à população de Pernambuco.

Vale salientar que o Ensino Médio é a etapa da educação básica que visa à consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental, bem como a preparação do educando para a progressão de estudos em níveis mais elevados e constitui-se o foco de atuação do Programa de Educação Integral. Na sessão destinada ao Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96 define-o como sendo a última etapa da educação básica, e tem por finalidade, dentre outras: “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. (BRASIL, 1996, p. 14)

Com a Emenda Constitucional – EC nº 59/2009, de 11/11/2009, toda a educação básica passou por modificações em sua definição, sobretudo, em relação ao acesso e a obrigatoriedade. A alteração do texto legal estabelece, dentre outras, como dever do Estado para com a educação, a garantia de: “I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta para os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 2009, p. 01). Nessa perspectiva, a efetivação do Ensino Médio no Brasil se apresenta como desafio a ser enfrentado pelos sistemas educacionais, conforme aponta Cury e Ferreira (2010, p. 140):

Em relação ao Ensino Médio o enfoque tem que ser outro, pois existe a oferta de vagas, mas nem sempre ocorre o seu efetivo atendimento em face de fatores como aqueles já citados, ou seja, má qualidade da educação que não cumpre com o seu papel constitucional de promover o desenvolvimento do adolescente, sua qualificação para o trabalho e o pleno exercício da cidadania.

Ao realizarmos uma breve análise dos trabalhos que tem como objeto de estudo as políticas públicas na área da educação, em especial para o Ensino Médio, encontram-se trabalhos voltados para a análise do contexto e cenário político das Reformas Educacionais e de reestruturação do Ensino Médio (KUENZER, 2000). Além disso, questões como a gestão das escolas de Ensino Médio, a reestruturação do currículo a partir da emergência da pedagogia das competências e a ruptura do Ensino Médio com a Educação Profissional (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011) também se fazem presentes.

Em nível local, além das questões apontadas acima, os estudos mais recentes em Pernambuco apontam para a análise de políticas e programas educacionais vinculados ao governo federal, como é o caso do Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI, bem como aos programas estaduais, tais como o Programa de Educação Integral de Pernambuco. Esse movimento amplia o cenário de produção do conhecimento no interior dos Programas de Pós-

graduação no estado direcionando as análises para temáticas como: o processo de implantação do ensino de tempo integral nas escolas de ensino médio da rede pública de Pernambuco no âmbito do PROEMI e do PEI (SILVA, 2016), processo de interiorização e a meta de expansão do modelo de Escolas de Referência em Ensino Médio (GOMES, 2016), a gestão e o financiamento do ensino médio em Pernambuco (ALVES, 2015), o programa de modernização da gestão e o impacto da política de modernização da gestão para o trabalho docente (BENITES, 2014; NÓBREGA, 2014).

Enquanto política pública, a Educação Integral no Ensino Médio deve se apresentar não apenas no sentido de ampliação do tempo e do espaço educativo, mas também como possibilidade para formação integral dos estudantes, considerando o desenvolvimento destes em suas diversas dimensões. A legislação que cria e regulamenta o PEI define os critérios para a implementação das EREMs de modo que devem levar em consideração os padrões mínimos estabelecidos como infraestrutura, equipamentos, remuneração dos professores e carga horária, dentre outros. Esta especificidade importa em mudanças na estrutura física e pedagógica, fardamento, material escolar, refeições, laboratórios, bibliotecas e professores em tempo integral.

De um modo geral, a estruturação do Programa se delinea a partir da ampliação da jornada escolar, sendo a carga horária fator que influencia diretamente a oferta do Ensino Médio para estudantes e professores. As EREM's funcionam em regime integral, com carga horária de 40 horas semanais; e em regime semi-integral, com carga horária de 32 horas semanais. A ampliação da jornada escolar implica em uma reestruturação das bases curriculares que precisam ser pensadas de forma a tornar não apenas os espaços, mas também os tempos pedagógicos adequados para o novo modelo.

Do ponto de vista pedagógico, outro desafio diz respeito à estrutura curricular e a integração dos conhecimentos em face da dicotomia existente no Ensino Médio que por séculos concebeu a separação Natureza/Sociedade.

Em vista da histórica estrutura dual do ensino médio, a necessidade da integração se impõe em função de uma educação integral. Quando se pretende um desenho de currículo integrado, o problema se coloca no “como integrar”. Como fazer tal integração? O termo “integração” abre um leque de modalidades. (SANTOS, 2012, p. 07)

Na perspectiva Transdisciplinar, a construção do conhecimento aponta para a articulação dos saberes de modo que a relação estabelecida nessa construção se dê inter, através e além das disciplinas, considerando o que “está” e o que “não está” contido. Dessa

forma, a estrutura disciplinar dicotômica perde sustentação uma vez que a relação do sujeito com o conhecimento passa a ser imbricada pela percepção, pelos sentidos e desejos.

Diante de tais mudanças, a discussão em torno do currículo a ser vivenciado pelas EREMs emerge naturalmente de forma que não se pode conceber uma reestruturação de tamanha proporção sem que esta influencie diretamente o campo epistemológico. A Proposta Curricular do Programa de Educação Integral, pautada na concepção filosófica da Educação Interdimensional (COSTA, 2008), constitui em uma opção metodológica que visa contribuir para a formação dos estudantes autônomos, solidários, considerando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o pessoal, o relacional e o produtivo.

Entretanto, a visão fragmentada do currículo, ocasionada pelo paradigma dominante, tem levado a escola à reprodução do conhecimento. Estes fatores podem ser facilmente visualizados pelo modo disciplinar pelo qual o currículo é organizado, e que repercute na sua execução, de modo que tais aspectos permitem entender a crise da educação e a necessidade de superar tal paradigma.

A crise paradigmática anunciada por Boaventura de Sousa Santos (2008) é revelada não apenas de maneira estrutural, mas, sobretudo, institucional. O conhecimento científico, pautado na racionalidade, e que por muito tempo foi concebido como universal, único e adequado, passa por um período de crise, que segundo o autor, é profunda e irreversível. Acrescenta também que “o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (SOUSA SANTOS, 2008, p. 41).

Para o autor, um novo paradigma começa a surgir em função da emergência de novas demandas que caracterizam o conhecimento na sociedade atual. O paradigma emergente está para além da superação da dicotomia do conhecimento científico-natural e conhecimento científico-social, uma vez que considera a transformação não só do conhecimento, mas da própria humanidade. Quanto mais as ciências naturais se aproximam das ciências sociais, mais se aproximam das humanidades.

Nesse sentido, a influência que tais paradigmas exercem sobre a educação implica em buscar compreendê-los e situá-los no contexto de transformações ocorridas, uma vez que um paradigma significa uma relação intensa que pode ser de conjunção ou disjunção, além de que pode determinar comportamentos em todas as áreas. No processo de transição de paradigmas, a educação tem papel fundamental e o currículo precisa atender a uma leitura de mundo transformadora, que rompe com o passado e delinea uma nova ordem social.

## **2. Currículo e Educação Integral: o processo de construção da Proposta Curricular do Programa de Educação Integral**

A discussão acerca do currículo tem origem ainda no século XVII, na Universidade de Glasgow, quando o termo foi utilizado inicialmente para designar o “curso inteiro seguido pelos estudantes” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 20) que, ainda que não explicitamente, já remetia a uma ideia de seleção, organização e sequenciação de conteúdos ou experiências educacionais a serem vivenciadas pelos sujeitos. Tal situação não é o marco dos estudos curriculares, mas traz em si a ideia de se pensar sobre a tarefa de se discutir o que é importante ensinar e, conseqüentemente, aprender.

Embora pareça simples, discutir e estudar o currículo não é uma tarefa das mais fáceis, tendo em vista a complexidade para entender os aspectos condicionantes e condicionados que o interpelam.

Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, pois sentimos, por um lado a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que o aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2013, p. 16)

Dessa forma, compreender como o currículo se institucionaliza no contexto educativo e das reformas curriculares atuais é necessário considerar a complexidade do texto e das práticas em desenvolvimento, uma vez que, embora tais práticas sejam desenvolvidas em torno do currículo, a sua essência é parte, também, de decisões políticas, pedagógicas e de controle sobre o próprio currículo. Para Sacristán (2013), o currículo é uma ponte entre a cultura, a sociedade e as instituições, mas também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, a sociedade atual e a futura, e, de maneira igual, entre as possibilidades de conhecer, de saber e de se expressar que se opõe ao isolamento provocado pela ignorância.

No Brasil, o termo currículo foi introduzido durante as reformas educacionais na década de 1920, influenciado pelas concepções do movimento Escola Nova, do qual o progressivista John Dewey é o principal representante. De acordo com Lopes e Macedo (2011), Dewey situa os conceitos de inteligência social e mudança como princípios para a elaboração do currículo e afirma que a experiência direta da criança é o foco do currículo, e que sua centralidade se volta para a resolução de problemas sociais, numa concepção

progressivista que “encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta.” (p. 23).

No final da década de 1940, a abordagem de Tyler, propõe articular a concepção técnica com o pensamento progressivista, na medida em que apresenta a racionalidade como concepção que se impõe no Brasil ao longo de mais de 20 anos. Tal teoria buscou produzir respostas que nos auxiliam a compreender questões sobre seleção e organização das experiências de aprendizagem.

O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 25)

De uma maneira geral, as autoras apontam que as etapas da proposta de Tyler tem características da racionalidade, como a formulação de objetivos, tendo em vista a relação entre currículo e avaliação. Além disso, ao definir uma nova agenda no campo da teoria curricular, Tyler apresenta questões que, embora não pretenda respondê-las, sugere um método para o estudo que explica os procedimentos que tornam possível ser respondidas. Propõe, assim, uma base para examinar os problemas de currículo e de ensino de modo que “a eficiência do currículo seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos.” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 25). Ta perspectiva pode ser percebida na elaboração dos currículos ainda hoje.

Contraopondo-se às perspectivas tecnicistas, no limiar da década de 1970, o movimento chamado Nova Sociologia da Educação – NSE, propõe questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar. Para Lopes e Macedo (2011), esta concepção passa a compreender a escola enquanto meio para a legitimação de certos conhecimentos e dos grupos que os dominam e defende que a elaboração curricular assume um caráter social, em função das determinações de uma determinada sociedade.

De acordo com Moreira (2011), vale ressaltar que as mudanças ocorridas no campo do currículo durante esse período apontavam para uma reconceitualização e ressignificação não apenas do currículo, que se opõe à tendência instrumental do período anterior, mas também como uma tentativa de ressignificação da educação e transformação da escola. Nesse período, a questão que emerge é buscar compreender o currículo, e não apenas como o currículo é elaborado e desenvolvido.

Em outras palavras, os problemas de currículo e de ensino deixam de ser vistos como problemas técnicos e passam a ser encarados como problemas cujo eixo central é o ‘por que’ das decisões. Essa perspectiva demanda, em síntese, que se compreenda o que antes se via como algo a ser resolvido. (MOREIRA, 2011, p. 106)

Convém destacar a contribuição de Paulo Freire que aponta para a necessidade de compreender o “mundo-de-vida” dos indivíduos que convivem no espaço da escola. Freire (1987) apresenta uma alternativa à concepção técnica do currículo, na medida em que considera a integração entre “mundo-de-vida” dos sujeitos às decisões curriculares.

A proposta freireana baseia-se no diálogo, numa busca constante pautada pela “ação-reflexão-ação”, na qual considera o indivíduo como sujeito primordial no processo de ensino-aprendizagem contrapondo-se à “educação bancária”, definida quando a educação “se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante, em que a única margem de ação oferecida aos estudantes é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 33). Neste sentido, a visão “bancária” de educação caracteriza o saber enquanto uma doação dos que julgam saber mais aos que são julgados saber menos que se opõe à pretensão de educar para a autonomia.

No que se refere aos aspectos legais, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, insere no cenário educacional uma nova discussão acerca do currículo para a Educação Básica ao estabelecer em seu Artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 11)

Ao estabelecer que a organização curricular da educação básica deva obedecer a uma Base Nacional Comum complementada por uma Parte Diversificada, a legislação propõe uma integralidade curricular mínima comum a cada sistema de ensino. Além disso, torna obrigatório o “estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. (BRASIL, 1997, p. 11)

Em consonância com a LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, reúnem os princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar o processo de planejamento, elaboração, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares que oferecem o Ensino Médio. Nessa perspectiva, as Diretrizes propõem que:

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (BRASIL, 2012, p. 02)

As propostas curriculares para o Ensino Médio devem primar pela articulação dos saberes de forma integrada e significativa de modo a evitar o acúmulo de informações e conhecimentos. As DCNEM's estabelecem a organização curricular na perspectiva da

“interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.” (BRASIL, 2012, p. 06).

Nesse contexto, aos sistemas de ensino cabe definir, elaborar e desenvolver os currículos de modo a atender aos preceitos da articulação, interdisciplinaridade e integralidade de saberes e conhecimentos.

No caso de Pernambuco, com a criação do PEI e das Escolas de Referência em Ensino Médio, além de atender a tais preceitos, o currículo do Ensino Médio passou por uma reconceitualização tanto na concepção de conhecimento como na forma de implementação de modo a atender à ampliação da jornada. O conjunto de escolas denominadas de Escolas de Referência se transformou para atender os estudantes em tempo integral e para uma formação humana integral. Com a transformação, as EREMs ampliaram a carga horária de atendimento do Ensino Médio para jornadas de tempo integral, na qual os estudantes ficam todos os dias o dia inteiro na escola, ou semi-integral, na qual os estudantes ficam apenas dois dias por semana o dia todo na escola. (PERNAMBUCO, 2011)

A proposta curricular das Escolas de Referência em Ensino Médio foi elaborada pela primeira vez em 2008 por todos os professores das EREM's e vigorou até 2010 quando passou por um processo de reavaliação. Durante a reavaliação, cerca de 500 professores e 87 Educadores de Apoio participaram dos Encontros Regionais para apresentação e debate da proposta curricular, que durou todo o ano de 2010, sendo o documento final apresentado às escolas no ano de 2011.

Além disso, a proposta do Programa procurou alinhar os pressupostos estabelecidos pela legislação educacional para o Ensino Médio à concepção de Educação Interdimensional (COSTA, 2008) apresentada como “proposta pedagógica do século XXI que dá sentido ao desafio da Educação Integral e à relação atual entre os diversos espaços educativos por onde nossos adolescentes circulam: escola, família, comunidade.” (PERNAMBUCO, 2013, p. 01).

Tal concepção busca articular os fins e os meios da ação educativa e abrange quatro dimensões: Cognitiva (Logos – Razão), Afetiva (Pathos – Sentimento), Sentidos (Eros – Desejos) e Espiritual (Mytho – Espiritualidade).

Desta forma, a concepção de currículo adotada pelo Programa de Educação Integral procura entendê-lo como:

conjunto de experiências que a escola oferece ao educando. Esse conjunto de experiências oferecido pela escola é tanto resultado de uma ação intencional e sistemática dos educadores quanto fruto de ações não intencionais ou que visam propósitos diferentes dos obtidos. Há uma dimensão chamada “clara” e outra “oculta” no currículo [...]. (PERNAMBUCO, 2013, p. 05).

Nessa perspectiva, a chamada dimensão “clara” do currículo seria composta, por exemplo, pelas grades curriculares, os planos de aula, os conteúdos e as atividades programadas. Convém destacar que nesta dimensão se evidencia a hierarquização dos saberes e, conseqüentemente, das aprendizagens, uma vez que há uma tendência de um saber se sobrepor aos demais como influência do paradigma tradicional.

Na dimensão “oculta”, estariam envolvidas as práticas, as posturas e o clima humano existentes na escola na relação entre alunos, professores e demais funcionários. Nesse sentido, a regulamentação de um currículo que promova a articulação dos saberes implica em este adquirir características particulares de cada comunidade escolar uma vez que “o currículo depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2010, p. 14)

A Educação Interdimensional se apresenta na Proposta Curricular de modo a contemplar ações direcionadas ao desenvolvimento das quatro dimensões do ser humano e pressupõe a “criação de uma nova educação, que seja capaz de reequilibrar as relações do *logos*, o *mytho* e o *eros* de forma mais inteligente e harmônica” (COSTA, 2008, p. 20). Tal conceito baseia-se nos quatro pilares que compõem o Relatório da UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir”, apresentado por Jacques Delors: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender.

A nova proposta de Delors (1999) apresenta os seguintes eixos metodológicos: Educação para Valores, Protagonismo Juvenil, Avaliação Interdimensional, Interdisciplinaridade, Contextualização e Trabalhabilidade entendidos como Mobilizadores dos Saberes. Ao tomarmos como exemplo o eixo Educação para valores percebemos que este figura como opção metodológica que busca “criar espaços, situações e condições para que o jovem se realize enquanto pessoa autônoma, dotando-o de bons critérios para fazer escolhas” (PERNAMBUCO, 2013). Enfatiza também que “na vivência de valores o educando tem a

oportunidade de ressignificar o seu mundo interior [...]. Também contribui para levar o educando a responder a si mesmo ‘QUEM SOU EU’”, expressão colocada no Manual de Procedimento (2013 - grifos do autor).

Do mesmo modo, o eixo Protagonismo Juvenil é entendido como processo que contribui para a formação do jovem como “cidadão solidário” expressão usada no Manual de Procedimento (2013), não apenas como parte do problema, mas como parte da solução. Percebe-se que a concepção dos eixos Educação para Valores e Protagonismo Juvenil busca compreender o educando como ser único, individual, voltado para si, sem uma reflexão sobre a importância do “outro” para que essas particularidades sejam construídas.

A partir do processo de reavaliação, a Proposta Curricular passou a ser estruturada com base em Habilidades, entendidas como a conquista do conhecimento através de aproximações sucessivas proporcionadas pelos professores em sala; em Competências, que é o “saber fazer bem” o que é necessário e desejável, e em Conteúdos, na perspectiva Conceitual, Procedimental e Atitudinal, conforme a divisão estabelecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A Proposta Curricular desenvolvida nas EREMs apresenta diferenças, potencialidades e, conseqüentemente, limitações que podem ser sintetizadas no quadro abaixo:

**Quadro 1- Síntese da Proposta Curricular do Programa de Educação Integral**

<b>DIFERENÇAS</b>	<b>POTENCIALIDADES</b>	<b>LIMITAÇÕES</b>
Ampliação da jornada escolar	Tempo e espaços pedagógicos maiores ampliam as possibilidades do desenvolvimento dos estudantes	- Flexibilização da carga horária; - Prevalência dos aspectos quantitativos promovendo o controle e aumentando a produtividade em função de metas e resultados.
Concepção de Educação Interdimensional	Compreender o processo de desenvolvimento humano em suas diversas dimensões	- Articulação da concepção à perspectiva gerencial de metas e resultados; - Organização dos conteúdos por áreas de estudo, projetos ou eixos interdisciplinares; - Prática individualizante.
Princípios da Habilidades, Competências e Conteúdos	Possibilidade de articulação dos eixos metodológicos	- Flexibilização curricular; - Sobreposição dos conteúdos Conceituais e Procedimentais em detrimento das outras dimensões do desenvolvimento humano (Pedagogia das Competências)

Fonte: Elaborado pela autora

Uma proposta curricular assentada em competências e habilidades, apesar de aparecer como avanço, evidencia a influência do paradigma tradicional que organiza a Proposta Curricular das Escolas de Referência em função de conteúdos disciplinares que pouco favorecem a formação dos estudantes de maneira integral. Mesmo com as tentativas de estabelecer um diálogo entre as disciplinas, percebe-se que a instituição escola ainda não compreende que tal mudança perpassa pela articulação dos saberes, pela relação do sujeito com o conhecimento e com a realidade.

De um modo geral, entendemos que uma proposta curricular ao ser elaborada deveria começar a indagar-se não apenas sobre o que ensinar, mas, principalmente, sobre o por que ensinar certas disciplinas e/ou conteúdos e não outros. Esse é o foco dos estudos transdisciplinares: compreender o que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas.

### **3. Transdisciplinaridade e Educação Integral: Uma análise da Proposta Curricular do Programa de Educação Integral**

A Transdisciplinaridade se apresenta não como teoria, filosofia ou doutrina, mas como uma nova maneira de repensar a construção do conhecimento e “surge em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca para o século XXI” (SANTOS, 2009, p. 15). Contrapõe-se a concepção de currículo de forma fragmentada, isolada, separada e hierarquizada que tem configurado o modo de pensar e de ser sujeitos permeado pela forma de pensar do paradigma tradicional. A Carta da Transdisciplinaridade (1994) apresenta algumas considerações acerca da ruptura dos paradigmas da atualidade:

**Considerando** que a proliferação atual das disciplinas acadêmicas conduz a um crescimento exponencial do saber que torna impossível qualquer olhar global do ser humano; **Considerando** que somente uma inteligência que se dá conta da dimensão planetária dos conflitos atuais poderá fazer frente à complexidade de nosso mundo e ao desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual da nossa espécie; (NICOLESCU, 1994, 01 – grifos do autor).

Os conceitos da Transdisciplinaridade baseiam-se na lógica do terceiro termo incluído, da complexidade e dos níveis de realidade. Tais conceitos se propõem a transcender a lógica Clássica fundamentada na não-contradição, ou seja, na dualidade que separa o “ser” do “não ser”, admitindo apenas um único nível de realidade, não comportando outras definições que

possam situar-se “entre”, “ir além” ou “através” de um nível de realidade.

Da mesma forma, Mores e Valente (2008) apresentam a base de discussão da Complexidade que considera o sujeito nos aspectos ontológico (ser enquanto ser), epistemológico (estudo do conhecimento) e metodológico (entendendo o método não por si só, mas como um conjunto de procedimentos). A Complexidade, enquanto teoria, assume o caos, a imprevisibilidade e a incerteza como características que compõe os diferentes níveis de realidade. Além disso, considera que a soma das partes não é maior que o todo e vice-versa de modo que tudo está conectado.

No que se refere ao currículo, Santos (2012) ressalta que o olhar deve voltar-se para buscar os pontos de convergência do currículo com a prática docente de modo que o diálogo transdisciplinar possa emergir.

Ao religar os saberes sistematizados, seguindo a *lógica do terceiro termo incluído*, a transdisciplinaridade recomenda *articulação dialógica* dos diferentes enfoques sobre um determinado fenômeno em estudo. Articular não é justapor. O que diferencia é o uso de uma ou outra lógica. (p. 07 – grifos do autor)

Nesse sentido, a Proposta Curricular do Programa de Educação Integral apresenta pressupostos que favorecem uma prática Transdisciplinar na medida em que concebe a formação integral do sujeito por meio da Educação Interdimensional considerando o seu desenvolvimento nas dimensões “Cognitiva, Afetiva, dos Sentidos e da Espiritualidade. Entretanto” (COSTA, 2008).

O modelo desenvolvido em Pernambuco tem inspirado outras redes de ensino, e a própria reforma do Ensino Médio em nível nacional, a adotarem as inovações implantadas nas EREMs como modelos de referência. Vale ressaltar que o contexto de implementação da atual reforma do Ensino Médio, inicialmente por meio da Medida Provisória nº 746/2016 convertida na Lei Federal nº 13.415/2017, ocorreu em um cenário político conturbado no país, o que de certa forma evidencia também um cenário de disputas pela hegemonia do Ensino Médio a partir das lutas de projetos educativos e sociais diferentes. De uma maneira geral, a reforma proposta traz no cerne as mesmas alterações impostas ao grupo seletivo das Escolas de Referência em Pernambuco, a saber:

“dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016)

Por um lado, importa dizer que os demais pontos propostos pela Nova Reforma acarretam mudanças também de ordem estrutural, financeira, administrativa e pedagógica no

interior das escolas para atender, principalmente, a ampliação do tempo, como foi no caso da experiência de Pernambuco, por outro, as orientações do Ministério da Educação presentes no texto legal evidenciam a possibilidade de retorno às Escolas de Ensino Médio de um currículo tecnicista e fragmentado, semelhante ao proposto na reforma curricular da década de 1990, pautado na perspectiva da Pedagogia das Competências, que se apresentava.

No que diz respeito à organização curricular, a possibilidade de retirada de disciplinas como Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia da grade de disciplinas reforça o entendimento de que as questões curriculares estão permeadas também pelas relações de poder que se estabelecem na tomada de decisões que determinam o que e para que se deve ensinar determinado conteúdo. Ademais, tais implicações provocadas pela reforma colocam em evidência a real abrangência da concepção da Educação Interdimensional como alternativa para o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões.

Não há dúvidas sobre a importância de uma política pública, como o PEI, que promova práticas inovadoras e que favoreça a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, ainda há de se considerar a forma pela qual o currículo escolar é concebido, bem como posto em ação nas Escolas de Referência em Ensino Médio e que, de fato, possibilite a formação de sujeitos envolvidos e capazes de atuar na transformação da sociedade de maneira autônoma, solidária, crítica e consciente de seu papel nessa transformação.

Ao analisarmos a dimensão “clara” do currículo, percebemos que, embora a concepção proponha uma prática que se aproxime do pensamento transdisciplinar, a estruturação ainda se apresenta compartimentalizada uma vez que as disciplinas se organizam por áreas de conhecimento, compondo a Base Nacional Comum, que pouco dialogam com os componentes da Parte Diversificada. Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar parece não atender ao que propõe a concepção de Educação Interdimensional proposta pelo PEI. Para Morin (2005), para se promover a articulação dos saberes, deve-se levar em conta o que é contextual uma vez que:

não se pode jogar fora o que foi criado pelas disciplinas, não se pode quebrar todas as clausuras. Este é o problema da disciplina, da ciência e da vida: é preciso que um disciplina seja ao mesmo tempo aberta e fechada [...] o que está para além da disciplina é necessário à própria disciplina (p. 51).

Além disso, com a ampliação da carga horária, tanto para estudantes quanto para professores, a preocupação está mais voltada para cumprir com a totalidade do conteúdo planejado e com as atividades programadas, características da dimensão “clara”, no tempo escolar destinado a cada disciplina/componente do que com a formação integral e subjetiva

dos estudantes entendida como elementos da dimensão “oculta” do currículo do PEI.

A dimensão “oculta” do currículo do PEI necessita ser compreendida em sua essência, nas vivências práticas dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, outras questões emergem em função de compreender qual o lugar do sujeito estudante no Programa de Educação Integral e de que forma a ampliação da jornada favorece a discussão e a articulação dos saberes. Tais questionamentos merecem outras considerações que não cabiam serem tratadas nesse estudo.

### **Considerações Finais**

Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. Uma concepção de educação voltada para favorecer o desenvolvimento integral do ser humano pode, implícita ou explicitamente, incidir na negação do outro como elemento necessário para o reconhecimento das diferenças e das identidades no contexto educacional. O problema que se apresenta não está em afirmar um polo e negar o outro, mas sim em se manter uma relação dialética entre o “eu” e o “outro”.

Em consonância, a abordagem Transdisciplinar propõe uma desconstrução da lógica estruturalista, predominante nas disciplinas acadêmicas, nas quais prevalece o conhecimento científico fragmentado, compartimentalizado, e lança um olhar diferenciado para o que deixa de ser incluído na lógica tradicional: o terceiro termo excluído de forma a trazê-lo para o campo das possibilidades.

Vale ressaltar que a forma compartimentada e fragmentada do currículo que a escola reproduz há muito tempo pauta-se na concepção de conhecimento que o paradigma tradicional sustenta de modo que o que não está inserido nos moldes pré-estabelecidos é colocado à margem, é excluído do processo. No currículo proposto pelo Programa de Educação Integral, o princípio holográfico (NICOLESCU, 1994) parece não ser considerado uma vez que a maneira hierárquica e fragmentada a qual é concebido não considera a relação do todo com as partes, mas sim sobrepõe o todo em função das partes.

Esse estudo proporcionou uma análise acerca do tempo presente, em um contexto no qual se apresentam retrocessos na política educacional como um todo e nas mais diversas áreas do campo educacional como: o financiamento em todos os níveis, a formação,

valorização e carreira docente, bem como as propostas e bases curriculares de toda educação básica estão em debate evidenciando a relevância de se discutir tais questões nos espaços acadêmicos de produção de conhecimento e de formação de novos pesquisadores e docentes.

Por fim, refletir o currículo a partir da Transdisciplinaridade e da Complexidade sugere repensar o olhar e as práticas como um exercício constante de colocar-se dentro da realidade, considerando que existem diferentes níveis de realidade, e de construir elos que possibilitem a continuidade dos processos. Dito de outra forma, pensar transdisciplinarmente os aspectos metodológicos das propostas curriculares e pedagógicas, uma vez que mesmo que cada campo tenha sua especificidade, as conexões entre eles implicam no surgimento de novos campos interconectados.

Convém destacar o pensamento de Silva (2010, p. 16), na medida em que “podemos dizer que além de uma questão de conhecimento, currículo também é uma questão de identidade”. Nesse sentido, a Educação Integral não pode ser entendida apenas em função da ampliação dos tempos escolares, mas, sobretudo, em função dos sujeitos envolvidos a fim de que se favoreça uma educação de qualidade, enquanto dimensão de desenvolvimento integral constituindo a articulação dos saberes em um campo plural.

## Referências

ALVES, Maria do Socorro Valois. **O ensino médio em Pernambuco: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013**. Tese de Doutorado. UFPE. Recife, 2015.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 30 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59/2009**, de 11/11/2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em 28 de mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. MEC/CNE/CEB. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória MPV nº 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 13.415/2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em 25 fev. 2018.

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **A política de Ensino Médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação de tempo integral**. Dissertação de Mestrado. UFPE-CAA. Caruaru, 2014.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Educação: uma perspectiva para o século XXI**. São Paulo: Canção Nova, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, L. A. M. **Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: Uma questão de oferta ou de efeito atendimento?** Nuances: estudos sobre educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DELORS, Jacques **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas Sociais e Políticas da Formação de Nível Médio: Avanços e Entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernadete A. **Pesquisa, educação e pós-modernidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GOMES, Danyella Jakelyne Lucas Gomes. **Programa de Educação Integral em Pernambuco e as Escolas de Referência em Ensino Médio: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. UFRPE. Recife, 2016.

HENRY, Raul. **Ginásio Pernambucano: os desafios para transformar um projeto piloto de sucesso em política educacional**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abril/2000.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Para quem e como se escreve no campo do currículo: notas para a discussão. In.: SOARES, Magda, FOLLARI, Roberto A. GARCIA, Regina Leite.

(Orgs.) **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos:** o impasse dos intelectuais. 1ª ed. São Paulo. Editora Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa época, V88.

MORIN, Edgard. Articulação dos saberes. In: (Org.) ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. **Educação e Complexidade:** Os setes saberes e outros ensaios. São Paulo-SP. Ed. Cortez, 3ª edição. 2005.

NICOLESCU, Basarab; MORIN, Edigard; FREITAS, Lima de. **Carta da Transdisciplinaridade.** Portugal, 1994.

NOBREGA, Simone Andrade. **Programa de Modernização do estado de Pernambuco: impactos no trabalho docente.** Congresso Nacional de Educação. 2014. *s. l.*

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. **Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral.** Diário Oficial de Pernambuco de 11 de jul. 2008. Recife, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral.** Recife, 2010.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientações Pedagógicas para o Ensino Médio Escolas de Referência em Ensino Médio e Escolas Técnicas Estaduais** (Versão Preliminar). SEE – Recife-PE, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Balço da Educação 2016.** Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Recife, 2016.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O Currículo:** uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. O que é currículo? In: SACRISTAN, Jose Gimeno. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre. Ed. Penso. 2013.

SANTOS, Akiko. **Ensino Médio Integrado:** Duas lógicas e dois sistemas de pensamento. XXI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Andrea Giordana Araújo de. **Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real.** Tese de Doutorado. UFPE. Recife, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo.** Ed. Autêntica. Belo Horizonte. 3ª edição. 2010.