



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA  
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

FABIANA SENA DA SILVA

**CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DE TEMPO  
INTEGRAL:** uma incursão documental na Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo  
na Ilha de Mosqueiro/Belém - PA

BELÉM  
2023

FABIANA SENA DA SILVA

**CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DE TEMPO  
INTEGRAL: uma incursão documental na Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo  
na Ilha de Mosqueiro/Belém - PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos.

BELÉM  
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S474c Sena da Silva, Fabiana.  
Currículo e Interdisciplinaridade na Educação de Tempo Integral: uma  
incursão documental na Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo na Ilha  
de Mosqueiro/Belém - PA / Fabiana Sena da Silva. — 2023.  
xv,179 f.: il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos  
Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em  
Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2023.

1. Currículo. 2. Escola de Tempo Integral. 3. Educação  
Integral. 4. Interdisciplinaridade. I. Título.

CDD 375

---

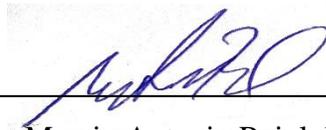
FABIANA SENA DA SILVA

**CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL:** uma incursão documental na Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo na Ilha de Mosqueiro/Belém - PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

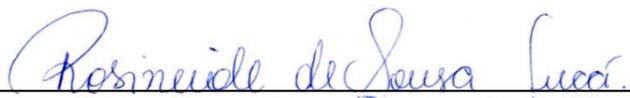
Data de avaliação: 05 de agosto de 2023.

Banca Examinadora:



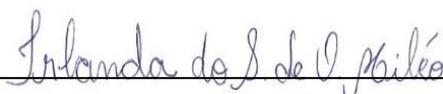
Prof. Dr. Marcio Antonio Raiol dos Santos

Orientador – PPEB/NEB/UFPA



Prof.ª Dra. Rosineide de Sousa Jucá

Examinadora Externa – PPGED/UEPA



Prof.ª Dra. Irlanda do Socorro Oliveira Mileo

Examinadora Interna – PPEB/NEB/UFPA

As maiores incentivadoras, minha mãe pelo amor e apoio incondicional e amigas, pelo incentivo ao longo do caminho dessa produção.

## AGRADECIMENTOS

Durante essa teia de escrita, que não foi construída individualmente me cabe primeiramente agradecer ao Divino Criador, Deus ao meu Anjo da guarda e a Nossa Senhora de Nazaré por me permitirem chegar até aqui com saúde ao longo desses dois anos. E mesmo sem vê-los, pude por diversas vezes sentir uma forte inspiração a qual chamo carinhosamente de luz.

Agradeço aos meus pais Eliezio Quadros em especial minha mãe, Ilma Sena alento de paciência, fé e educadora que por mais de 25 anos foi dedicada e comprometida com a educação básica pública.

A minha família, tio, tias, primas (os), comadres pelo incentivo e minhas avós Gonçala Quadros (*in memorian*) e Brígida Sena (*in memorian*), mulheres guerreiras e a toda a minha ancestralidade. Aos meus amores, afilhados (Miguel e Gustavo) e afilhada (Giovana) por compreenderem minha ausência em alguns momentos.

As minhas amigas (os) que mesmo pela ausência física sempre mandavam mensagens de afeto e vibrações positivas. As minhas médicas, Mariana Carvalho e Lorena Tocantins que cuidam da minha saúde física e foram fundamentais nesses últimos anos sempre associando a medicina com o bem estar mental para uma boa escrita.

Ao professor Dr. Marcio Raiol, estimado orientador desta dissertação. Gratidão por ter me aceitado como orientanda, pelo compromisso profissional e ensinamentos.

As professoras Dra. Rosineide Jucá e Dra. Irlanda Miléo, membros da Banca Examinadora. Agradeço-lhes pelas contribuições valiosas e leitura cuidadosa do texto.

Aos professores (as) do PPEB/UFPA que ministraram aula na turma de mestrado 2021. Os aprendizados foram essências para ampliação dos meus conhecimentos enquanto pesquisadora, profissional da educação e crescimento pessoal.

As minhas colegas de turma Camilla Rubim, Malena Miranda, em especial a Suellen Ferreira pela partilha de conhecimentos, informações e parceria. E a Maria do Socorro Rocha, que mesmo sendo de outra linha de pesquisa nos aproximamos com afeto e troca de referências à pesquisa.

As minhas colegas de trabalho técnicas e professores (as) da SEDUC/PA, pelo incentivo desde o começo dessa trajetória e demonstração de alegria com essa realização profissional.

A E.E.E.M Padre Eduardo na pessoa da Sra. Gláucia Baía (diretora), pela presteza junto a essa pesquisa documental e a todos(as) os profissionais da educação básica, motivo de impulso.

“Nós nos unificamos pelas nossas desigualdades”  
(Ivani C.A. Fazenda)

## RESUMO

Sabe-se que por muitos anos a fragmentação do conhecimento tornou-se fundamental no campo da ciência, porém nas últimas décadas, com a proposta de um novo paradigma de um ensino mais globalizado, considera-se como avanço e relevância para educação que propõe por meio dos currículos prescritos/formal a Interdisciplinaridade como objeto integrador. Sobretudo, no que tange às possibilidades de mudanças no contexto da educação básica. Por meio desta pesquisa, busca-se descrever, em que perspectiva a interdisciplinaridade e a educação integral se apresentam nos documentos curriculares da E.E.E.M. Padre Eduardo de Tempo integral e como reverberam na construção de uma educação integral. Desse modo, o objetivo principal foi investigar de que forma a abordagem interdisciplinar e a educação integral se materializam no currículo da Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo, em Tempo Integral, na Ilha de Mosqueiro, por meio dos seus documentos e registros, e como isso pode influenciar no processo de formação para uma educação integral. O estudo em voga tem como perspectiva epistemológica a fenomenologia, de natureza qualitativa, utilizando-se de uma pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, como sistema operacional, logo adotou como instrumento para a coleta de dados a análise dos documentos que orientam a estrutura organizacional, curricular e pedagógica da referida escola. Os conteúdos dos documentos foram analisados de forma sistemática, manual e digitalmente, tratados pelo *software* IRAMuTeq, tendo como suporte teórico a análise de conteúdo, para compreensão das mensagens documentais. Consequentemente, verificou-se com o estudo que, a partir de quatro categorias analisadas a saber: currículo conectado ao conhecimento e ao contexto; abordagem interdisciplinar e sua organização; interdisciplinaridade e o sujeito docente; Educação integral, desenvolvimento humano democrático, que embora presente e, apesar de comum o uso do termo Interdisciplinaridade em documentos prescritos, legislações, planejamentos e na proposta pedagógica da escola (PPP 2018) e projetos integrados (2022), como objeto de investigação, sua concepção teórica e conceitualização dentro do espaço escolar, pode ainda necessitar de mais esclarecimentos, no que tange aos caminhos para a promoção do currículo na perspectiva de Educação (em tempo) Integral. Porém, nota-se que a escola vem repensando e refazendo seu processo de ensino e aprendizagem com a perspicácia entre os sujeitos docentes, coordenadora e gestora da escola, no que concerne à integração dos saberes e o desenvolvimento integral dos estudantes, por meio de um currículo articulado com a comunidade escolar e para além dos muros da escola, fomentando o desenvolvimento das dimensões física, emocional/afetiva, social, intelectual e cultural, as quais favorecem a um poderoso documento de identidade da escola, em favor de uma proposta educacional integrada com a complexidade da realidade social da Ilha de Mosqueiro e um conhecimento menos compartimentado.

**Palavras-chave:** Currículo; Escola de Tempo Integral; Educação Integral; Interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

It is known that for many years the fragmentation of knowledge has become fundamental in the field of science, but in recent decades, with the proposal of a new paradigm of a more globalized teaching, it is considered as an advance and relevance for education that proposes for through prescribed/formal curricula Interdisciplinarity as an integrating object. Above all, with regard to the possibilities for changes in the context of basic education. Through this research, we seek to describe the perspective in which interdisciplinarity and integral education are presented in the curricular documents of the E.E.E.M. Padre Eduardo de Tempo Integral and how they reverberate in the construction of an integral education. Thus, the main objective was to investigate how the interdisciplinary approach and integral education are materialized in the curriculum of the Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo, in Tempo Integral, in Ilha de Mosqueiro, through its documents and records, and how this can influence the formation process for a comprehensive education. The study in vogue has phenomenology as an epistemological perspective, of a qualitative nature, using a bibliographical research and documental research, as an operational system, soon adopted as an instrument for data collection the analysis of the documents that guide the organizational structure, curriculum and pedagogy of that school. The contents of the documents were analyzed systematically, manually and digitally, treated by the IRAMuTeq software, having as a theoretical support the content analysis, for understanding the documental messages. Consequently, the study verified that, based on four categories analyzed, namely: curriculum connected to knowledge and context; interdisciplinary approach and its organization; interdisciplinarity and the teaching subject; Integral education, democratic human development, which although present and, despite the common use of the term Interdisciplinarity in prescribed documents, legislation, planning and in the school's pedagogical proposal (PPP 2018) and integrated projects (2022), as an object of investigation, its theoretical conception and conceptualization within the school space, may still need further clarification, with regard to the ways to promote the curriculum in the perspective of Integral (in-time) Education. However, it is noted that the school has been rethinking and redoing its teaching and learning process with the perspicacity between the teaching subjects, coordinator and school manager, with regard to the integration of knowledge and the integral development of students, through a curriculum articulated with the school community and beyond the school walls, encouraging the development of the physical, emotional/affective, social, intellectual and cultural dimensions, which favor a powerful school identity document, in favor of an integrated educational proposal with the complexity of the social reality of Ilha de Mosqueiro and a less compartmentalized knowledge.

**Keywords: Curriculum:** Full Time School; Comprehensive Education; Interdisciplinarity.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Constituições Federais Brasileiras	37
Quadro 2 – Cronograma de implantação Novo Ensino Médio	46
Quadro 3 – Autores/as para fundamentação bibliográfica	52
Quadro 4 – Critérios de revisão de literatura	53
Quadro 5 – Síntese Temática - Documentos selecionados para análise da SEDUC/PA	60
Quadro 6 – Documentos da E.E.E.M.P.E	64
Quadro 7 – Pesquisas sobre Interdisciplinaridade	82
Quadro 8 – Corpus documental da legislação federal e estadual – PA	105
Quadro 9 - Identificação da escola	107
Quadro 10 - Análise temática – codificação	112
Quadro 11 - Categoria currículo conectado ao conhecimento e ao contexto	114
Quadro 12 - Categoria Abordagem interdisciplinar e sua organização	122
Quadro 13 - Projetos Propostos – PPP 2018	131
Quadro 14 - Categoria Interdisciplinaridade e o sujeito docente	137
Quadro 15 - Categoria Educação integral – desenvolvimento humano democrático	144
Quadro 16 - Projetos E.E.E.M.P.E	150

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa de localização da escola	107
Imagem 2 – Foto panorâmica da E.E.E.M.P.E	108
Imagem 3 – Nuvem de palavras - Documentos SEDUC/PA	120
Imagem 4 – Nuvem de palavras - Documentos E.E.E.M.P.E	121
Imagem 5 – Atividades projeto construindo pipas - E.E.E.M.P.E	125
Imagem 6 – Análise de similitude (Documentos da E.E.E.M.P.E/ Interdisciplinar)	134
Imagem 7 – Análise de similitude (Documentos da E.E.E.M.P.E/ Projetos)	135
Imagem 8 – Análise de similitude (Documentos da E.E.E.M.P.E/ Professor)	142
Imagem 9 – Análise de similitude E.E.E.M.P.E	148
Imagem 10 – Documentos SEDUC/PA – Educação integral	154
Imagem 11 – Documentos E.E.E.M.P.E - Educação integral	155
Imagem 12 – Resultado ENEM/2019	156
Imagem 13 – Resultado ENEM/2022	156
Imagem 14 – Semana da Arte Moderna	157
Imagem 15 – Discente – Atleta	158

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE-PA	Conselho de Educação do Estado do Pará
DCEPA-EM	Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio
EEEMPE	Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMTI	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ETI	Escola de Tempo Integral
EUA	Estados Unidos da América
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PIE	Projeto Integrado de ensino
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUC/PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO - ÍNICIO DA TEIA

<b>1-INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2- O CURRÍCULO E SUAS TEIAS</b>	<b>25</b>
2.1 - O Currículo interface do Conhecimento	26
2.2 - O Currículo e a Escola Básica	36
2.3 - O Currículo e o Novo Ensino Médio: algumas reflexões	42
<b>3 – A TEIA METODOLÓGICA</b>	<b>48</b>
3.1 - Procedimentos metodológicos e suas etapas	50
3.2 - Estratégias para Análise de Dados	55
<b>4– AS TEIAS DA INTERDISCIPLINARIDADE</b>	<b>70</b>
4.1- Interdisciplinaridade: recorte histórico e significações	70
4.2 - Conhecimento à luz da Interdisciplinaridade	74
4.2.1 - Cenário de pesquisas que versam sobre Interdisciplinaridade no Brasil	81
4.3 - A ótica Interdisciplinar: Currículo e a Escola	90
<b>5 – A TEIA DE INVESTIGAÇÃO DA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO CURRÍCULO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL</b>	<b>96</b>
5.1 - O Currículo e a Educação Integral em Tempo Integral: perspectivas contemporâneas	96
5.1.1- Panorama: Escolas de Tempo Integral – Rede Estadual/PA	102
5.2 - Identificação da Escola	106
5.3 - Análise dos Documentos	110
5.3.1 - Identificação das unidades de registro e contexto e a categorização	111
5.3.2 - Prescrições curriculares – rede estadual e documentos da Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>165</b>

## **APRESENTAÇÃO - ÍNICIO DA TEIA**

Começo primeiramente explicando, o sentido de teia proposto neste escrito que é baseado nas compreensões de Capra (2006), no que tange às relações necessárias para o complexo sistema que é a vida. Na clareza de que tudo está internamente ligado, não existem partes solitárias, tudo está de alguma forma vinculado, não apenas biologicamente, mas social, política, cultural e cientificamente. Nessa teia, da qual me considero, enquanto ser humano, apenas um fio condutor em ebulição. Desse modo, nesse horizonte global de pensamentos, o intuito de teia me acompanhará ao longo de toda a Dissertação.

Apresentando um pouco da autora, pode-se dizer que a área educacional esteve presente na teia da minha vida desde a infância. Sou filha de professora aposentada, da educação básica, mais precisamente do Ensino Fundamental I. As brincadeiras sempre foram entre os trabalhos trazidos da escola por minha mãe, nas décadas 1980 e 1990, períodos regados a muitas mudanças no campo educacional e curricular, principalmente, na educação básica. Assim cito, como exemplo, a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), ao estabelecer a inserção de creches e pré-escolas nos sistemas educacionais, que somente após oito anos com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) se firma como como estatuto legal.

E ainda, a criação dos Centros de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes (CIACs) no Governo Federal do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992). Contudo, Lopes (2014) destaca que tal contexto de mudanças nas ações educacionais na década de 1990 também eram reflexo de influências internacionais e políticas neoliberais como a do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outras agências internacionais, os quais ocasionaram uma nova estruturação na esfera política brasileira, que resultou na descentralização do Estado, conseqüentemente, geraram reformas, dentre elas a educacional, promulgada com a LDB. (BRASIL, 1996).

Desse modo, entre diversas normativas educacionais, fui construindo e me direcionando para o campo educacional, após a conclusão do Ensino Médio. Na graduação com a formação em Pedagogia, realizei estágios em turmas de educação infantil e ensino fundamental, além da vivência na gestão, enquanto estágio na secretaria de uma escola. Desde então, pude identificar a teia que se faz necessária, para que o estudante esteja devidamente matriculado e frequentando determinada turma e turno.

Após formada, a inserção no serviço público estadual iniciou em 2012, como Especialista em Educação na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA). A primeira

lotação funcional foi em uma Unidade Seduc na Escola (USE)<sup>1</sup>. O encontro com os “problemas” de cunho pedagógico e administrativo na educação básica me inquietava, em volta a todo um sistema de gerenciamento institucional, e, dessa maneira, concordo com Capra (2006, p. 23), ao nos lembrar que, “quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente”.

Com o passar do tempo, fui exercer as funções laborais na Seduc/sede, a partir do ano de 2016, para participar mais ativamente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>2</sup>, o qual objetivava proporcionar proficiência em língua portuguesa e em matemática a todas as crianças até ao final do terceiro ano do ensino fundamental da educação básica pública, ou seja, buscava diminuir os índices de analfabetismo no país. A partir do ano de 2017, passou a ser gerenciado em âmbito estadual e assumido por uma equipe da Seduc, com a parceria das secretarias municipais de educação de 143 municípios do Pará, com o fomento do Ministério da Educação (MEC). Minha teia de experiências se ampliava e afluía à medida que as mudanças educacionais também aconteciam nas esferas governamentais.

Nessa perspectiva, entre as discussões e atuações no campo profissional, emaranhada pela teia pessoal de indagações, cresceram os debates no campo do currículo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir dos anos de 2014, com o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), houve maior fomento e esse movimento para construção da Base, ganha maior fluxo nos anos seguintes, concretizando-se, em 2017, com a terceira e última versão da BNCC da parte concernente à Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC, em dezembro pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Enquanto, a parte correspondente ao Ensino Médio foi aprovada pelo CNE, em dezembro de 2018.

Vale destacar que esse movimento encontra-se ainda afluído, por ser obrigatório por lei, previsto desde a CF de 1988, na LDB e no PNE, trouxe à tona dúvidas quanto ao funcionamento da educação, à formação de docentes, às vezes, até ao fato do que seria, a partir de então, transmitido enquanto conhecimento.

---

<sup>1</sup>USE - Unidade Seduc na Escola, criada como um dos anexos da SEDUC/PA e instalada em uma unidade polo que presta atendimento às escolas, subdivididas na região metropolitana de Belém e nas Unidades Regionais de Educação.

<sup>2</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, criado no ano de 2012, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Em virtude dessa teia, busquei compreender mais acerca da temática currículo, por meio de uma especialização *lato sensu* em Currículo da Escola Básica, em 2020, e com a conclusão do curso mais vinham os questionamentos, pois o currículo de fato é o que faz “pulsar” o movimento de todas as políticas e diretrizes educacionais nos documentos prescritos quando são instituídos.

Com esse olhar, a partir das diversas escolas da rede estadual, no processo de desenvolvimento de várias funções, enquanto servidora da secretaria, conheci o trabalho desenvolvido pela Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo (E.E.E.M. Padre Eduardo), com a oferta do ensino em tempo integral, que na pandemia<sup>3</sup> desenvolveu muitas atividades, as quais considerei diferenciadas, por apresentar uma perspectiva mais dialógica entre os componentes curriculares e a integração dos estudantes com os docentes, mesmo que remotamente.

Percebi que a complexidade no olhar de Edgar Morin (2015), que concebe o complexo como algo que é composto e conexo, tecido de acontecimentos, emaranhado; trouxe à escola no momento da pandemia, o ressignificar de suas ações, em meio às incertezas e às dificuldades, “é preciso dar marcha a ré e tomar um outro raciocínio”. (MORIN, 2015, p. 68).

Desse modo, no quadro de várias escolas e no processo de enfrentamentos, ocasionados pela pandemia, foi em seus relatórios que percebi indícios de uma reestruturação dos fazeres e das atitudes lineares do processo educacional em algumas instituições educativas.

Para tanto, trago as reflexões de Capra (2006, p. 49), ao defender que: “o velho paradigma baseia-se na crença cartesiana na certeza do conhecimento científico. No novo paradigma, é reconhecido que todas as concepções e todas as teorias científicas são limitadas e aproximadas”.

Entre tantas concepções e a grande teia que configuram o tema currículo no campo educacional, houve o impulso de ampliar ainda mais a teia de conhecimento sobre currículo e vislumbrei o ingresso, em 2021, no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de Currículo, como catalisador dessa possibilidade.

---

<sup>3</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o Covid-19, causado pelo novo coronavírus, é uma pandemia. Segundo a Organização, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Fonte: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>

Sob esse ângulo, considero que muitos sujeitos<sup>4</sup> carregam, enquanto profissionais da educação, o desejo de mudar e transformar o processo educativo na educação básica brasileira, principalmente, na rede pública de ensino, que por tantas vezes carrega índices e *slogan* de precário e desinteressante, ou seja, são responsabilizados por uma estrutura que vai além deles.

Isto posto, baseada nesse percurso de vida pessoal, profissional e acadêmica, considere pertinente a pesquisa, Currículo e Interdisciplinaridade na educação de tempo integral: uma incursão na Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo na Ilha de Mosqueiro/Belém-PA, que passou a ser objeto de investigação por suas novas pretensões educacionais, em prol de uma educação integral, no regime de tempo integral. Seguindo nossa teia de partilha de conhecimentos, passemos à Introdução do projeto.

---

<sup>4</sup> O termo sujeito será utilizado, pois segundo Paro (2009, p. 18) “O humano - histórico significa sujeito, ou seja, o autor, condutor de sua própria humanidade [...]”

## 1- INTRODUÇÃO

[...] seria uma insensatez ignorar a importância central do controle e definição do currículo escrito. Num sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares (GOODSON, 1997, p. 20).

Werlang (2012) afirma que as reformas educacionais no Brasil tiveram maior efeito no período pós-LDB, momento em que as revisões acerca de discussões sobre financiamento, formação de professores, gestão, avaliação e currículos passaram por adequações, com intuito de acompanhar as inevitáveis determinações (políticas e econômicas), que foram instauradas nas políticas públicas da época.

Nesse cenário, o Brasil, na década de 1990, sofreu forte influência de autores estrangeiros, de concepções curriculares fomentadas com os princípios filosóficos da Escola de Frankfurt<sup>5</sup> e de Gramsci, dos anos 1970. De acordo com Silva (2006, p. 4827), foram “princípios teóricos trazidos por estudos de H. Giroux, como resistência e luta contra a hegemonia, além de Michael Apple, quando estabelece a relação entre currículo, ideologia e hegemonia na análise do currículo das escolas americanas”, ecoaram em diferentes perspectivas curriculares.

Balizados por essas concepções, a partir da década de 1970 no Brasil, as políticas curriculares e sua organização passaram por significativas mudanças, ao longo dos anos, no que concerne à educação básica. Porém, pontuamos que na última etapa da educação básica, as escolas de tempo integral ganharam força. Ratificamos, recentemente, que por meio da Lei nº 13.415/17, fez-se alterações na LDB e instituiu-se a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, quando em seu Art.13 determinou que: “Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017).

Assim, criaram-se mais escolas de tempo integral de ensino médio, com o discurso de “melhorar a qualidade da educação brasileira”, as quais passaram a ter como proposta, a oferta de ensino voltado à formação geral dos educandos, com um funcionamento de até 7 horas de atividades ou mais.

---

<sup>5</sup> Denominada Escola de Frankfurt, o Instituto de Pesquisas Sociais vai deter-se, a partir do final dos anos 1920, numa análise crítica do capitalismo vigente, dos fundamentos da ciência moderna, da problemática da razão e da liberdade, além dos extremos da dominação e da emancipação [...]. A referida escola nos apresenta a Teoria Crítica que fundamentada no pensamento dialético, possuía um vigoroso poder de crítica, sem esquecer um só instante da autocrítica, e passou a ser apresentada à época como essencial no processo do conhecimento (RIBEIRO; LUÍS, 2010, p. 165 -168).

Esse tempo a mais de carga horária implicou na reestruturação física do espaço escolar, bem como na organização do trabalho pedagógico, nos componentes curriculares, ou seja, o currículo das escolas, como reverbera Sacristán (2013, p. 9), “O currículo também nos serve para imaginar o futuro [...]que pretendemos que os alunos aprendam. [...] o currículo dá forma à educação”.

Em âmbito estadual, como nos apontam Silva e Oliveira (2021), a SEDUC-PA deu início ao movimento da oferta de educação integral no ano de 2009, com a aceitação do Programa Federal Mais Educação<sup>6</sup>, aprovado em 2007. Este programa tinha como objetivo, ampliar a jornada escolar e trazia a perspectiva de uma educação integral.

Cabe destacar, que na última etapa educação básica, o ensino médio, a rede estadual do Pará, desde 2016, com base na legislação e na Medida Provisória - MP Nº 746 de setembro de 2016, deu seguimento à promulgação da Reforma do Ensino Médio intermédio da Lei Nº 13.415/2017, implantando mais escolas de ensino médio integral.

Dentre esses componentes, este estudo foca no grande intuito da educação, como uma educação de qualidade e integral. Para isso, é fundamental abordarmos o currículo, enquanto discussão nos espaços escolares, que requerem atenção, no que tange ao tempo ampliado e de que forma está sendo aproveitado para aprendizagem, uma vez que, é necessário compreender qual currículo é trabalhado, com as políticas educacionais instituídas nos últimos anos, oriundas dos documentos oficiais, como um dos princípios pedagógicos propostos uma organização interdisciplinar no currículo (BRASIL, 1998).

Para Anísio Teixeira (1959), a educação oferecida na escola tem a finalidade de proporcionar ao estudante atitudes e aspirações. Assim, vale destacar que as premissas de uma educação integral diferenciam-se da educação de tempo integral, sendo relevante estabelecer a distinção acerca de ambas as propostas.

---

<sup>6</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>

Na visão de Teixeira (1959), a escola era vista como um ambiente que pudesse potencializar a educação integral, valorizando dimensões além do cognitivo, portanto, não sendo apenas transmissora de conteúdos em um tempo ampliado, mas também de cultura, valores éticos, atividades de estudos, trabalho, vida social, recreação, jogos e afetividade.

Fank e Hutentr (2013) afirmam que se faz necessário:

Compreender a concepção de Educação em tempo integral, portanto, na perspectiva da educação integral, pressupõe compreender a própria concepção de currículo e a formação do sujeito de forma integral. (FANK E HUTENR 2013, p. 6161).

Percebemos, nos autores citados, e para estudiosos como Cavaliere (2007), Guará (2009), Moll (2012) e Gadotti (2009), que uma escola ao oferecer uma jornada ampliada de ensino requer um currículo que possibilite incorporação de saberes para além das rotinas disciplinares do tempo de aula, que poderá partir de uma aposta interdisciplinar.

Para Santos (2005, p. 171), “na Interdisciplinaridade existe um direcionamento para a integração e uma efetiva troca teórica, mas o domínio disciplinar ainda é muito presente, embora seja permeável”, ou seja, a formação conteudista que acompanha nossos educadores desde sua formação inicial fortalece esse domínio disciplinar, dificultando o diálogo entre as áreas de conhecimento, visto que a integração das mesmas sinalizam a necessidade de superação de um ensino fragmentado, linear e descontextualizado.

Para as premissas discursivas em relação à proposta de interdisciplinaridade, esse estudo embasa-se nos pressupostos teóricos de Morin (2003, 2011, 2015); Fazenda (1979, 2013, 2001); Santomé (1998); Lück (1994); Moraes (2021); Pombo (2005); Yves Lenoir (1998), para os quais a interdisciplinaridade no espaço escolar requer mudanças de atitudes dos sujeitos, propõe e facilita a aprendizagem, além de respeitar os saberes e ter como proposta a assimilação global.

A interdisciplinaridade vem sendo abordada em documentos oficiais desde a década de 1990, quando entra em vigor os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes para os ensinos fundamental e ensino médio, tendo como base a interdisciplinaridade e a contextualização (BRASIL, 1997, 1998, 1999). Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a discussão é retomada nos Documentos Curriculares dos Estados.

Os estudos vêm ampliando o horizonte do ensino pela interdisciplinaridade, conforme Santos, Bentes e Serique (2018, p. 26), “por ser fruto da interação/esforço de vários educadores [...] apresenta uma potencialidade de aprofundamento maior que a produção isolada”. A perspectiva é desenvolver nos educandos habilidades e competências de maneira global para os

desenvolvimentos de sujeitos atuantes e reflexivos para além de habilidades voltadas apenas ao mercado de trabalho à luz de um currículo unitário em seus princípios e intenções, desenvolvendo diversas possibilidades formativas nos sujeitos que estão no processo no caso, adolescentes, jovens e adultos, validando-os para além do sistema mercadológico e sim como cidadãos (RAMOS, 2004).

Tomamos aqui também como premissa teórica os documentos normativos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (1998), Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio - BNCC-EM (2018) e o Documento Curricular do Estado do Pará - etapa do Ensino Fundamental, homologado, em 20 de dezembro de 2018, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-PA) por meio da Resolução CEE/PA nº 769/2018, bem como o Documento Curricular do Estado do Pará - etapa Ensino Médio (DCEPA-EM), o qual estabelece as Diretrizes aprovadas pela Resolução nº 148, de 12 de agosto de 2021 pelo CEE/PA, e possui como um dos princípios no processo de ensino-aprendizagem, a interdisciplinaridade. Assim, pode-se partir para indagações sobre os enfoques epistemológicos e pedagógicos que as escolas de tempo integral da rede estadual propõem em seus currículos, para uma prática subsidiada por uma abordagem interdisciplinar.

Cabe destacar que:

[...] a discussão sobre a interdisciplinaridade tem sido tratada por dois grandes enfoques: o epistemológico - a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre o sujeito e a realidade, no enfoque pedagógico - discutem-se questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar. (THIESEN, 2008, p. 545).

Pensar em uma educação de tempo integral com um currículo interdisciplinar é transcender a consciência educacional, ou seja, um novo olhar da realidade educacional de integração entre campos de saberes e práticas diferentes (FAZENDA, 2013). Faz-se necessário compreender que o currículo, bem como o modo que o mesmo é executado na escola, torna-se reflexos de interesses, para uma concepção de política educacional em um período histórico.

Moreira e Silva (1995) ponderam os elementos por trás do currículo, que historicamente não são elementos inocentes e neutros, de propagação desinteressada do conhecimento social, estão comprometidos nas relações de poder, haja vista que o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas. O currículo produz identidades individuais e sociais. Nessa perspectiva, faz-se necessário o cuidado e atenção ao currículo prescrito ou oficial, presente na escola, pois eles subsidia as práticas realizadas dentro e fora da sala de aula. Logo, para Libâneo (2012a),

[...] currículo formal ou prescrito, advém das reformas curriculares concebidas e implementadas pelos governos, já o currículo em ação ou ativo é o que acontece efetivamente na sala de aula e o currículo oculto, aquele que não é dito, embora seja carregado de sentido (LIBÂNEO, 2012a, p. 254).

Dentre outros autores, Lopes e Macedo (2011) igualmente contribuem para a fundamentação deste estudo ao pontuarem que:

O currículo é uma prática discursiva, as tradições levam a esse pensamento e isso significa que ele é uma prática de poder [...] de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (LOPES E MACEDO, 2011, p. 41).

Em relação a isso, Sacristán (2017) reforça que o currículo prescrito está envolto no campo econômico, político, social, cultural e administrativo, ou seja, em todo o sistema educacional, como resultante das estruturas inexoráveis às quais está sujeito. Pois, o currículo é a todo momento o resultado de uma escolha de um maior universo de conhecimentos e saberes. Seleciona-se determinada parte que vai constituir, formalmente, o currículo (SILVA, 2020).

Assim, a significância desta pesquisa está, principalmente, em evidenciar fatos particulares que se ampliaram ao tratarmos de reformas educacionais que se propõem nas escolas de tempo integral com a Portaria MEC nº 649 de 2018, institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação, sendo dirimida na Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018 ao estabelecer diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Desse modo, consideramos pontuais, nesses últimos anos, as consequências provocadas por essas dinâmicas nas políticas curriculares. Por essa razão propôs-se a análise do currículo da Escola Padre Eduardo<sup>7</sup>, por ser tempo integral, por trazer em seus documentos prescritos que já procura desenvolver uma proposta de um ensino menos fragmentado, talvez pelas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola, provocados pelas determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio (2018) e Documento Curricular do Estado do Pará - Ensino Médio (2021).

O termo interdisciplinaridade e a proposta de formação integral dos estudantes, descritos nos documentos da Escola, viabilizam uma alternativa relevante para se compreender

---

<sup>7</sup> Passaremos a denominar a partir de então, Escola Padre Eduardo no corpo da pesquisa.

as relações firmadas entre as concepções de educação integral numa escola de tempo integral e a configuração curricular de uma proposta educacional interdisciplinar, possivelmente com o propósito de evidenciar as pretensões educacionais da Secretaria de Estado de Educação do Pará, para com a sociedade em especial moradores da Ilha de Mosqueiro.

A escola em voga, base do mergulho do estudo documental, faz parte do quadro de escolas de ensino médio de tempo integral da rede estadual, do Pará. Nos últimos três anos vem apresentando em seus relatórios atividades voltadas, não apenas para o desenvolvimento cognitivo de seus estudantes, mas também um ensino que concerne à valorização de sua região, enquanto parte do norte do país, da amazônia com toda sua cultura(s), crença(s) e valores dos sujeitos que constroem a escola.

Nessa esteira de reflexão, concordamos com Silva (2008, p. 23) quando aponta que, “A educação é o processo por meio do qual os indivíduos assemelham-se e diferenciam-se [...] A educação é o movimento que permite a homens e mulheres apropriarem-se da cultura, estabelecendo a ela uma identidade”. Por meio deste estudo, pretende-se discutir os possíveis processos que se apresentam no contexto em questão.

Desta maneira, diante do exposto, surgiu a seguinte questão norteadora de pesquisa: *em que perspectiva a interdisciplinaridade e a educação integral se apresentam nos documentos curriculares da E.E.E.M. Padre Eduardo de Tempo integral e como reverberam na construção de uma educação integral?*

Há que se considerar, que a relevância da discussão acerca da interdisciplinaridade não tem características inéditas, contudo a referida escola é a única de ensino médio na Ilha de Mosqueiro/Belém-PA, que atua em regime de tempo integral, cuja ampliação da jornada de permanência na escola, conforme seus registros e planejamentos, têm a intencionalidade de proporcionar a educação/conhecimentos, emparelhando os conteúdos aos componentes curriculares no contexto da vida dos docentes e discentes moradores da ilha.

Nesse contexto, para se chegar aos dados necessários à realização de procedimentos de coleta e posterior análise do tema em caso, o objetivo geral da pesquisa é investigar de que forma a abordagem interdisciplinar e a educação integral se materializam no currículo da Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo, em Tempo Integral, na Ilha de Mosqueiro, por meio dos seus documentos e registros e como pode influenciar no processo de formação para uma educação integral.

Para o alcance do objetivo proposto traçamos os seguintes objetivos específicos de revisar que concepções de escola de tempo integral estão/são consideradas para uma educação integral, correlacionar as contribuições teóricas de uma proposta curricular interdisciplinar para

uma educação integral de uma escola de tempo integral e analisar se nas ações propostas nos documentos produzidos pela escola estão reverberando uma educação integral e uma abordagem interdisciplinar.

Dessa maneira, defende-se que essa proposta de investigação está apoiada nas definições de Sacristán (2017), quando diz

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (SACRISTÁN, 2017, p. 109).

Partindo do fato que o sistema educacional obedece a determinações e é condicionado por questões ligadas às diferenças culturais, socioeconômicas e históricas, a pesquisa baseia-se em uma leitura fenomenológica, e com o olhar da complexidade, imbricada pelo tema, visto que entende a interdisciplinaridade como fenômeno nesse movimento. Pois, nesse contexto, Bicudo (1994, p. 17) aponta, que a “fenomenologia, portanto é um pensar a realidade de modo rigoroso”.

Assim sendo, a Escola Padre Eduardo enquanto impulsionador pedagógico a partir de uma proposta curricular de escola de tempo integral correlatando dessa forma, com aquilo que é planejado enquanto interdisciplinaridade em seu processo de ensino impulsiona a leitura fenomenológica desse estudo.

Logo, como abordagem para o trabalho, por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica, a conduta qualitativa é seguida, a qual tem como fundamentação de análise as concepções de Bardin (1977) como técnica, a análise de conteúdo. Sendo assim, o objeto deste estudo é a Interdisciplinaridade e a proposta de uma educação integral percebidos nos documentos curriculares da Escola Padre Eduardo e uma possível concretude na realização de uma educação de tempo integral.

É nesse cenário da Escola Padre Eduardo que a incursão aconteceu com a intencionalidade de verificar, recorrendo aos documentos elaborados e/ou registros pela escola, como a proposta curricular foi (ou está) organizada, tomando como base o princípio da interdisciplinaridade. Para Lenoir (1998), a interdisciplinaridade se distingue em quatro campos de operacionalização, que são eles: a interdisciplinaridade científica, escolar, profissional e prática. Assim, “dessa maneira, qualquer que seja o campo de operacionalização da interdisciplinaridade, ele poderá ser investigado (pesquisa), professorado (ensino) ou praticado (aplicação)” (LENOIR, 1998, p. 50).

Pelo exposto, podemos levantar algumas situações, de que a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar, na escola de tempo integral, pode propiciar o rompimento de barreiras, no que se refere ao conhecimento escolar. Fazendo uso de um currículo que previamente foi instituído, mas que pode ser reelaborado dentro da escola, na qualidade de instituinte do processo. A propósito de que haja uma relação premente, alinha-se com Libâneo (2015), quando diz que:

A cultura instituída refere-se a normas legais, estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, rotinas, grade curricular, horários, normas disciplinares etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam, recriam, nas suas relações e na vivência cotidiana (LIBÂNEO, 2015, p. 10).

Assim, recorrendo a cultura instituinte juntamente com a necessidade do sonho de dias melhores na e para a educação básica, a partir do momento que quebramos certos paradigmas e promovemos novas alternativas, como a proposta de uma abordagem interdisciplinar que poderá mudar os modelos firmados na sala de aula e de todo o espaço escolar. Entretanto, somos por muitas vezes engessados dentro da configuração tradicional produzida nas escolas, quando para interdisciplinaridade se requer uma nova atitude perante a construção do conhecimento (FAZENDA, 2001).

É diante de tantas crises de pensamento, atitudes e crenças permeadas por imposições que, por vezes, são cristalizadas na educação básica, mas que se interligam por teias, que esse estudo acontece. Com o desafio de buscar uma compreensão plena da realidade que vivemos e este propósito da vida pessoal e profissional estão diretamente ligados também com a educação.

Em meio a esse viés observado, a proposta dessa dissertação estruturamos quatro seções. Na primeira seção discorremos sobre o Currículo e suas numerosas teias que fazem o processo educacional, pois o consideramos elemento basilar neste estudo para andamento. Em seguida, trazemos a teia metodológica traçada, com a qual se aponta os procedimentos adotados no percurso metodológico de análise. Na terceira seção, denominada teias da interdisciplinaridade, apresentamos o percurso no contexto escolar, com autores/as e suas diferentes concepções ao longo do tempo e, por fim, na última seção, pontuamos a teia de investigação da abordagem interdisciplinar no currículo da escola de tempo integral, previamente estruturada, bem como os resultados obtidos, a partir do currículo de nosso objeto de investigação, a escola.

As Considerações Finais trazem a compilação dos elementos que subsidiaram a pesquisa, no intuito de apresentar relevantes singularidades encontradas nos documentos de

uma escola de tempo integral, a partir de um currículo afeito à proposta interdisciplinar. Deste modo, prosseguimos para a próxima seção, que se reconheceu primordial para composição de nossa teia de pesquisa, o currículo.

## 2- O CURRÍCULO E SUAS TEIAS

O currículo fornece um prisma, um texto decisivo através do qual vemos e testamos a saúde e o caráter da sociedade (GOODSON, 2014, p. 14).

Ao tratar de currículo, postula-se por diversos pressupostos e concepções e até de rompimento de paradigmas, que por vezes são postos: “um paradigma privilegia algumas relações em detrimento de outras, o que faz com que ele controle a lógica do discurso” (MORAES, 1997, p. 32). Todavia, a princípio fixamo-nos na origem da palavra currículo, que para Sacristán (2013), o termo currículo, etimologicamente, descende da palavra latina *curriculum*. Na Roma Antiga, falava-se *cursus honorum*, que era sinônimo de completude “honras”, acumuladas pelo cidadão a proporção que aglomeravam cargos, ou seja, o termo era utilizado para representar, carreiras e um caminho que foi percorrido.

Goodson (2020) afirma que a etimologia básica de currículo provém de sua origem latina, *Scurrere* (correr, relaciona-se a curso). Outro ponto importante, destacado pelo autor, é mostrar a palavra currículo emergindo como conceito em escolarização. Por tal fato, seja fulcral retomar aos escritos Sacristán (2013), ao dizer que o termo currículo traz dois sentidos: ao se referir à trajetória da vida profissional de um sujeito (*curriculum vitae*), ou no segundo sentido que é de constituir o caminho do estudante, na prática, os conteúdos utilizados sua organização, ou melhor, tudo aquilo que o estudante aprenderá e em que ordem isso acontecerá.

Ainda para Sacristán (2017), os currículos são a demonstração do equilíbrio de propensões e forças que giram sobre o sistema educativo num dado momento histórico, é por intervenção deles que se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Envolve nessa perspectiva, em que o currículo é pensado com intuito de definir o percurso realizado pelos sujeitos que estão no sistema educativo, reverbera a atenção dos reais interesses que estão ocultos nesse sistema de controle, de tudo que pode ser ensinado ou aprendido. Para Sacristán (2013, p. 17) “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”.

Assim, no quesito histórico, o currículo surge nos Estados Unidos da América (EUA) (1920) com a chegada da industrialização e o processo de massificação da escolarização. Desse jeito, o campo do currículo ganha novas concepções, sobre o conceito como uma nova especificação, a intenção a partir de novas teorias é tentar explicá-lo, baseadas em perguntas principais: Qual conhecimento deve ser ensinado? O que os estudantes devem saber? (SILVA; HORNBERG, 2007).

Nesse sentido, é visto que não há neutralidade no que é posto enquanto currículo, e sim, o currículo tem um papel de regulador do que será aprendido e ensinado. Para Silva (2020),

[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados (SILVA, 2020, p.15).

Arroyo (2013), Moreira (2008) e Sacristán (2017) vão ao encontro das concepções de Silva, quando afirmam que a escolha cultural que integra o currículo não é neutra, pois existe sempre o conflito de interesses, o chamado currículo como território de disputa, apropriação e de controle de diferentes grupos e períodos políticos. Em virtude desse panorama, que rege o campo teórico, ao se dissertar sobre o(s) currículo(s), essa seção trará concepções e posicionamentos cruciais à pesquisa com auxílio de revisão de literatura, expositiva e descritiva que foram subdivididas de acordo com a proposta de pesquisa.

## 2.1 - O Currículo interface do Conhecimento

Silva (2006) enfatiza que chegar nesse século, onde o paradoxal e o ambíguo são comuns, é ser sobrevivente pois,

Vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem[...]. É um privilégio, uma dádiva, uma alegria, viver num tempo como esse. Paradoxalmente, vivemos, entretanto, também num tempo de desespero e dor, de sofrimento e miséria [...]. Vivemos num tempo de afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado (SILVA, 2006, p.7-8).

É nesse movimento que se encontra também o trabalho da educação. Silva (2006) chama atenção e denomina de produção dualista, os dois tipos de sujeitos. Ao longo das décadas é notório que a educação escolar passou a ser objeto de intenções, e ocupa um espaço central nas políticas sociais e investimentos públicos, além de uma seara de confrontos e inter-relações. (LIBÂNEO, 2019).

Nessa questão central que envolve o currículo, Young (2013, p.192) afirma que “estou convencido de que não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo. Para colocar o problema mais diretamente, precisamos responder à pergunta: o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?”

Foi nesse contexto que se situou o pulsar de interesses atrelados ao currículo desde a segunda Revolução Industrial, no século XX, quando prevaleceu o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que impulsionaram a massificação da escolarização. A partir de

então, a literatura pedagógica de tradição americana foi fortificada com as concepções de Franklin Bobbit, ao elaborar o primeiro tratado de currículo - *The curriculum* (1918). O currículo passou a ser visto como sinônimo de um processo de racionalização de resultados educacionais, fomentado pelas concepções tayloristas (F.W. Taylor), ao trazer um modo de organização racional do trabalho, o qual consistia em otimizar as tarefas para aumentar o rendimento das operações, trabalho produtivo e racionalização. (SILVA, 2006; SILVA, 2020).

Para Silva (2020, p. 13-23), o que Bobbitt fez foi criar uma noção particular de currículo “[...] o efeito final, de uma forma ou outra, é que o currículo se torna um processo industrial e administrativo. Sua palavra-chave era eficiência”. Lopes e Macedo (2011) reiteram, que para o estudioso Bobbitt, o currículo tem a função de preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa. Vale destacar que para os eficientistas, as tarefas ou os objetivos são centrais e podem, em seguida ser juntados dentro das disciplinas, que já compõem os currículos.

Em contrapartida, Lopes e Macedo (2011) também indicam que disputando com o eficientismo<sup>8</sup> na manipulação da elaboração de currículos “oficiais”, tem-se o progressismo do filósofo John Dewey, que bem antes e em contraste com Bobbitt, tinha escrito o livro, *The child and the curriculum*, em 1902. O mesmo enxergava a educação por outro viés, pois considerava os interesses e as experiências das crianças e jovens e a educação, uma maneira de diminuir as desigualdades sociais provocadas pela sociedade urbana industrial e buscava construir uma sociedade mais harmônica, democrática e defendia que os princípios de elaboração curricular residiam sobre os conceitos de inteligência social e mudanças. O foco central do currículo, para Dewey, está na resolução de problemas sociais. O progressivismo deixou um legado de teoria curricular única, pois encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação à vida adulta.

No Brasil, esse movimento progressivista de reformas educacionais teve como precursores os escolanovistas, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Cabe destacar que o grupo não era homogêneo, haja vista que as tendências variam entre a postura liberal conservadora a uma posição de esquerda mais radical. (MOREIRA, 2010; SILVA, 2020; LOPES; MACEDO 2011).

Moreira (2010, p. 64) compara Dewey a Anísio Teixeira, uma vez que o brasileiro engendra a educação como crescimento na lógica como a vida. “Ainda como Dewey, Teixeira definiu currículo como o conjunto de atividades, nas quais as crianças se engajam durante a

---

<sup>8</sup>O eficientismo, mesmo com variantes, busca um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

escolarização. O currículo é visto, assim, como parte de um processo educativo que dura toda a vida.”

Silva (2020) cita que o protótipo de currículo defendido por Bobbitt se fortifica com os escritos do educador americano Ralph Tyler, em 1949. O americano trouxe abordagens oriundas do eficientismo e do pensamento progressivistas, todavia mesmo que mais afloradas à proposta do eficientismo se consolidou, por mais de duas décadas no Brasil e nos EUA. E organizou um procedimento linear e administrativo em quatro questões básicas,

[...] 1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2020, p. 25).

[...] 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).

Face ao exposto, cabe retomar para melhor compreensão o que Silva (2020) revela, o fato de não definir essencialmente o currículo e sim assimilar o que uma determinada teoria considera o que é currículo, visto que não há um consenso entre a melhor forma de aplicação curricular. De uma forma geral, para o autor o ponto comum acerca das teorias/discursos é justamente “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. (SILVA, 2020, p. 14).

Posto isso, ao longo da história três grandes teorias de currículo foram desenhadas e se compuseram como alicerce e práticas que norteiam estudos, crenças e práticas pedagógicas: as Teorias Tradicionais de Currículo (neutra, científica e objetiva), as Teorias Críticas (poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social) e as Teorias Pós-Críticas de Currículo, que em contraste argumentam o fato de nenhuma teoria ser neutra, científica ou desinteressada, mas que provocam relações de poder e demonstra-se a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 2020).

Silva (2020) didatiza seu pensar e revela:

Teorias Tradicionais – ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. Teorias críticas – ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. Teorias pós-críticas – identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2020, p. 17).

Os rumos contínuos pelo campo do currículo no Brasil seguem ainda atrelados a fortes influências americanas, de autores progressistas considerados “*tradicionais*”, mas com esforço de adequação à realidade nacional. Contudo, entre o final dos anos de 1960 aos anos de 1970, o tecnicismo predominou no discurso curricular (MOREIRA, 2010).

No Brasil, ainda entre as décadas de 1960 a 1970, a tendência tecnicista é adotada no campo curricular. Em concordância, Alberto *et al.*, (2020, p. 1662) afirmam, “é perceptível que exista no tecnicismo uma forte influência positivista que provoca cisão entre sujeito e objeto, fazendo com que a educação se torne fragmentada e mecanicista”. Nele percebe-se o discurso de um paradigma educacional modelador dos currículos ao longo dos anos, aflorados pela influência do pensamento newtoniano-cartesiano na educação, daí a necessidade de um olhar crítico na construção dos currículos. Para Silva (2016, p. 206), “[...] no modelo tecnicista de educação, a exigência da produtividade do sistema de ensino, por intermédio da racionalização, propôs objetivos de ensino fragmentado”. Nessa esteira, Saviani (2003) afirma,

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização, racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2003, p. 13).

Observa-se, então, um desmonte educacional permeado pela fragmentação do conhecimento, o qual trouxe consigo lacunas ao processo educacional, logo se tem um período que o tema currículo se monta, a partir de um processo que Moreira (2010) define como hibridização, solidificado por divergentes interesses, tradições, teorias e modelos de diferentes países, que também dariam novos rumos e sentidos ao campo do currículo. “O currículo, por sua vez, passa a ser entendido como híbrido, resultado de seleções de parcela da cultura mais ampla, sempre envolvendo disputas e interesses” (MOREIRA, 2010, p. 13).

Silva (2020) chama atenção aos marcos fundamentais, tanto da teoria educacional crítica mais geral, quanto da teoria crítica do campo do currículo alavancadas nos anos de 1970, por meio dessas concepções. A partir daí, tem-se historicamente concretizadas as contribuições de Bourdieu e Passeron, com a escrita de “*A reprodução*”, ao abordarem os mecanismos de reprodução social e cultural e o poder simbólico que são impostos, em que a escola passa ser vista como núcleo de ação pedagógica na transmissão de códigos culturais e econômicos, fortalecendo a repressão na escolarização das classes populares, a desigualdade que beneficia aqueles mais favorecidos, acarretando a legitimação da dominação social (LOPES; MACEDO, 2011).

Em um segundo plano, autores como Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland, Neil Keddie, Basil Bernstein e Michael Young ligados ao movimento ocorrido na Inglaterra, denominado de Nova Sociologia da Educação (NSE) na década de 1970, trouxeram juntos muitas mudanças na forma de compreender o currículo no contexto europeu. Para Moreira e Tadeu (2013) e Lopes e Macedo (2011):

A NSE constituiu-se na primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo. O grande marco de sua emergência tem sido considerado o livro editado por Young, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971). [...] foi considerável a influência da NSE no desenvolvimento inicial e nos rumos posteriores da Sociologia do Currículo, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos (SILVA; MOREIRA, 2013, p. 27-28).

A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social [...]. Ao invés de método, o currículo torna -se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. Surgem na agenda novas questões acerca do currículo [...]. Abre -se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 28-29).

Ainda para Moreira e Silva (2013), a partir de então, fortalecidos com a corrente sociológica, não caberia o currículo apenas ser visto como algo inocente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política, assim como a teoria curricular não se pode focar apenas na organização do conhecimento escolar, é vital perceber o poder no interior da escola e da sociedade.

A perspectiva Crítica de Currículo rebate à tradicional ao indagar os arranjos sociais que interferem nos processos educativos igualitários. “As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança [...]” (SILVA, 2020, p. 30). São nessas circunstâncias de teorias críticas que Young (2013) emerge com sua análise inspirada nas concepções de Marx, Weber e Durkheim sobre a escola e o currículo. Lopes e Silva (2011) relatam que o autor surge trazendo a discussão das relações de poder, ideologia, controle social<sup>9</sup> e o modo como os conhecimentos são selecionados, normatizados e tratados pela escola.

Diante disso em sua obra Young (2013) ) aponta o currículo como relações sociais de poder, quando afirma que:

---

<sup>9</sup> “Controle social é visto como decorrente do treino, mediante o qual o indivíduo interioriza determinadas aspirações, propósitos, princípios, valores e condutas, bem como da utilização de restrições, que buscam promover conformidades, pela renúncia ou retirada de valores indesejáveis” (MOREIRA, 2010, p. 80).

Ponderei que o objeto da teoria do currículo deve ser o currículo – o que é ensinado (ou não), seja na universidade, na faculdade ou na escola. Assim, o currículo sempre é: um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”. Sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização (YOUNG, 2013, p.201).

De acordo com Young (2013), o conhecimento poderoso faz parte de um currículo detentor de conhecimentos que os jovens não obtêm em casa, ou seja, um conhecimento pensado especializado provindo dos campos do conhecimento (disciplinas) ofertados na escola. O problema é que em torno dos campos de conhecimento existem limites que são definidos, porém, não são inertes e sim dependem de interesses (YOUNG, 2013; SILVA, 2020).

Outro teórico crítico é Basil Bernstein, que desde os anos de 1970, possuía estudos no campo, situando-se entre os grandes sociólogos do século XX, trouxe um constante e forte interesse pela educação, para compreender os presentes sistemas educativos. Conforme Silva (2020),

Bernstein não está preocupado com o “conteúdo” propriamente dito do currículo [...]. Ele está preocupado com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo [...] quer saber como o currículo está estruturalmente organizado (SILVA, 2020, p. 71).

Essa ideia de Bernstein segue, no contexto histórico nos anos 1970, com os princípios filosóficos da Escola de Frankfurt e de Gramsci. Nele encontram-se embasamentos teóricos trazidos nos trabalhos de Henry Giroux, como resistência e luta contra hegemônica. Além de Michael Apple, quando traz a relação existente entre currículo, ideologia e hegemonia na análise do currículo das escolas americanas. Para Giroux, é clarificar o conceito de resistência, sendo crucial a articulação, ou seja, a sintonia do pensamento curricular com as lutas pelo desenvolvimento, uma concepção de controle social juntamente com a emancipação do homem (SILVA, 2006; MOREIRA, 2007).

Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de política cultural. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais (SILVA, 2020, p. 55).

Silva (2020) considera, Michael Apple um dos estudiosos mais expressivos da concepção crítica de currículo, ao relacionar educação e sociedade, partindo dessa perspectiva

crítica, quando faz uso de dois conceitos fundamentais vinculados à teoria marxista: hegemonia (permite ver o campo social como um campo contestado) e a ideologia (espécie de falsa consciência que obriga a sociedade enxergar nas lentes de um grupo imposto ou a partir das classes dominantes). Desse modo, Apple preocupa-se com as formas pelas quais determinados conhecimentos são selecionados, considerados legítimos em detrimento de outros, que são considerados ilegítimos (SILVA, 2020).

A questão do “*por quê*” é um modelo de currículo questionado por Apple, o modo como a escola exerce no ato de distribuição do conhecimento, o poder que lhe é condicionado (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2020). “Currículo e poder – essa é a equação básica que estrutura a crítica do currículo desenvolvido por Apple [...] o currículo não pode ser compreendido e transformado se não fizermos perguntas” (SILVA, 2020, p. 48-49).

Antonio Flavio Moreira (2010), um dos pesquisadores brasileiros conhecido como precursor da vertente teórico-crítica de currículo, chama atenção ao controle social que tem se consolidado como tendência do pensamento curricular, ao longo dos tempos. Ainda no *rol* de grandes educadores nacionais, tem-se Paulo Freire, mesmo sem produções específicas no campo do currículo, o brasileiro por influência marxista, compara a educação como educação bancária, quando o discente é mero recebedor dos conhecimentos transmitidos pelos docentes, acarretando um currículo desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer (SILVA, 2006; SILVA; HORNBURG, 2007).

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 36).

A partir disso, Freire propõe uma alternativa curricular em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, quando o sujeito possa integrar o mundo-da-vida, escrever seu mundo, pensar e julgar livremente na condição de poder re-existenciar. Para isso, currículos novos devem ser necessários ao considerar que o currículo abstrato, teórico e desligado da vida real, no caso, o currículo tradicional, não possibilita o desenvolvimento da criticidade do educando (FREIRE, 1987, LOPES; MACEDO, 2011; MOREIRA, 2010).

Adentrando nas teorias pós-críticas do currículo, tem-se a perspectiva de um currículo que questiona os pressupostos defendidos pelas teorias críticas, particularmente, definidas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt (LOPES, 2011). O contexto, no qual surge a teoria é de aumento das desigualdades sociais, revelando as relações desiguais de poder, as

quais não são apenas referendadas a questões econômicas e políticas, mas de quadros socioculturais de raça, de gênero e de sexualidade (SILVA, 2020). Dessa maneira, considerando a contemporaneidade e estudos pós-críticos de currículo é fundamental trazer à tona discussões no que se refere ao multiculturalismo dentro do currículo escolar.

Na visão de Canen e Oliveira (2002):

O multiculturalismo é: O multiculturalismo é um termo polissêmico que engloba desde visões mais liberais ou folclóricas, que tratam da valorização da pluralidade cultural, até visões mais críticas, cujo foco é o questionamento a racismos, sexismos e preconceitos de forma geral, buscando perspectivas transformadoras nos espaços culturais, sociais e organizacionais. (CANEN; OLIVEIRA, p. 26, 2002).

A tarefa de um currículo multicultural não é fácil, pois há um choque diante de uma sociedade regada de pré-conceitos e/ou crenças calcificadas no campo educacional, seja nos documentos prescritos ou na prática pedagógica. Logo, Canen (2007) assegura que o multiculturalismo também pode ser chamado de multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica, em que as indagações e a construção dos preconceitos e das diferenças são objetos e foco do trabalho dentro do contexto escolar. “O multiculturalismo crítico focaliza não só a diversidade cultural e identitária, mas também os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas”. (CANEN, 2007, p. 96).

Moreira (2010) aponta que a proposta do multiculturalismo possibilita uma escola mais humana e mais intercultural. A educação multicultural tem a intenção de estimular a sensibilidade para a diversidade desde a infância. O respeito pelas diferenças e a justiça social são concepções trazidas pelo multiculturalismo crítico, esse tem a capacidade de estimular um novo cenário nas relações sociais, culturais e institucionais e com um novo panorama dessas alterações de comportamento é possível mudar também o conjunto que forma a cultura escolar.

Outra vertente que também trouxe novas características à educação, foi o pós-estruturalismo. As referências de autores são da França, porém como categoria descritiva tem origem provável na universidade estadunidense, parte das formulações filosóficas foram de Friedrich Nietzsche<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Friedrich Nietzsche (1844-1900) foi um filósofo, escritor e crítico alemão que exerceu grande influência no Ocidente.

Entretanto, cabe acentuar, que desde os anos de 1960 até 1980, autores como Gilles Deleuze, Derrida, Foucault têm destaque na elaboração teórica (SILVA, 2006). “O pós-estruturalismo contínua e, ao mesmo tempo transcende o estruturalismo<sup>11</sup> [...] O pós-estruturalismo, entretanto, radicaliza o caráter inventado do sujeito”. (SILVA, 2020, p. 119 – 120).

Para clarificar as relações de poder existentes no campo curricular, a educação, a partir das obras de Michel Foucault, filósofo francês contemporâneo, que se ocupou de estudos que considerava reflexões existentes entre poder e conhecimento, apropriou-se das concepções do francês que são associadas às práticas relacionadas à educação.

Silva (1995, p. 196) enfatiza que após as contribuições de Foucault fica consolidado que o conhecimento/saber e poder estão estreitamente vinculados. “Mas não no sentido tão da equação “saber e poder”[...]. Nessa perspectiva, saber e poder tampouco se opõe, com o saber constituindo uma espécie de antídoto ou freio ao poder”. Logo para Foucault (1971),

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto, que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo (FOUCAULT, 1971, p. 12).

O que se percebe é que para o filósofo francês, o conhecimento/saber é pareado com a dominação, daí o impacto no sistema educacional, onde reina um currículo corporificado de relações. “O poder está inscrito no interior do currículo” (SILVA, p. 197).

Por conseguinte Gallo (2007) em seus escritos, traz elementos a partir dos filósofos franceses Deleuze e Guattari, do que denomina de “filosofia da diferença”, bem como o interessante conceito de rizoma, o interessante conceito de rizoma utilizados pelos franceses, descreve o conhecimento, as relações e múltiplas conexões. O termo rizoma, derivado da botânica, é um caule radiforme fasciculado que cresce e se ramifica horizontalmente de maneira subterrânea nos substratos. Estes bulbos contém a riqueza em reservar nutrientes que formam tubérculos. Ademais, o rizoma se configura pela capacidade de emitir novos ramos. O rizoma pode ser encontrado nas gramíneas, em algumas plantas ornamentais, em algumas flores e em alguns vegetais (SANTOS, 2009).

---

<sup>11</sup> No estruturalismo marxista de Althusser, o sujeito era produto da ideologia, mas só podia, de alguma forma, vislumbrar a emergência de um outro sujeito, uma vez removidos os obstáculos, sobretudo a estrutura capitalista (SILVA, 2020, p. 120).

Logo ao se pensar na filosofia do currículo como conceito necessário, mas na seguinte proposta de rizoma Gallo (2007) traz,

Penso que a imagem do rizoma se converte em uma poderosa ferramenta para pensarmos uma filosofia do currículo. Com a imagem da árvore, ficamos na compartimentalização: os galhos vão se ramificando e se especializando cada vez mais, perdendo contato, pois cada ramo se autonomiza em relação aos demais, embora permaneçam todos parte da mesma árvore. Mas a comunicação entre os ramos de uma árvore fica dificultada, assim como fica dificultada e, quem sabe, impossibilitada, a comunicação entre as disciplinas num currículo escolar. Impossível não lembrar aqui também a imagem das gavetas: as disciplinas convertem-se em gavetas de um arquivo, compartimentos estanques, sem comunicação entre si. O currículo disciplinar, imagetivamente representado na e pela árvore, faz de nós seres fragmentados, mas fragmentos que remetem a uma unidade perdida. Com o rizoma as coisas se passam de maneira distinta. Sua imagem remete para uma miríade de linhas que se engalfinham, como num novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato [...] (GALLO, 2007, p. 7-8).

Essa relação rizomática, pensada inicialmente por Deleuze e Guattari, na visão de Gallo (2007) traz um currículo que vem sendo fragmentado desde seu início com a proposta disciplinar, acarretando a compartimentalização do conhecimento como visto inicialmente neste texto. Volta-se ao controle real do conhecimento que aflora dos currículos. Silva (2006, p. 4826) ressalta, os pensadores pós-estruturalistas que dissertam de forma peculiar em suas análises guiadas a “instituições específicas (família, Estado, prisão, clínica, escola, fábrica, forças armadas, universidade e filosofia) e para a teorização de uma gama de diferentes meios (leitura, escrita, ensino, televisão, artes visuais [...])”.

Isso posto, cabe reforçar que neste estudo não se tem a pretensão de classificar e/ou separar autores em respectivas teorias curriculares e sim fazer uma análise das práticas efetivadas no contexto educacional que historicamente vem acontecendo e que impactam ao se pensar e/ou no planejar qualquer proposta no campo curricular.

Por isso, dar ênfase à educação requer “leitura de mundo” nos moldes de Paulo Freire (2017), ou seja, perceber que as coisas têm significado além das palavras escritas, como traz Santomé (2013) são materializadas no currículo escolar. É perceber que o currículo está associado e atrelado a políticas, regimes, identidade, social, poder e produção. O currículo é recontextualizado para chegar à escola básica de acordo com interesses econômicos e sociais. O currículo tem significados e por possuir trajetórias carrega ao longo de seu percurso identidades, por isso não é neutro, tampouco inocente (SILVA, 1995, 2020). Mediante às inúmeras facetas curriculares, a próxima seção foca no currículo e na Escola Básica.

## 2.2 O Currículo e a Escola Básica

Definiu-se na legislação brasileira por Educação Básica, conforme Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que prevê a universalização do atendimento na educação infantil e no ensino médio e dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao ampliar a obrigatoriedade do ensino de 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. Por ora, a legislação também traz para a educação básica finalidades de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996).

Dentre essas políticas, para melhor compreensão temporal da educação, um mergulho no percurso histórico até a construção da escola atual será realizada. Libâneo (2012) define em seus escritos, que o *termo escola que em grego é scholé e em latim, schola*, consistia em diversas coisas como: tempo livre, ocupação de tempo com estudo prazeroso, ou, mais ainda, na língua latina, passou também a significar, local de formação, ensino e aprendizagem. Ao passo que na Idade Média, o ensino à formação religiosa dos clérigos e dos leigos ocorria nos mosteiros, porém com o avanço do comércio na idade moderna surgiu a necessidade de aprender a ler, escrever e contar.

Ainda segundo Libâneo (2012), com o surgimento e emergência da classe burguesa como consequência, houve a necessidade de propagar outro tipo de escola para atender suas necessidades de mais mão de obra, assim se investe em professores leigos que passam a ser nomeados pelo Estado e com ensino voltado às coisas práticas da vida. Percebe-se desde então um “controle” do que seria ensinado e com intencionalidades.

A etimologia do termo, *Base*, segundo Cury (2002), parte de uma ideia de etapas conjugadas sob um só todo. Para o autor, a *Base* provém do grego *básis, eós* e expressa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, andar, avançar. Desse modo, os termos educação básica fazem associação a avançar na formação, ensino e aprendizagem.

Historicamente, a criação da primeira escola no Brasil ocorreu em 1549. Criada pelos jesuítas, os colégios por serem missionários, tinham como intuito a formação de sacerdotes, voltados para catequizar e instruir índios e para que os jovens, então, frequentadores do colégio, pudessem realizar seus estudos superiores na Europa e se preparam para atuar na “nova terra”, ou seja, uma educação voltada para elite nacional. (LIBÂNEO, 2012a).

Com o passar do tempo e o avanço político e econômico, as diretrizes do desenvolvimento do processo de escolarização voltam-se para atendimento do mercado

industrial, no entanto, esse amontoado é sustentado por legislações desde o império. Nesse fluxo, o Brasil teve sete Constituições desde o Império: as de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e a de 1988. As constituições representam, em cada época, momentos que marcam rupturas e necessidade de uma nova ordem política, econômica ou social do país e interesses educacionais. O quadro 1 demonstra a síntese das principais publicações e/ou alterações legais em âmbito educacional.

Quadro 1 - Constituições Federais Brasileiras

ANO	SOBRE A EDUCAÇÃO
Constituição do Império - 1824	<p>Art. 179. A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela seguinte maneira: (...).</p> <p>XXXII - A instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos.</p> <p>XXXIII - Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.</p>
Constituição de 1891 - Brasil República	<p>Art. 34. Compete privativamente ao Congresso Nacional:(...).</p> <p>30. legislar sobre a organização municipal do Districto Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União; (...)</p> <p>Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:</p> <p>1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;</p> <p>2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;</p> <p>3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;</p> <p>4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.</p>

<p>Constituição de 1934 - Segunda República</p>	<p>Art. 5º. Compete privativamente à União: (...) XIV - traçar as diretrizes da educação nacional. Art. 10º. Compete concorrentemente à União e aos Estados: VI - difundir a instrução pública em todos os seus graus; (...).</p> <p>Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.</p> <p>Art. 150. Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do País; b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização; c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos; d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário; (...)</p> <p>Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras <i>a</i> e <i>e</i>, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível; c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual; d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras; e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso; f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. (...)</p>
<p>Constituição de 1937 - Estado Novo</p>	<p>Art. 15. Compete privativamente à União: (...) IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude. (...)</p> <p>Art. 16. Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias: (...) XXIV - diretrizes de educação nacional; (...)</p>
<p>Constituição de 1946</p>	<p>Art. 5º. Compete à União: (...) XV - Legislar sobre: (...) d) diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p>Art. 132. Não podem alistar-se eleitores: I – os analfabetos; (...)</p> <p>Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.</p> <p>Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;</p>

	II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; (...)
Constituição de 1967 - Regime Militar	Art. 8º. Compete à União: (...) XIV - estabelecer planos nacionais de educação e de saúde. XIV - estabelecer e executar planos nacionais de educação e de saúde; (...)
Constituição Federal de 1988-Constituição Cidadã	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.  Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (...)

Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>

Adaptado (2023)

A escola básica no Brasil, como visto ao longo dos anos, ganha novas proporções à medida que avanços sociais econômicos também ocorrem, desse modo foi após a CF de 1988, que muitas mudanças, mesmo contingenciadas, determinadas por leis, políticas e programas nacionais consolidadas com a LDB de 1996 ocorrem. Para Cury, Reis e Zanardi (2018), mais uma vez há previsão de uma nova formação básica denominada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por esse viés, é notado o movimento histórico educacional que reverbera na LDB em busca de promover o que então está previsto na Constituição.

**Art. 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).

A partir de então, ao cogitar educação básica, automaticamente o raciocínio de uma subdivisão, categorizada em regime de colaboração entre Estados Municípios e União dos sistemas de ensino é constatada.

A educação infantil, a primeira etapa da educação básica, conforme artigo 29 da LDB, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Essa etapa da educação, por muito tempo, foi de pouco acesso à população, daí a necessidade de se tocar num ponto crucial, a desigualdade de acesso como bem coloca Cury (2002, p.169), “sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola”.

A sequência de etapas segue com o ensino fundamental, que a partir da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, faz alterações na LDB e traz no Art. 32, o ensino fundamental, antes com oito séries, passa a ter nove. Período de maior ciclo do estudante, obrigatório, com duração de 9 anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, tendo por objetivo a formação básica do cidadão (BRASIL, 1996). Neste aspecto, reinicia-se o pensamento do quão pode ser considerado “formação básica” no contexto educacional. Será que está “limitando” o avanço desse estudante a partir do momento que a legislação traz os termos em voga citados. Um currículo prescrito também básico?

Nesse ponto para Libâneo (2012b),

[...] tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012b, p. 16).

Ainda sobre essa premissa, vem a última etapa da educação básica, o ensino médio com duração mínima de três anos, que nos últimos anos passou por muitas transformações e/ou retrocesso curriculares, pedagógicos e organizacionais. Ferreti e Silva (2017) apontam a disputa hegemônica histórica desse modelo de ensino, antes mesmo da aprovação da LDB/1996:

Ainda nem bem estava aprovada a LDB de 1996, o MEC desencadeava o processo de produções das bases curriculares em que deveria se organizar o ensino médio. Entre 1995 e 1998, são produzidos vários documentos, dentre os quais destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM. (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 390).

As políticas trazidas na década de 1990, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, considerado um dos precursores da política neoliberal no país, acarretou também mudanças ideológicas na educação brasileira no Ensino Médio. Ferreti e Silva (2017, p. 389) ressaltam que, “a política educacional de FHC [...] foi marcada pela adesão à perspectiva, muito presente na época, de que a educação básica, especialmente o ensino médio, se pautasse pelas transformações ocorridas no campo do trabalho [...]”.

A primeira etapa da educação, bem como o ensino fundamental, são de responsabilidade das redes municipais<sup>12</sup> de ensino a oferta, o que não impede que as demais

---

<sup>12</sup> Foi na década de 1990, com a aprovação da LDB (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que a educação brasileira passa por ampla reforma. Assim, ocorreu a descentralização, a qual a responsabilidade de oferta dos níveis de ensino entre os entes federados, definindo em seu Art. 11, parágrafo V, que passou ao municípios a organização e a gestão dos anos iniciais de escolarização sendo sua responsabilidade, “oferecer a educação infantil em creches

esferas também ofereçam em suas redes. Assim, como a última etapa da educação básica é de cuidado dos Estados. Em meio a tantas mudanças, em 2014 com a aprovação do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005, e a necessidade de um Sistema Nacional de Educação, recuperou-se o projeto de uma base.

Foi em 2017, que a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental teve sua publicação. A BNCC do Ensino Médio foi aprovada em 4 de dezembro de 2018, quase um ano mais tarde. Dessa forma, tal instrumento passou a ser questionado por Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 62): “a BNCC é para oportunizar aos alunos conhecimentos essenciais ou para professores?”. Essa esfera de mudanças vêm nos últimos anos reverberando intensamente em todas as esferas educacionais do MEC, como órgão que define as diretrizes normativas, ao estabelecer um documento prescrito, contendo competências, habilidade, conteúdos (MEC, 2018), até as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que detém atribuições de (re)formular seus currículos, para que se chegue até o currículo prescrito e currículo vivido que é exercido em sala de aula.

Tais processos, implicitamente fazem lembrar certos controles, que ao longo dos anos se perpetuam na educação, principalmente, no que tange ao currículo. Sacristán (2013) mostra que o currículo executa duas funções: organizadora e ao mesmo tempo unificadora do ensinar ao aprender. Na mesma direção Arroyo (2013, p. 13) aponta sobre o currículo, “núcleo e o espaço central mais estruturante da função escolar”, haja vista que é através dele que as normativas se consolidam, políticas avaliativas são estabelecidas, as aprendizagens dos estudantes são definidas com sucesso ou falhas, mas também, enquanto cidadão/estudante seu direito à educação deve ser ofertada de maneira integral, longe de uma dualidade educacional, em prol de ações para a justiça social educacional, ou seja, uma escola justa e de qualidade<sup>13</sup>.

Logo, Santomé (2013, p. 215- 225) expõe:

---

e pré-escolas, e, com prioridade o ensino fundamental” (BRASIL, 1996). A este respeito, Souza e Faria (2004) esclarecem que o decurso de municipalização na educação brasileira, vem consigo trazendo como marco uma lógica econômica – financeira excludente, com impulso neoliberal a descentralização fomenta as desigualdades que assolam nosso país. O efeito da municipalização é visto como um procedimento do capitalismo no que tange às perspectivas de organização e funcionamento dos sistemas educacionais aplicando gradualmente seu desmantelamento, principalmente nos países perimetrais da América Latina (ROSAR, 2013).

<sup>13</sup> Uma escola justa e de qualidade, será, desde logo, aquela que consegue explicitar bem o sentido social e cultural da educação e que responde às necessidades e problemas sociais, à melhoria da sociedade, da política, da economia e da cultura, não num sentido errático, mas no sentido emancipatório, dialogado e politizado (V. ESTÊVÃO, 2016, p. 53).

Educar é preparar as crianças e os adolescentes para serem pessoas autônomas, capazes de tomar decisões e elaborar julgamentos arrazoados e razoáveis, tanto sobre conduta como sobre conduta dos demais [...] A principal meta de nossa sociedade no momento atual é construir também no sistema educativo, e com base nele, um mundo no qual as diferenças sejam plenamente compatíveis com seu reconhecimento, com a existência de uma justiça verdadeiramente redistributiva e com a igualdade de direitos e oportunidades.

Face ao exposto e o desmonte, que na última década vem acontecendo, na educação brasileira, fruto do descompromisso dos governantes no que concerne à justiça social, ponderações acerca do currículo e o Novo Ensino compõem a seção abaixo 2.3.

### **2.3 - O Currículo e o Novo Ensino Médio<sup>14</sup>: alguma reflexões**

O panorama educacional na atualidade que envolve o Ensino Médio teve seu início a partir da Emenda Constitucional - E.C nº. 59, de 11 de novembro de 2009<sup>15</sup>, a qual trouxe no Art. 208, a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos de idade e ampliou a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2009). Desde então, para Silva (2020) surgem os obstáculos de manter e/ou fazer esse jovem concluir seus estudos referente à Educação Básica.

Silva (2020) destaca que a expansão da obrigatoriedade escolar, proposta pela E.C nº 59/2009, que inclui a faixa etária de 15 a 17 anos, legitima o firmado na Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE<sup>16</sup> 2014-2024) quanto à universalização do atendimento escolar para o referido público, elevar, até o final do período de vigência do plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Entretanto, prestes a completar seu tempo de vigência, o PNE vem amargando parques avanços.

Só que essas perspectivas, a partir de reformulações da política educacional brasileira voltadas para o ensino médio, ou seja, para os jovens, acarretaram outros documentos que surgiram e/ou foram (re)formulados, porém as desigualdades educacionais ainda perduram

---

<sup>14</sup> Até o momento da finalização da Dissertação o mesmo está em processo de rediscussão e teve a suspensão da Portaria nº 521/21 que detalha o cronograma para o novo Ensino Médio a partir do dia 04/04/2023 por sessenta dias.

<sup>15</sup> Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

<sup>16</sup> Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

entre vários aspectos, como as condições estruturais e tecnológicas, principalmente, para os educandos que provém da classe trabalhadora, que por muitas vezes durante sua trajetória estudantil são vítimas da educação dual e, em alguns casos, de distorção ano/série.

Assim, essa desigualdade educacional se desenvolve, muitas vezes a partir de prescrições curriculares as quais defendem e vendem a ideia de uma educação voltada para cidadania e para o mercado de trabalho, dessa maneira trazemos as reflexões de Boaventura de Sousa Santos (2007; 2010), acerca dessa divisão abissal que também se faz presente currículo do ensino médio.

O pensamento ocidental moderno é um pensamento abissal. Consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo os invisíveis a base dos visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois reinos, o reino de “este lado da linha” e o reino do “outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece à medida que a realidade se torna inexistente e é de fato produzida como inexistente. (...) O que mais fundamentalmente caracteriza o pensamento abissal é, portanto, a impossibilidade da co - presença dos dois lados da linha (SANTOS, 2010, p. 23-24).

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não-científicas (SANTOS, 2007, p. 72).

Silva (2020) reforça o pensamento no seguinte trecho;

No caso do Ensino Médio brasileiro, a histórica dualidade entre formação geral, propedêutica e a formação técnica e profissional é emblemática do processo de segmentação e se institui ao longo do tempo como um mecanismo capaz de reforçar as desigualdades escolares (SILVA, 2020, p. 277).

Na continuidade de mudanças, ora desigual, a promulgação do Novo Ensino Médio, aconteceu pela Medida Provisória - MP, nº 746/2016, que foi posta na gestão do então Presidente Michel Temer, que posteriormente, ganhou força de Lei Nº 13.415/2017 e teve as seguintes alterações:

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Posteriormente, foi instituído o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e foram

estabelecidos diretrizes, parâmetros e critérios para participação pela Portaria Mec nº 649 de 2018, que tem como objetivo apoiar as secretarias de educação estaduais e do DF na implementação do Novo Ensino Médio, aprovado então por meio da lei nº.13415/2017.

Ferreti e Silva (2017) nos apontam que entre as justificativas da gestão à época (Exposição de Motivos à MPV nº 746/2016) para as propostas de reforma curricular giraram em torno de quatro argumentos. Primeiramente, o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, tomando como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), segundo a configuração brasileira da estrutura curricular do Ensino Médio, composta por 13 disciplinas; por terceiro, a necessidade de maleabilidade do currículo com base nos países com melhores índices no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e por último o baixo número de estudantes que seguem a vida estudantil para o nível superior, pois segundo dados estatísticos os estudantes buscam na grande maioria a modalidade da educação profissional.

Assim, tais normativas impactaram diretamente na organização curricular do ensino médio, que passou a ganhar mais espaço no que se refere às pesquisas e sua real repercussão nas escolas, pois sua organização partiu de uma tríade estruturante, a implantação da BNCC, a necessidade da maleabilidade curricular, por Itinerários Formativos e o aumento da carga horária mínima. Tais pilares também influenciaram diretamente na implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), bem como na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio<sup>17</sup>, em 2018, a qual traz no artigo:

Art. 5º - O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:

- I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;
- V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;

VI - sustentabilidade ambiental;

VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;

---

<sup>17</sup> Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;  
IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2018, p. 2).

Dentre as alterações causadas com a Lei nº 13.415/2017 podemos enfatizar que o novo modelo de organização curricular proposto com o Novo Ensino Médio foi significativo ao dividir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação [...]  
Art. 36 O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos (BRASIL, 2017).

Com a reforma do ensino médio a organização dos itinerários formativos ocorreu dentre os componentes curriculares que foram distribuídos em áreas: Linguagem e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Outro ponto a destacar, é que os itinerários a critério dos sistemas de ensino poderão ser integrados aos componentes da BNCC, bem como das áreas do conhecimento, mencionadas.

A legislação, ora citada, também permite ao estudante cursar mais de um itinerário, todavia, os obrigatórios são apenas, ensino de Língua Portuguesa e da Matemática, (assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas) e os estudos e práticas de Educação Física, Sociologia, Arte e Filosofia (BRASIL, 2018).

Cabe ainda, considerar o reconhecimento do notório saber que por meio de convênios com instituições de educação a distância terão aprovação se seguirem critérios postos. A Lei nº 13.415/ 2017, também determina que a formação integral do estudante deve ser considerada, de maneira que as atividades possam ser voltadas para a construção de seu projeto de vida<sup>18</sup> e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. A escola deverá também orientar os estudantes nos itinerários formativos, bem como suas respectivas áreas do conhecimento e atuação profissional.

Além das alterações já mencionadas houve ampliação de carga horária que de maneira progressiva, passou do tempo mínimo de oitocentas horas (800h) anuais para Mil Horas (1.000h) anuais, definindo uma nova organização curricular, mais flexível, contempladas com a BNCC. Diversas mudanças tão rápidas no Ensino Médio por meio da reforma, exacerbam a

---

<sup>18</sup> O projeto de vida é uma abordagem pontual na discussão do Novo Ensino Médio brasileiro, presente em todos os seus documentos oficiais como, Lei nº 13.415/17 e a Resolução CNE/CEB nº 03/18.

imagem de nosso país no que tange ao crescimento desigual e excludente em nossa educação, oriundos de uma gestão com traços plutocráticos (ARAÚJO, 2018).

Para Araújo (2018),

Na prática, reduz o Ensino Médio ao tornar apenas 1.800 horas obrigatórias de trabalho com a BNCC, apesar de prever o aumento da carga horária anual para 1.000 horas, no prazo máximo de 5 anos, o que totalizaria 3.000 horas. Ou seja, 40% da carga horária do Ensino Médio prevista é flexibilizada, sendo a sua organização e oferta definidas pelos sistemas de ensino (ARAÚJO, 2018, p. 223).

Nesse curto espaço de tempo, o processo de implementação do novo currículo ocorreu de acordo com o disposto na portaria nº 521/2021 do Ministério da Educação, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, com o objetivo de apoiar as unidades da Federação no processo de concretização de seus currículos, alinhados à BNCC, e efetivar a operacionalização do art. 24, § 1º, e do art. 36 da Lei nº 9.394/96. Ficando preestabelecido o processo de implantação gradual, conforme Art. 4º da portaria nº 521, nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos (BRASIL, 2021), alinhados à BNCC e aos itinerários formativos, assim tais medidas seguem ao processo descrito no Quadro 2.

Quadro 2 - Cronograma de implantação Novo Ensino Médio

<b>IMPLANTAÇÃO NOVO ENSINO MÉDIO</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>
Implementação das referências curriculares para todos os estudantes do 1º ano.	<b>X</b>		
Implementação dos referenciais curriculares para todos os estudantes dos 1º e 2º anos do ensino médio.		<b>X</b>	
Implementação dos referenciais curriculares para todos os estudantes do ensino médio.			<b>X</b>

Fonte: Adaptado da Portaria Nº 521/2021.

Süssekind (2019) pontua que ao se pensar nessas políticas educacionais impostas, é fundamental percebermos que a BNCC e a reforma do Ensino Médio possuem vinculações indissociáveis com as avaliações externas padronizadas, o material didático apostilado/emparelhado, formação docente com caráter gerencial, tecnicista, currículos mercadológicos e conteudísticos. Tais normatizações curriculares, por intervenção da aplicação da BNCC, são fruto de uma construção do que foi definido para ser ensinado nas escolas públicas e privadas.

Mesmo o MEC não considerando tal documento como um currículo, a BNCC norteia os componentes curriculares e cada objeto de conhecimento a ser trabalhado nas escolas. De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 69), por mais que se negue o papel de seleção, ordenação e sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem essa conduta “e se ela não é um *currículo*, ela não pode deixar de ser considerada um currículo (prescrito e unificador)”.

A esse respeito da política que prescreve e “controla” as orientações curriculares que reverberam na escola Sacristán (2017) aponta:

Essa política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares tem uma importância decisiva, não para compreender o estabelecimento de formas de exercer a hegemonia cultural de um Estado organizado política e administrativamente num momento determinado, mas sim como meio de conhecer, desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, na medida em que, neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo (SACRISTÁN, 2017, p. 108).

Seguindo essa linha de pensamento, Lopes e Macedo (2002) sustentam que o currículo é assim uma configuração de representações estabelecidas, como conjunto de sistematização moral e de controle, algo que é notável quando o assunto é BNCC.

Desta forma, ao se ponderar a proposta trazida pelo Novo Ensino Médio e a junção da BNCC, Oliveira (2012) salienta que o currículo é a completude de tudo que acontece na escola, são conexões sociais, expressões culturais, conhecimentos não escolares e conteúdos formais de ensino, que são previamente definidos. Por isso a teia mais cercada, mais normatizada, e mais politizada é por meio desse(s) currículo(s) que o gerencialismo<sup>19</sup> educacional vem ganhando força e chegando ao chão da escola, com seus currículos.

Nessa perspectiva, o itinerário de teias exploráveis segue na próxima seção os traços metodológicos adotados na pesquisa.

---

<sup>19</sup> O atual modelo de gerencialismo que vem sendo implementado nas políticas educacionais busca não somente um novo modelo de gestão escolar e de currículo, mas principalmente formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor (HYPOLITO, VIEIRA, PIZZI, 2009, p. 109).

### 3 – A TEIA METODOLÓGICA

A transparência metodológica é essencial para uma pesquisa científica. Há de se considerar, que enquanto processo de esclarecer uma realidade, a ciência é retratada por ser uma atividade metódica. É nesta atividade, que se propõe entender a realidade, por meio de metas e ações aptas a serem reproduzidas e confiadas.

De acordo com Andery (1992), o método científico é um agrupamento de princípios que abordam o homem, a natureza e o próprio conhecimento para assim se elaborar o conhecimento científico. Desse modo, a pesquisa se torna essencial para a expansão da ciência, pois é com a ajuda desta que ocorre o avanço intelectual dos sujeitos e, conseqüentemente, o progresso da sociedade, enquanto ações das ciências humanas, sociais, naturais e tecnológicas.

Cabe destacar, conforme apontam Lüdke e André (2022), a palavra pesquisa tem ganhado uma coexistência popularizada ao ponto de seu real significado ser banalizado no cotidiano social e em âmbito escolar nas atividades, cabendo aos pesquisadores, diante desse cenário, a consciência de que para a realização da pesquisa é primordial à promoção de enfrentamento de dados, “[...] evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele [...] frutos da curiosidade da inquietação e da atividade investigativa” (LÜDKE; ANDRÉ, 2022, p. 1-2).

Para tanto, destacam-se que as discussões científicas atravessam décadas, quando se trata de assuntos relacionados à educação, assim a intencionalidade dessa seção traçada é de realizar uma teia de análises com o propósito de não fragmentar a pesquisa e sim percorrer traços da complexidade<sup>20</sup>, no que concerne ao tecido dos fatos, seus movimentos e interações. (MORIN, 2015).

Lüdke e André (2022) afirmam que é igualmente significativo lembrar o fato de que a pesquisa na educação vem sendo compreendida no contexto social cada vez mais dinâmico, em uma realidade histórica que enfrenta diversas determinações. Desse modo, cabe ao pesquisador ter atenção e cuidado ao definir um caminho metodológico para subsidiar sua pesquisa.

Nessa mesma tendência de cuidados *na e para* a realização da pesquisa educacional, Gamboa (2013) ressalta a intenção de aperfeiçoar a pesquisa. Assim é fundamental firmar os métodos e suas ligações com as técnicas, seguindo seu contexto epistemológico.

---

<sup>20</sup> Nesta perspectiva a análise dos dados deve ser: interativa; associativa: buscando o mais possível, múltiplas interpretações do objeto evitando conclusões fechadas. (LIMA, 2003, p.73-74).

Logo, o método científico que se apresenta neste estudo tem uma perspectiva fenomenológica de pesquisa. Corroborando com as leituras sobre o fenômeno, Bicudo (2010) diz ser necessário trazer, mesmo que embora seja comum a explicação dada à Fenomenologia, o seu significado.

Fenomenologia é uma palavra composta por fenômeno + *logos*. Fenômeno, cujo significado é o que se mostra, o que se apresenta, o que se aparece, e *logos*, entendido como pensamento, reflexão, reunião, articulação. Portanto, a Fenomenologia pode ser tomada como a articulação do sentido do que se mostra, ou como reflexão sobre o que se mostra (BICUDO, 2010, p. 29).

Sendo assim, Triviños (1987, p. 43) também explica que,

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em “suspensão”, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas também uma filosofia segundo a qual o mundo está sempre “aí”, antes da reflexão, com uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um status filosófico (TRIVIÑOS, 1987, p. 43).

Baseados na articulação do sentido do que se mostra, como reflexão sobre do que se mostra o fenômeno, para dessa forma encontrar um status, surge o desenvolvimento e procedimentos metodológicos traçados neste estudo. A interdisciplinaridade é mirada como um caminho no processo de ensino e aprendizagem, ao se propor uma educação integral aos discentes da Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo, ofertante do ensino em tempo integral na Ilha de Mosqueiro. Por isso um fenômeno a ser estudado “se perguntarmos: o que se mostra e como se mostra isso que se mostra? A quem se mostra? Onde se mostra o que se mostra? (BICUDO, 2010, p. 29).

A tônica é colocada quando Bicudo indaga, o que se mostra e de que forma isso que se mostra, revela. Diante disso, expõe-se a seguinte percepção que vai ao encontro de Triviños.

O mundo está aí, é o espaço onde somos e estamos em ação e onde as coisas – físicas, conjunto de situações etc. – estão. A fenomenologia aceita a realidade do mundo, não a coloca sob suspeição, isto é, não duvida dessa realidade tomada como fenomenal. O fenômeno é o que é visto disso que se mostra. Nós o compreendemos como o encontro entre quem olha, com atenção, e o visto (BICUDO, 2010, p. 29).

Por tudo isso, o encontro com a fenomenologia pode ocorrer envolta a uma proposta curricular, justamente por ser uma renovação pedagógica intencional, instituída no ensino médio de uma escola de tempo integral, a partir da interdisciplinaridade prescrita nos

documentos recontextualizados. “Pode-se dizer neste contexto que exercer a interdisciplinaridade é praticar a fenomenologia. E colocar a fenomenologia em prática é exercitar a interdisciplinaridade”. (FAZENDA, 2014, p. 115).

### 3.1 – Procedimentos metodológicos e suas etapas

Para esse estudo, escolhemos como natureza ao trabalho científico, a pesquisa documental, com o enfoque na abordagem qualitativa, pois houve o interesse nas relações criadas entre os sujeitos que fazem o processo do trabalho educativo. Nas concepções trazidas por Lüdke e André (1986, p. 13), a pesquisa qualitativa serve de suporte, pois “vem ganhando crescente aceitação na área da educação, devido seu potencial para estudos relacionados à escola”. Nessa diagonal conceitual Triviños destaca que:

A pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. [...] por outro lado, não obstante o pesquisador inicie sua investigação apoiando em uma fundamentação teórica geral, o que significa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em foco, a maior parte, neste sentido, do trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo (TRIVIÑOS, 1987, p. 131).

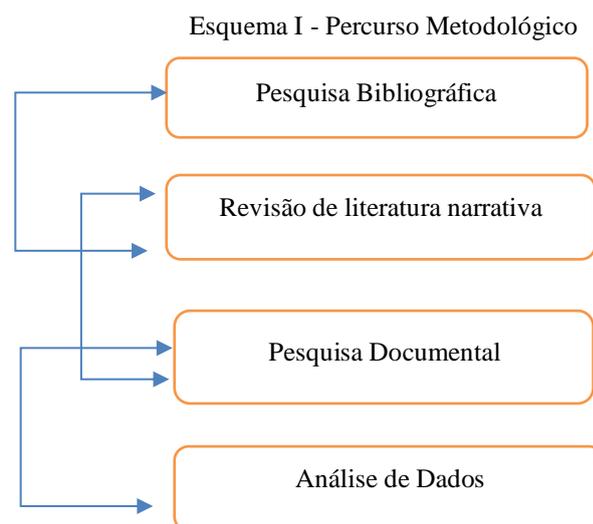
Notamos que a pesquisa qualitativa possui características próprias que a diferencia da quantitativa, haja vista seu delineamento favorecer a certos tipos e temas de pesquisa. Conforme Gil (2021), toda pesquisa possui objetivos naturais, que a fazem diferentes das demais. Nesse sentido, o presente estudo, como pesquisa qualitativa, aborda em seu contexto aspectos descritivos de temas educacionais, com as seguintes categorias foram previamente definidas e averiguadas: Currículo, Interdisciplinaridade e Educação Integral em Tempo Integral.

Segundo Gil (2021), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Nessa esteira basilar, Deslauriers e Kérist (2021, p. 130) apontam que a pesquisa qualitativa se aplica de forma mais assertiva a certos tipos de pesquisa, como a descritiva, haja vista que oferece mecanismos “[...] (“o como” e o “o quê” dos fenômenos); por meio da precisão dos detalhes [...]”. Desse modo, os subsídios teóricos diante das minúcias do estudo foram fundamentais para que houvesse a riqueza e precisão dos detalhes.

Entendemos que são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título de pesquisa qualitativa, todavia uma de suas características mais significativas aparece no objeto de pesquisa que nas concepções de Deslauriers e Kérist (2021):

Não importa que o objeto de pesquisa derive de um interesse pessoal do pesquisador, ou que ele resulte de acidentes biográficos ou que ele provenha de um movimento crítico que tenta encontrar seu lugar num embate social ou político, ou ainda, que ele se situe na junção de interesses das redes (políticas, econômicas e sociais) que envolvem o pesquisador, esse objeto será, primordialmente, um objeto negociado, que depende, ao mesmo tempo, de circunstâncias particulares e de fatores estruturais (DESLAURIERS; KÉRIST, 2021, p. 134).

Seguindo os passos da pesquisa qualitativa, suas circunstâncias e estruturas, com vistas a didatizar a construção e a sequência da mesma, o andamento segue ancorado no Esquema I, ao trazer o percurso metodológico adotado. Outrossim, ressaltamos que as etapas do esquema, seguem o fluxo de pesquisa: bibliográfica, revisão de literatura, pesquisa documental e análise de dados, mas, necessariamente, durante a escrita, a sequência lógica de elaboração, as ponderações, elaborações foi sendo conduzida de forma heterogênea.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Gil (2021) argumenta, que a vantagem da utilização da pesquisa bibliográfica é a possibilidade do investigador ter como garantia a sucessão de fenômenos muito maiores do que a realização de uma pesquisa rigorosamente isolada. Possibilita ao pesquisador uma bagagem teórica variada, de vastas publicações de fontes escritas e eletrônicas, como, livros e artigos científicos, contribuindo para ampliar o conhecimento acerca da temática, foco da investigação e fazer da pesquisa um material rico sobre o assunto, fundamentando teoricamente o material a ser analisado (LAKATOS; MARCONI, 1992).

Visto sob esse ângulo, as autoras Vosgerau e Romanowski (2014) declaram que os levantamentos bibliográficos são referências, estão em qualquer configuração desde sites, revistas, livros, vídeo, ou seja, tudo que pode cooperar com o fenômeno de estudo investigado,

sem que haja um critério particularizado durante a seleção dos conteúdos, o relevante é tratar-se do tema definido como investigação.

Com esse propósito de pesquisa bibliográfica, a qual foi a marcha inicial, Gil (2021) referenda que é essencial à pesquisa acadêmica. Desse modo, a revisão de literatura foi também entremeada, haja vista, que uma pesquisa científica se vale e carece desse processo para que se possa detectar publicações e realizar seleção de produções científicas. Para Vosgerau e Romanowski (2021):

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

A revisão de literatura ocorreu desde a escrita inicial do projeto e gerou a reunião de estudos e identificação de de autores, no quadro 3, a seguir, mais comuns nas produções científicas e primordiais aos eixos dessa pesquisa. Assim, o impulso pelo propósito de um arcabouço teórico, bem como traz Gil, (2021, p. 28), possibilitou a “identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema” e acarretou a criação na seção 4 subitem 4.2.1 - Cenário de pesquisas que versam sobre a interdisciplinaridade no Brasil. A intenção foi mapear estudos que coadunam com as temáticas da pesquisa, bem como comprovar que são ínfimos os estudos acadêmicos que utilizam os documentos primários como fontes de análise nuclear da pesquisa.

Quadro 3 - Autores/as para fundamentação bibliográfica

<b>Currículo</b>	<b>Interdisciplinaridade</b>	<b>Educação integral /escola de tempo integral</b>
Tomaz Tadeu da Silva, José G. Sacristán, Alice Lopes, Elizabeth Macedo, Antonio F. Moreira. Miguel Arroyo, Ivo F. Goodson.	Ivani Fazenda, Jurjo Santomé, Gaudêncio Frigotto, Edgar Morin, Yves Lenoir, Olga Pombo.	Anísio Teixeira, Jaqueline Moll, Ana Maria Cavalieri, Moacir Gadotti, Isa Guará.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Mapeados os autores/as mais citados nas produções científicas, cabe pontuar que a revisão de literatura auxiliou nesse diagnóstico. Diante da amplitude dos estudos próximos à temática, destacadas no quadro anterior, a revisão de literatura valeu-se das concepções de Vosgerau e Romanowski (2014, p. 176), quando pontuam em seus escritos: “são necessários critérios de inclusão e exclusão sobre a qualidade metodológica explicitada no estudo, que

poderíamos definir como critérios metodológicos de inclusão ou exclusão das pesquisas inventariadas”.

Desse modo, com objetivo de abrigar mais fundamentos teóricos para o estudo, por meio de uma revisão de literatura, no intervalo temporal estipulado de uma década de produções acadêmicas, em teses e dissertações, seguiu-se o “filtro” de inclusão e exclusão, conforme Quadro 4, a seguir, com as categorias: Currículo, Interdisciplinaridade e Educação em Tempo Integral.

Quadro 4 - Critérios de revisão de literatura

<b>Critérios de inclusão e exclusão</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisas – Teses e Dissertações</li> <li>- Critérios temáticos de proximidade;</li> <li>- Qualidade metodológica explicitada no estudo;</li> <li>- Análise e sistematização dos resultados.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Vosgerau e Romanowski (2014)

Assim, defendemos os critérios para a revisão de literatura como assentam Vosgerau e Romanowski (2014), em razão da leitura das produções ter ocorrido, inicialmente nos seus resumos, como critério de pré- análise. As Teses e Dissertações trazem parâmetros temáticos de proximidade, qualidade metodológica explicitada para que o confronto com a análise e sistematização dos resultados pudessem ser validada com a pesquisa em voga.

Destarte, o andamento da teia metodológica se teceu para uma etapa basilar no percurso que é a pesquisa documental. Eis, portanto, que *a priori* o direcionamento parte à busca postulados epistemológicos do que é a pesquisa documental, para desse modo se definir quais documentos subsidiaram a análise. Para Le Goff, (1990, p. 102-103) “o termo *documentum*, derivado de *docere* ‘ensinar’, evoluiu para o significado de 'prova'. [...] Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho *escrito*”. Ainda nas concepções do mesmo autor da qual se concorda quando afirma que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é o produto da sociedade que o fabricou”. (*Idem*, 1990, p. 102 )

Tratamos de enunciar a importância de um documento que é elaborado e pensado para determinado contexto social e o quão se faz valioso como fonte de registro de fatos e/ou momentos que retratam questões nacionais e locais, e para tal, Cellard (2021) esclarece:

[...] A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador [...] Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente ao passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase

totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. [...] O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social (CELLARD, 2021, p. 295).

Assim, nessa etapa, o olhar avança para o contexto da documentação produzida tanto pela SEDUC/PA como pelos sujeitos, que fazem a E.E.E.M. Padre Eduardo, produtora focal dos documentos, pois se considera, diante do cenário que se encontra com a política educacional nacional e estadual, ser relevante fazer uma compilação do que foi produzido e desenvolvido no contexto educacional da escola. Como afirma Goodson (1997, p. 20), “o currículo escrito define as racionalidades e a retórica das disciplinas”.

Logo, o currículo escrito é produtor de documentos que se perpetuam enquanto fornecedores históricos, pois reflete o contexto, padrões e processos de ensino com objetivos a determinada sociedade, ou seja, o sujeito que se pretende construir no caso singular os jovens moradores da Ilha de Mosqueiro, que estudam em uma escola tempo integral.

Neste sentido, sobre documentos Cellard (2021) declara ser:

Documentos de natureza iconográfica, cinematográfica, ou de qualquer outro testemunho registrado, objeto do cotidiano, elementos folclóricos, etc. [...] O “documento” em questão, aqui, consiste em todo o texto escrito, manuscrito ou impresso registrado em papel. Mais precisamente, consideraremos as fontes, primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas - e não criadas - no contexto de um procedimento de pesquisa (CELLARD, 2021, p. 297).

Desta maneira, a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos, arquivos particulares de instituições e domicílios, que neste estudo valeu-se de documentos públicos<sup>21</sup> institucionais disponíveis e produzidos pela SEDUC-PA e, pelo lócus da pesquisa, como fornecedora das fontes primárias<sup>22</sup>, que ocorreu por intermédio de solicitação via ofício à gestão da escola desde o ano de 2021.

Como acentua Cellard (2021, p. 297), os benefícios dos documentos é que se pode operar uma cisão longitudinal, a qual contempla a “observação do curso de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc”.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) reiteram que a pesquisa documental trata-se de

---

<sup>21</sup>Arquivos públicos, nem sempre estão acessíveis e podemos classificá-los como, arquivos governamentais (federal, regionais, escolares, ou municipais) existem também os arquivos públicos não arquivados, os jornais, revistas periódicos, publicidades, circulares, boletins entre outros [...] (CELLARD, 2021, p. 297).

<sup>22</sup> As fontes primárias, são dados originais produzidos, ou seja, existe uma relação direta do fato no caso o pesquisador (a) que analisa (CELLARD, 2021).

um modo que utiliza métodos e técnicas para a compreensão, que reflete justamente no entendimento e análise de documentos dos mais variados, que se consolidam como fontes poderosas, “[...] representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 2022, p. 45).

Tal enfoque documental da pesquisa leva ao esclarecimento da diferença entre os dois tipos de pesquisas trabalhadas neste estudo. Para Lakatos e Marconi (2001) a atenção à diferença reside na natureza das fontes, enquanto a bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores, a documental vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, podendo ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Ao encontro de Lakatos e Marconi, os trabalhos de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam,

[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. (SÁ-SILVA, ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Assim, o estabelecimento desta pesquisa ocorreu por meio das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa de acordo com os referenciais apresentados. Nesse sentido, diante da posse de vários documentos, o estudo por meio da análise preliminar, proposta por Cellard (2021), realizou a nomeação, descrição e funcionalidade dos mesmos de modo a garantir o tratamento para realização da pesquisa que será impressa nas estratégias utilizadas como segue abaixo.

### 3.2 - Estratégias para Análise de Dados

Em relação à significância dos documentos, para Le Goff, (1990, p. 468), os documentos possibilitam também a promoção de “uma nova unidade de informação: em lugar do fato que conduz ao acontecimento e a uma história linear, a uma memória progressiva”. Assim, diante de diversos documentos catalogados, houve a necessidade de criação de critérios analíticos, que no caso, os utilizados foram os propostos por Cellard (2021).

Primeiramente, uma análise preliminar foi realizada, a partir de um olhar investigativo, seguido de um exame de criticidade dos mesmos. A ancoragem da análise preliminar e sua aplicação imerge em cinco dimensões de orientação metodológica, a saber (CELLARD, 2021):

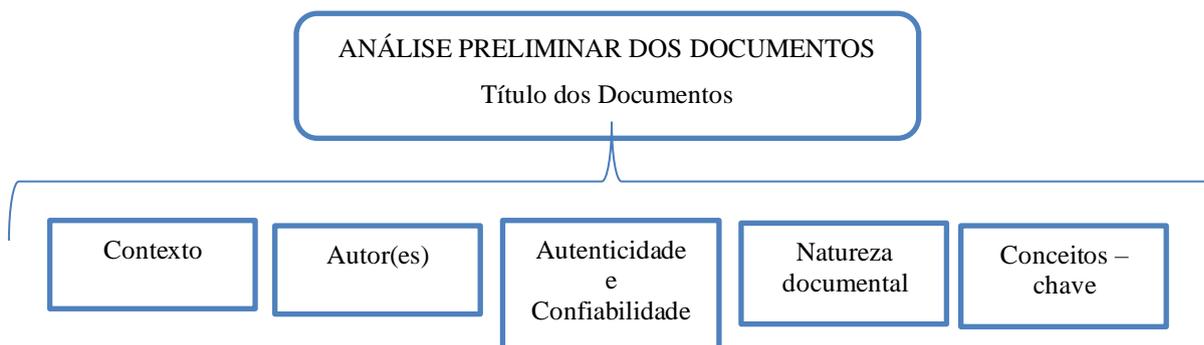
- 1) **O contexto** – uma das principais dimensões, haja vista, que o contexto dos documentos produzidos são essenciais, seja qual tenha sido a época, um passado distante ou um recente.

Outro ponto a ser considerado, é a relevância de não rejeitar a conjuntura política, econômica, social e cultural que promoveu a elaboração de um determinado documento. Faz-se vital ter consciência global, para que haja o conhecimento do campo da vida social ao público destinado.

- 2) **O autor e/ou autores** - Os documentos considerados são artefatos da rede estadual de ensino do Pará e da Escola Padre Eduardo, tratam-se de ordem pública. À vista disso, a análise documental, sabendo a origem do autor/autores possibilita credibilidade de um texto e sua intencionalidade político-institucional, a que se destina como orientações nas entrelinhas.
- 3) **A autenticidade e a confiabilidade documental** – sobrepujam documentos oficializados pela SEDUC/PA, bem como da Escola, o que possibilita a qualidade dos mesmos e sua legitimidade para uso na pesquisa.
- 4) **A natureza documental** - nessa dimensão, a natureza do texto é considerada, precisamente nos alicerces que o fundamentam, antes do fechamento das conclusões. Cabe explicar que a natureza dos documentos podem ser diversas, porém adquirem sentido específico para cada leitor, a partir da sua função e seu contexto particular de produção.
- 5) **Os conceitos** – chave e a lógica interna do texto – por ser a última dimensão na análise preliminar, não se torna menos relevante, pelo contrário, faz-se primordial, segundo Cellard (2012, p. 303), por “delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos”, a leitura e interpretação do texto devem levar em consideração todas as particularidades do mesmo como, linguagem popular e seu regionalismo de acordo com o contexto empregado.

Nesse caso, atenção ao texto e seus multifacetados significados no ato da análise são significativos para delimitar os conceitos-chave da pesquisa. A ênfase direcionada aos documentos, em questão, pautou-se em sua análise preliminar e um exercício de diagramar e reunir os elementos dos documentos no fluxo das dimensões.

Esquema 2 - Mapeamento dos documentos



Fonte: adaptado pela autora baseado em CELLARD (2021).

Esse recurso das dimensões, baseadas em Cellard (2021), originou o mapeamento dos documentos, eguindo os esquemas descritos anteriormente. Assim, inclinamos para o desejo de que a pesquisa tivesse a possibilidade de uma visão própria e ao mesmo tempo total dos documentos com todos os levantamentos feitos. Por conseguinte, surgiu a dinâmica da seleção documental que tratava sobre a problemática de estudo. Ainda que, seja um leque de documentos a análise preliminar possibilitou a triagem, que segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015) é impreterível a ponderação durante as escolhas dos documentos,

A escolha dos documentos consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 245).

Com essa estratégia, alguns documentos responderam às proposições, possibilitando a reorganização da análise e preparação do corpus da análise. As leituras preliminares dos documentos, a saber:

- a) No que se refere aos documentos, ora organizados para exploração, “Cadernos Orientadores - Ensino Médio Integral”, assim intitulados pela SEDUC-PA, os quais são compostos por sete módulos, dirigidos no ano de 2018 às escolas da rede estadual de ensino que ofertam o Ensino Médio em Tempo Integral.

Vale destacar que a elaboração dos Cadernos, conforme expediente encontrado nos mesmos, foi realizada por uma equipe criadora com participação da gestão da SEDUC-PA e demais colaboradores que fazem parte do quadro de especialistas em educação e técnicos lotados na Coordenação do Ensino Médio, também na SEDUC-PA.

Assim, além das proposições documentais prescritas, os sete cadernos encontram-se

configurados em numerações, distribuídos em cada módulo. Para fins de análise, os selecionados foram: o Caderno 03 - Orientação Teórico-Metodológica para elaboração do Projeto Político - Pedagógico da Escola; o Caderno 04 - Caderno de Orientação para Apoio ao Planejamento de Ensino; o Caderno 06 - Orientações para Gestores sobre Organização de Tempo Estendido e o Caderno 07 - Trabalho Interdisciplinar e a Pedagogia de Projetos: subsídios para alinhamento entre as áreas do conhecimento do Currículo.

Os Cadernos de maneira geral trazem normativas legais basilares do ensino médio como, Parâmetros Nacionais Curriculares (1999), Diretrizes Curriculares Nacionais (2012), Plano Nacional de Educação (2014) e vários referenciais teóricos como sustentação de suas concepções. Cavaliere, Moll (2010) para aportes da Educação Integral, Fazenda (1994), Lenoir (2001), referendando a interdisciplinaridade e acerca do currículo pesquisadores como, Moreira; Silva (2001), Sacristán (2000), entre outros, são encontrados durante a leitura dos Cadernos.

Desse modo, vale lembrar que nesse período os preceitos propalados pelo MEC, baseados na proposta da BNCC, convocaram os Estados e Municípios a revisarem seus currículos e à execução do mesmo, pois essa passou a ser documento de referência nacional de cunho obrigatório para todas as redes de ensino.

b) **Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa Ensino Médio - DCEPA-EM**, elaborado em 2021, por equipes de servidores, professores e especialistas em educação e técnicos, da secretaria de educação, contou também com a leitura crítica de colaboradores externos de Universidades e Instituto de Educação. Apresenta a proposta curricular alinhada ao “Novo Ensino Médio”, definido pela Lei nº 13.415\2017, cuja principal característica está na organização da etapa, baseada em três pilares estruturantes trazidas pela legislação, a necessidade de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a necessidade de flexibilização curricular, por meio de Itinerários Formativos e a ampliação da Carga-Horária mínima do ensino médio para 3.000 horas.

c) **Ensino Médio em Tempo Integral** - Orientações para Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Este Caderno destina à comunidade escolar, elaborado no ano de 2021 pela Secretaria de Estado de Educação do Pará, por meio da Equipe de Implementação do Programa de Fomento às escolas de ensino Médio em Tempo Integral/Coordenação de Ensino Médio/Secretaria Adjunta de Ensino - SAEN, a qual envia orientações acerca das normativas para o ano letivo em questão em função da pandemia;

- d) **Caderno de Orientações Pedagógicas - Ensino Médio em Tempo Integral -** Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Pará (2022), encaminha as diretrizes pedagógicas para o Ensino Médio em Tempo Integral em consonância com as premissas legais do Novo Ensino Médio a serem observadas no desenvolvimento das atividades das unidades escolares EMTI;
- e) **Orientações Pedagógicas para implementação do novo currículo** – Distribuída para as escolas da rede estadual no ano de 2022, reitera a organização necessária para o “Novo Ensino Médio”, bem como a aprovação do Documento Curricular Etapa Ensino Médio do Estado do Pará, ao propor a flexibilização curricular, por meio de duas nucleações da matriz curricular: Formação Geral Básica e Formação para o Mundo do trabalho;
- f) **Projeto Político Pedagógico - Etapa Ensino Médio - Orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Pará** criado no ano de 2022 para subsidiar a Gestão das Unidades Escolares, traz um conjunto de informações que se destinam a organizar o trabalho pedagógico da/na escola em 2022, para a Implementação do Novo Ensino Médio, em consonância com o DCEPA-EM;
- g) **Caderno Orientador para a Nucleação da Formação para o Mundo do Trabalho – Etapa Ensino Médio - Orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Pará (2022)**, criado para fornecer informações básicas as escolas da rede no que tange a nucleação articulada à parte flexível do currículo, ligada aos conhecimentos apresentados pelas Itinerâncias do Ensino Médio. Como unidades curriculares aborda, Projetos Integrados de Ensino, Campo de Saberes e Práticas Eletivas e Projeto de Vida;
- h) **Caderno de Projeto de Vida – Etapa Ensino Médio - Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Pará (2022)**, faz parte do conjunto de Cadernos Orientadores para subsidiar o trabalho junto às escolas da rede pública estadual. Publicado com a função de apontar estratégias metodológicas, que visam apoiar professores para sua prática pedagógica voltada ao desenvolvimento do Protagonismo das juventudes paraense em todos os tempos e espaços da escola. Com o propósito de sintetização das análises preliminares, o Quadro 5 é apresentado.

Quadro 5 - Síntese Temática - Documentos selecionados para análise da SEDUC/PA

<b>NOMENCLATURA</b>	<b>TIPIFICAÇÃO / ANO</b>	<b>TEMAS ABORDADOS/ CATEGORIAS</b>	<b>FUNCIONALIDADE</b>
Caderno 03 - Orientação Teórico – Metodológica para elaboração do Projeto Político - Pedagógico da Escola.	Cadernos orientadores Ensino Médio Integral (EMI)/ 2018	Ensino Médio em Tempo Integral	Busca apresentar orientações e sugestões para o trabalho da Coordenação Pedagógica das escolas EMI, da Rede Estadual do Pará.
Caderno 04 – Caderno de Orientação para Apoio ao Planejamento de Ensino.	Cadernos orientadores Ensino Médio Integral (EMI)/ 2018	Escola de Tempo Integral e educação integral.	Traz os marcos referenciais, as bases conceituais e os princípios orientadores para, elaboração ou reelaboração do seu Projeto como uma escola de educação integral e de tempo integral.
Caderno 06 – Orientações para Gestores sobre Organização de Tempo Estendido.	Cadernos orientadores Ensino Médio Integral (EMI)/ 2018	Escola de Tempo Integral/tempo estendido	Propõe a gestão da escola de tempo integral da Rede de Ensino Médio do Pará, um conjunto de reflexões e propostas de estratégias que os auxiliem a organizar e planejar as ações relacionadas ao tempo estendido.
Caderno 07 – Trabalho Interdisciplinar e a Pedagogia de Projetos: subsídios para alinhamento entre as áreas do conhecimento do Currículo.	Cadernos orientadores Ensino Médio Integral (EMI)/ 2018	Currículo e interdisciplinaridade	Traz elementos para uma reflexão e ação e tendo em vista o alinhamento entre áreas de conhecimento do currículo para promover o trabalho interdisciplinar e o desenvolvimento de projetos.
Documento Curricular do Estado do Pará – DCEPA - Ensino Médio.	Documento prescrito/2021	Currículo, interdisciplinaridade, educação e escola de tempo integral.	Documento apresenta a proposta conceitual-metodológica para a os estudantes paraenses de Ensino Médio.
Ensino Médio Em Tempo Integral - Orientações Para Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	Documento orientador /2021	Currículo, interdisciplinaridade, escola de tempo integral.	Traz as Diretrizes pedagógicas para as unidades escolares EMTI em função da pandemia do Novo Coronavírus COVID-19.
Caderno de Orientações Pedagógicas – Ensino Médio em Tempo Integral - Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino	Documento orientador /2022	Currículo, escola de tempo integral.	Traz as diretrizes pedagógicas para o Ensino Médio em Tempo Integral em consonância com as premissas legais do Novo Ensino Médio e EMTI.

Médio do Estado do Pará (2022)			
Orientações Pedagógicas para implementação do novo currículo.	Documento orientador /2022	Currículo	Traz as diretrizes para implementação do novo currículo, nas Unidades Escolares que ofertam o ensino Médio.
Projeto Político Pedagógico – Etapa Ensino Médio.	Documento orientador /2022	Currículo e interdisciplinaridade	Traz orientações aos gestores das unidades escolares.
Caderno Orientador para a Nucleação da Formação para o Mundo do Trabalho – Etapa Ensino Médio - Orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Pará.	Caderno Orientador /2022	Currículo	Propõe o processo de revisão ou elaboração e implementação dos Documentos Curriculares alinhados à BNCC.
Caderno de Projeto de Vida – Etapa Ensino Médio - Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Pará (2022).	Caderno Orientador /2022	Currículo, interdisciplinaridade, escola de tempo integral.	Foca em possibilitar estratégias metodológicas, voltadas ao desenvolvimento do Protagonismo das juventudes paraense em todos os tempos e espaços da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Correlativamente, a aplicação da análise preliminar ocorreu também nos documentos produzidos pela Escola Padre Eduardo, nesse propósito reitera-se à questão que norteia a pesquisa: em que perspectiva a interdisciplinaridade e a educação integral se apresentam nos documentos curriculares da Escola Padre Eduardo de Tempo integral e como reverberam na construção de uma educação integral?

A questão apresentada corrobora para direcionar o olhar sobre os documentos, ou seja, focando no fenômeno, que nessa pesquisa está voltada para a interdisciplinaridade presente nos documentos, que compõem o currículo da escola em seus heterogêneos modos de apresentar-se.

Bicudo (2011, p. 23) afirma que a interrogação é necessária, posto que orienta o percurso, “a interrogação se comporta como se fosse um pano de fundo onde as perguntas do pesquisador encontram seu solo, fazendo sentido [...]. Daí fazer sentido perguntando-nos *o que a interrogação interroga*”. Baseado nas interrogações e com alicerce na análise preliminar de Cellard (2021), a seguir os documentos produzidos pelo corpo docente e técnico pedagógico da

Escola Padre Eduardo selecionados.

- a) **Projeto Político Pedagógico** da Escola Padre Eduardo, documento produzido pelos sujeitos que à época se faziam presentes na escola (corpo técnico pedagógico, administrativo, docentes, discentes e comunidade em geral), sua vigência foi para o ano letivo de 2018, o que se remete aos postulados introdutórios das mudanças que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e definiu as bases para a implementação do Novo Ensino Médio em consonância com a BNCC. O PPP traz a missão da escola sua metodologia no processo de ensino e aprendizagem sem esquecer seu contexto local, Ilha de Mosqueiro.
- b) **Caderno Praias do Conhecimento** – desenvolvido no período da pandemia, ano de 2020, em virtude do isolamento social. O mesmo é contextualizado de acordo com a regionalidade, realidade e historicidade local, foi distribuído aos discentes de forma virtual e contém atividades de todas as áreas de conhecimento, distribuídas nominalmente utilizando os nomes das praias de Mosqueiro, Praia Chapéu Virado - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Praia Murubira - Matemática e suas Tecnologias, Praia Maraú - Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Praia Ariramba - Ciências Humanas e Sociais.
- c) **Caderno de atividades interdisciplinares, 2º ano** – distribuído no ano de 2020, possui atividades desenvolvidas pelos docentes de Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia e Arte.
- d) **Diálogo entre Literatura e Filosofia** – trata-se de atividades desenvolvidas no ano de 2020, cujo objetivo era estimular a leitura de textos literários e não-literários; interpretar textos da literatura contemporânea brasileira e portuguesa e construir significados abstratos e filosóficos.
- e) **Ata da reunião Pedagógica** – realizada entre docentes e corpo pedagógico da escola. Esse documento traz, a partir do dia 16 de março de 2021, que ocorra a elaboração do caderno único; bem como a aprovação do projeto de curadoria;
- f) **Relatório anual de acompanhamento** – da organização do trabalho pedagógico com docentes, o qual tem por finalidade sistematizar as atividades pedagógicas desenvolvidas durante o ano letivo de 2021, com foco no processo de organização do trabalho pedagógico e a formação continuada dos docentes, foi desenvolvido pela coordenação pedagógica à época da escola;
- g) **Plano de trabalho Avaliação Diagnóstica** – também como o anterior, foi escrito em consonância, docentes e coordenação pedagógica da escola. Foi realizada no início do ano letivo de 2022, com a função da obtenção de informações sobre os conhecimentos, aptidões,

competências e habilidades discentes, com vista à organização dos processos educativos no referido ano.

h) **Portfólio Curadoria** – faz parte da atividade de Curadoria que ocorreu em 2022 tem como organização a docente de Língua Portuguesa, e no documento contém relatos dos discentes “*Minibio*”.

i) **Plano semana de arte moderna** – Orientações da programação e objetivo da atividade na escola com atividades de pesquisa, manifestações artísticas e culturais que ocorreram no 1º semestre de 2022;

j) **Planejamento de ensino semestral: Matemática e suas Tecnologias** – elaborado pelo docente do referido componente curricular em 2022, tem como objetivo deixar explícita as atividades que foram desenvolvidas que buscam práticas educativas e pedagógicas fundamentadas em Valores Humanos Universais, Ciência, Cultura, Tecnologia e Pesquisa para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de qualidade e a formação de cidadãos protagonistas de mudanças na sociedade contemporânea;

k) **Plano de trabalho Docente** – Área de linguagens, elaborado no ano de 2022 pelos docentes de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas (filosofia) da Escola Estadual de Ensino Médio de Tempo Integral Padre Eduardo. Desse modo, foi pensado e viabilizado este projeto para que estas competências e habilidades sejam protagonizadas, vivenciadas e apreciadas pelos discentes e por toda comunidade escolar;

l) **Os Projetos Integrados**, concebidos no ano letivo de 2022, entre eles:

- Projeto “Construindo Pipas”,
- Projeto literaturas e suas interfaces dialógicas - ramificação do projeto Tertúlia Literária Dialógica,
- Projeto Educação financeira para o consumo consciente,
- Projeto de “Letramento literário - Contadores de histórias”
- Projeto Sangue e cidadania,
- Projeto aluno monitor – Matemática,
- Projeto integrado de ensino – Filosofia.

Depois de realizadas análises, a partir das cinco dimensões prévias, assim como nos documentos anteriores uma condensação foi pensada como posta no Quadro 6, a seguir, que nomeia, tipifica, categoriza e aponta a funcionalidade de cada documento na composição escrita, e alinhada pelo corpo docente e coordenação pedagógica da escola.

Quadro 6 - Documentos da E.E.E.M.P.E

NOMENCLATURA E ÁREAS DE CONHECIMENTO	TIPIFICAÇÃO / ANO	TEMAS ABORDADOS/CATEGORIAS	FUNCIONALIDADE
Projeto Político Pedagógico da E.E.E.M Padre Eduardo.	P.P.P/2018	Currículo, interdisciplinaridade, educação e escola de tempo integral.	A proposta da escola traz o conjunto de ações para sua comunidade escolar e do entorno da escola.
Caderno Praias do Conhecimento: Linguagem Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e sociais aplicadas.	Caderno de Atividades/2020	Interdisciplinaridade, educação integral.	O documento foi criado visando assegurar o aprendizado de todos os estudantes do Ensino Médio no contexto da pandemia, apresentando atividades sob um tema gerador.
Caderno de atividades interdisciplinares para o 2º ano; Língua Portuguesa; Sociologia; Filosofia e Artes	Caderno de atividades/2020	Interdisciplinaridade	Atividades para auxiliar os discentes na sistematização de seus estudos e conclusão do 2º ano do Ensino Médio.
Diálogo entre literatura e filosofia; Literatura e filosofia	Atividades/2020	Interdisciplinaridade	Atividades que trazem a literatura e a filosofia a partir de textos contemporâneos.
Ata da reunião Pedagógica (Elaboração do caderno único; 2. Aprovação do projeto de curadoria para os alunos desta Escola)	Ata de reunião/2021	Currículo, interdisciplinaridade	Elaboração do caderno único. Aprovação do projeto de curadoria para os alunos desta Escola.
Relatório anual de acompanhamento da organização do trabalho pedagógico com docentes.	Relatório anual/2021	Interdisciplinaridade, Escola de Tempo Integral	Traz a organização do trabalho pedagógico realizado da coordenação pedagógica junto aos docentes.
Plano de trabalho Avaliação Diagnóstica	Atividade/2022	Currículo, educação e escola de Tempo Integral	Traz informações sobre os conhecimentos, aptidões, competências e habilidades discentes, com vista à organização dos processos educativos para o ano letivo de 2022.
Portfólio Curadoria – Língua Portuguesa	Trabalhos dos discentes/2022	Educação e escola de tempo integral	Discentes produziram seus <i>Minibio</i>
Plano Semana de Arte Moderna: Língua Portuguesa, Literatura e Artes.	Plano de aula/2022	Interdisciplinaridade, educação e escola de tempo integral.	Busca vivenciar aspectos literários, históricos, artísticos e culturais da Semana de Arte Moderna de 1922.

Planejamento de ensino semestral: Matemática e suas Tecnologias;	Planejamento de ensino / 2022.2	Currículo e Educação Integral	Apresentar, à equipe pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio e de Tempo Integral Padre Eduardo, o Planejamento de Ensino do 2º Semestre de 2022 no que tange à área de Matemática e suas Tecnologias. Oportunizar ao aluno práticas educativas e pedagógicas fundamentadas em Valores Humanos Universais, Ciência, Cultura, Tecnologia.
Plano de trabalho Docente – Área de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas (filosofia)	Planejamento de ensino / 2022.2	Interdisciplinaridade, educação e escola de tempo integral.	Propõe eixo temático da relação interdisciplinar da área de linguagens e códigos, englobando as disciplinas: Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira, Educação Física e Filosofia da área de humanas.
Projeto “Construindo Pipas”; Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.	Projeto integrado de ensino – PIE Matemática e suas Tecnologias / 2022.	Currículo, interdisciplinaridade, escola de tempo integral.	Traz seções no projeto com busca a promover o ensino e aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento.
Projeto: literaturas e suas interfaces dialógicas - ramificação do projeto Tertúlia Literária Dialógica	Projeto integrado de ensino – PIE Linguagens e suas Tecnologias / 2022.	Interdisciplinaridade,	Proposta de atividade eletiva que busca aprofundar os conhecimentos adquiridos na etapa anterior a partir da contextualização, da interdisciplinaridade e da integração, promovidos dentro de temáticas transversais.
Projeto Educação financeira para o consumo consciente; Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.	Projeto integrado de ensino – PIE/ 2022	Currículo, interdisciplinaridade, educação e escola de tempo integral	Aborda atividades contextualizadas interdisciplinares que contribuam com a formação humana integral do aluno, com seu protagonismo na sociedade e com a construção de seu projeto de vida a partir da educação financeira, visando ao consumo consciente.
Projeto de “Letramento literário - Contadores de histórias”	Projeto integrado de ensino – PIE Linguagens/2022	Educação e escola de tempo integral	Por meio da leitura busca conscientizar os estudantes do fator imprescindível na constituição do sujeito leitor e mediador de leitura.
Projeto Sangue e cidadania. Parcerias com o HEMOPA e IHEBE.	Projeto integrado de ensino – PIE Ciências. /2022	Educação e escola de tempo integral	Aborda como temática a importância da doação do sangue.
Projeto aluno monitor – Matemática.	Projeto integrado de ensino – PIE Matemática. /2022	Currículo e Educação e escola de tempo integral.	Propõe atividades no Laboratório de Matemática da Escola e utiliza materiais didáticos disponíveis ou produzindo de

			forma sustentável. Possui auxílio dos monitores, nos processos de ensino.
Relatório das atividades que compõem as práticas pedagógicas da escola Padre Eduardo – Componente curricular: Filosofia e História.	Práticas planejadas dentro da Formação Geral Básica, Projeto integrado de ensino – Filosofia/2022.	Currículo, interdisciplinaridade, educação e escola de tempo integral	Propõe atividades compostas por aulas expositivas, dentro de um horário organizado pela coordenação pedagógica da escola, e teve como ação propositiva a ministração de aulas de história da Filosofia, com os preceitos particulares de filósofos e suas inserções para história da humanidade.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Lüdk e André (2022, p. 48) asseveram ao dizer que, “selecionados os documentos, o pesquisador procederá à análise propriamente dita dos dados. Para isso recorre geralmente a análise de conteúdo”. Assim, para que ocorra uma melhor leitura das questões expostas nos documentos, suscitando a interpretação, a metodologia de análise de dados do estudo estará fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (1977), que tem como formato e técnicas o levantamento, análise e qualificação dos dados:

[...] designa-se sob o termo análise de conteúdo; um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 44).

Assim, para Bardin (1977) e Minayo (2007), o instrumento da análise de conteúdo é a palavra, em sua individualidade e em sua linguagem. A análise de conteúdo busca encontrar o que está coberto/disfarçado nas palavras, com a tentativa de interpretar diferentes fatos com auxílio de mensagens por meio de um conjunto de técnicas como: a) **análise de avaliação** - leva em conta a direção (negativa ou positiva) e a intensidade (fria ou apaixonada) do locutor quanto aos objetos de fala; b) **análise de enunciação** – mais aplicada em entrevistas se assenta numa concepção do discurso como palavra em acto a comunicação é um processo e não um dado estatístico; c) **análise de expressão** – mais voltado para investigação, modalidade que enfatiza a necessidade de conhecer os traços pessoais do autor da fala; d) **análise temática** – o conceito central é o tema. Para Minayo (2007, p. 86), “esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo”, vale destacar que é nessa análise que esse estudo se consolida.

Para Bardin (1977, p. 105), “na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Já trabalhar com a análise temática, “consiste em descobrir os ‘núcleos de

sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido". Entretanto, na perspectiva científica da evolução para desenvolvimento das técnicas de análise, a organização da análise inicial do conteúdo acontece em três etapas:

1. Pré - análise, que nos ancora em missões como, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objectivos [...] não obrigatoriamente seguindo essa ordem cronológica. 2. A exploração do material; e, por fim; 3. O tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 1977, p. 121).

Esse estudo, guiado por Bardin, percorreu o caminho dessas três fases. A pré-análise, quando correspondeu à escolha e seleção dos documentos produzidos pela SEDUC/PA, enquanto instituição normatizadora além dos que foram elaborados pela própria Escola Padre Eduardo. Para realização da triagem dos documentos, a leitura flutuante foi fundamental e realizada. Acerca da exploração do material, como a mesma requer aplicação das regras para ordenação do material, ocorreu através da categorização das temáticas, que contivessem indicativos dos temas procurados.

Após a definição das fontes de coleta de base, estabelecemos os elementos mais significativos, categorizados para análise e retirados dos documentos, permeados pela unidade de registro e unidade de contexto que garantiu a análise. Minayo (2017, p. 87) assim caracteriza:

Podemos optar por vários tipos de *unidades de registro* para analisarmos o conteúdo de uma mensagem. Essas unidades se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. Podemos utilizar a palavra como uma unidade, trabalhando com todas as palavras de um texto ou com apenas algumas que são destacadas de acordo com a finalidade de um estudo. A frase e a oração também são outros exemplos de unidade de registro. Outra unidade é o tema que se refere a uma unidade maior em tomo do qual tiramos uma conclusão [...]. Além das unidades de registros, numa análise de conteúdo de mensagens, faz-se necessário definirmos as *unidades de contexto*, situando uma referência mais ampla para a comunicação. Em outras palavras, devemos compreender o contexto do qual faz parte a mensagem que estamos analisando (MINAYO, 2017, p. 87).

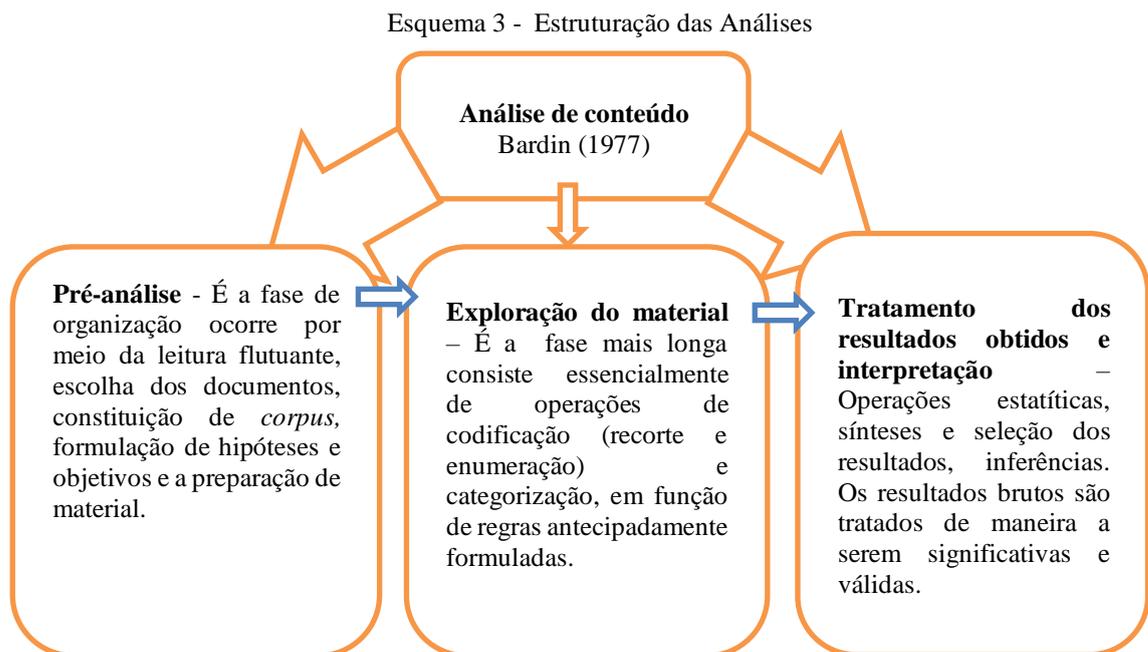
Vale destacar, que a unidade de registro carrega um rol de dimensões variantes, porém as mais utilizadas foram os temas, que nesse estudo focamos no propósito que o currículo, a interdisciplinaridade e a escola e educação (em tempo) integral localizados nos documentos e suas respectivas compreensões temáticas. Ao se pensar nos temas se tem no currículo os moldes de Sacristán (2017), quando define currículo como:

[...] uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta. [...]. Numa primeira aproximação e concretização do significado amplo que nos sugere, propomos

definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (SACRISTÁN, 2017, p. 34).

Ainda no entendimento das temáticas ao se considerar os temas interdisciplinaridade, sua polissemia de sentidos na proposta de uma educação menos fragmentada com atitudes do docente se justifica atrelada aos estudos de Fazenda (2013). E acerca da escola de tempo integral, não apenas como ampliação de tempo, mas o desenvolvimento de uma formação por inteiro, ou seja, global e integral do discente, ao se pensar na estruturação curricular. (ARROYO, 2013; FRIGOTTO, 2022).

Isso posto, a seguir apresentamos o esquema da análise de forma sintetizada, a estrutura utilizada como análise realizada, para fins de compreensão, seguindo as definições de Bardin (1977):



Fonte: Adaptado de Bardin (1977).

Cabe esclarecer, que por se tratar de uma pesquisa de conduta documental, quando faz uso da técnica de análise de conteúdo, com a realização da pré-análise, houve a conciliação com a análise preliminar de Cellard (2021). Todavia, a diferença é que nesta etapa de análise ocorreu a leitura “flutuante”, a escolha dos documentos (regra da exaustividade, da representatividade e de homogeneidade), formulação das hipóteses e a referência aos índices, para a exploração do material e posterior tratamento dos resultados, inferências atrelada ao cruzamentos dos dados e assim, favorecer às interpretações. (BARDIN, 1977).

Como visto no Quadro 6, “Documentos da Escola Padre Eduardo”, relacionamos à iniciativa de pré-organização dos dados para se constituir o corpus da pesquisa, na etapa da pré-análise. “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96). Desta maneira, houve a sequência das estratégias criadas para realização da análise de dados.

Para a sistematização dos resultados foi utilizada a interpretação, por meio de análise de conteúdo, para assim averiguar a proposta dos documentos prescritos e produzidos pela escola, desocultando o currículo da escola, objeto de estudo, no que tange às suas concepções documentais acerca da interdisciplinaridade, educação e escola de tempo integral.

Súmulas dos documentos foram utilizadas para colaboração das análises, dentro de um *software* gratuito de análise, *IRAMUTEQ*, criado como suporte para realização de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1977), recorrer ao computador é interessante para verificação e análise frequencial de uma palavra e a investigação sucessiva de várias análises.

O *software* livre foi desenvolvido inicialmente em língua francesa, por Pierre Ratinaud em 2009, mas atualmente possui dicionários completos em outras línguas, além da brasileira, e licenciado por GNU GPL (v2), no laboratório de estudos e pesquisas em ciências sociais aplicadas (LERASS), da Universidade de Toulouse, o significado do *software* é *IraMuTeQ*. (KLAMT; SANTOS 2021).

O *software* IRaMuTeQ opera com um programa estatístico R e gera dados, a partir de textos (corpora textuais) e tabelas de análise textual. As conclusões das análises buscam demonstrar a posição e a estrutura das palavras em um determinado texto. Suas ligações, e outros traços textuais, permitem detectar indicadores, possibilitando, assim, visualizar intuitivamente a estrutura e ambientes do texto, a ser analisado. Os resultados podem ser estudados recorrendo a Análises Lexográficas Clássicas; Especificidades; Método de *Classificação Hierárquica Descendente* (CDH); Análise de similaridade e Nuvem de Palavras (*IDEM*).

Em busca da sistematização da teia e dos resultados da análise, na quinta e última seção, a imersão será nos documentos da Escola Padre Eduardo, para a investigação de um currículo, que nas concepções de Moraes (1997) prezam pela capacidade do sujeito de planejar, fazer, produzir e recriar conhecimento, a partir de uma ação concreta, que independente dos planos traçados possibilitam modificações, com base na ação individual ou coletiva, o mesmo está sempre em transcurso, em diálogo ativo, fundamentado nas singularidades das situações locais.

Pelo presente exposto, a teia que conduz esse estudo é traçada por encontros em movimentos de escrita, segue-se para as demais teias que constroem a interdisciplinaridade.

#### **4- AS TEIAS DA INTERDISCIPLINARIDADE**

“O termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar” (SANTOMÉ, 1998 p. 62).

Nesta seção, procuramos elencar, recorrendo às diversas teias, a origem da fragmentação do pensamento, posto como método cartesiano, ou seja, a unilateralidade ao longo dos séculos, a qual inspirou fortemente o paradigma dominante da ciência moderna, que consequentemente gerou na sociedade a competitividade pela existência, em busca do crescimento econômico e tecnológico, acarretando uma educação que supervaloriza determinadas disciplinas, além da superespecialização em sua organização curricular (MORAES, 1997).

Entretanto, não se descartam as contribuições dessa fragmentação na modernidade, mas despertamos para uma nova proposta de educação, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, que vem, nos últimos anos, sendo abordada nas políticas públicas educacionais curriculares, por ser vista como um fio condutor das tais propostas na Educação Básica.

##### **4.1- Interdisciplinaridade: recorte histórico e significações**

Santomé (1998) ressalta que a filiação da interdisciplinaridade é um debate típico do século XX, porém existem fatos de épocas passadas que podem ser colocadas como tentativas relevantes de aproximação com a totalidade do saber, como a do filósofo grego Platão (427-347 a.C.) ao propor a necessidade de uma episteme, movendo para que esta tarefa fosse desempenhada pela filosofia.

Assim, podemos prever que a temática sobre o fenômeno interdisciplinaridade na educação surgiu na Europa, em especial, em países como França e Itália, nos anos de 1960. Período denominado de o movimento da interdisciplinaridade, em que emergiram os movimentos estudantis, cujos objetivos pleiteavam um novo estatuto de universidade e de escola. Leis (2005) relata que nos países da Europa em especial na França, a interdisciplinaridade teve origem no Renascimento e no Iluminismo, quando se lutou com doutrinas contrárias ao progresso intelectual e material. Logo, a interdisciplinaridade tem origem reflexiva e crítica, apontando à integração do saber científico, para uma ponderação epistemológica acerca dos saberes disciplinares.

Um dos momentos mais marcantes à interdisciplinaridade ocorreu com a apresentação em 1961 à UNESCO, do filósofo e epistemólogo francês Georges Gusdorf com seu projeto de

pesquisa, quando apresentou como ideia central reunir um grupo de cientistas de notório saber nas ciências humanas, com a intencionalidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar, pois tinha a totalidade como categoria de luta (FAZENDA, 2012).

Os estudos sobre interdisciplinaridade ganharam força no campo educacional no Brasil por meio dos estudos de Gusdorf e Piaget. “A interdisciplinaridade é vista por Piaget sob o ângulo da epistemologia, enquanto para Gusdorf a vê através da antropologia”. Desse modo, em 1976, o filósofo Hilton Japiassu, influenciado pelas concepções de Gusdorf, publica o livro: “Interdisciplinaridade e patologia do saber”. O autor tinha como propósito focar na interdisciplinaridade como, também, uma necessidade ao desenvolvimento do homem de responder às necessidades de ação (GADOTTI, 1999, p. 3).

A intenção de Japiassu (1976) era fomentar e conscientizar sobre a importância do diálogo entre as disciplinas. Um processo que requer interatividade mútua, ou seja, a busca para que todas as disciplinas participem do processo de influenciar e serem influenciadas, umas pelas outras, em prol da interpretação integral da existência humana. Japiassu com seus escritos, ganha mais pesquisadores parceiros brasileiros como, Ivani Fazenda, com estudos e pesquisas que se perpetuam sobre a interdisciplinaridade no campo da educação.

Fazenda (2012) diz que o movimento da interdisciplinaridade, para melhor compreensão, pode ser dividido em três décadas, que em sua terceira tentativa de organização foi definida da seguinte forma: em 1970, procurávamos uma definição de interdisciplinaridade; em 1980, tentávamos explicitar um método para a interdisciplinaridade e em, 1990 estávamos partindo para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2012).

No que concerne à interdisciplinaridade nas concepções de Lenoir (2005-2006), a palavra atravessou fronteiras e, atualmente, perpassa em todo planeta. Para o autor, a palavra é utilizada em países, cuja língua oficial é o francês, nos países germano-escandinavos, nos países anglo-saxônicos, como nos países de língua espanhola ou portuguesa. Perpassando da Nova Zelândia ao Japão, de Portugal à Noruega, do Chile ao Canadá, o termo tem uma utilização corrente originando pelo mundo vários adeptos e sentidos.

De acordo com Lenoir e Hasni (2006), três conceitos são distintos de interdisciplinaridade, que se constituem em verdadeiros movimentos que originaram a mesma. O primeiro conceito (abstrato) está associado à cultura científica francesa, cravejado por dimensões epistemológicas dos saberes disciplinares e na racionalidade científica, favorecendo ao lógico racional, centralizado pela busca de significado.

O segundo conceito, é relacionado à cultura científica norte-americana, de tipo metodológico, que remete a uma preocupação marcada pela lógica instrumental, orientada para

a busca da funcionalidade social (profissionalizante). E o terceiro conceito de interdisciplinaridade está correlacionado a uma cultura científica brasileira em ascensão, que valoriza as dimensões humanas e afetivas, expressando uma lógica subjetiva dirigida à procura do próprio ser. “[...] Vale a pena notar aqui, que cada sociedade tem abordado a questão da interdisciplinaridade em seu sistema escolar à sua maneira, dependendo de suas peculiaridades históricas, políticas, culturais, sociais, educacionais e outras” (LENOIR; HASNI, 2006, p. 2435).

Nesse viés, a interdisciplinaridade vem sendo, ao longo de décadas, discutida entre os mais diversos estudiosos, e é sabido que são vários os significados atribuídos ao conceito da mesma e, apesar da variedade de definições, seu sentido geral pode ser demarcada como a necessidade de interligação entre as diferentes áreas do conhecimento, conforme afirmam Fazenda (1979), Morin (1990), Gallo (2000) e Lück (2010).

Mas, afinal qual o significado da palavra interdisciplinaridade, considerando que a mesma é discutida em vários países e é polissêmica? Para Japiassú e Marcondes (2006) no dicionário filosófico,

Interdisciplinaridade – corresponde a uma nova etapa do conhecimento científico e de sua divisão epistemológica, e exigindo que as disciplinas científicas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente, a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Esta interação pode ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa.[...] O objetivo utópico do método interdisciplinar, diante do desenvolvimento da especialização sem limite das ciências, é a unidade do saber [...] (JAPIASSU; MARCONDES, 2009, p. 150).

Para Moraes (2021, p. 195), o *inter* vem de um sufixo de origem latina que significa “entre”, expressando dentro de sua prerrogativa a existência de um espaço comum, de conexão de união entre duas ou mais disciplinas. Enquanto a palavra *disciplina*, verbete também de base latina indica, “um domínio particular do conhecimento uma determinada matéria a ser ensinada, com seus conteúdos, métodos e regras”. E ainda o sufixo *dade*, designa a ideia de qualidade ou estado.

A palavra disciplina tem, pelo menos, três grandes significados. Conforme Pombo (2008), disciplina como ramo do saber ligada à Matemática, à Física, à Biologia e etc. Disciplina como componente curricular atrelada à História, à Ciências da Natureza, à Química e etc. Disciplina, enquanto conjunto de leis ou normas, criadas para regularização de atividades ou o comportamento de grupos, como disciplina militar e disciplina escolar.

Para tanto, existe a reflexão que é comum à associação da palavra “interdisciplinaridade”, a junção apenas de alguns componentes curriculares. Porém, segundo Fazenda (2001), a interdisciplinaridade é formada por atitudes inovadoras, diante da questão do conhecimento, de se propor e compreender aspectos ocultos presentes no ato de aprender e dos pretensamente visíveis, expondo-os em questão, permitindo interações e trocas.

Gallo (2003) reforça que apesar de toda essa enxurrada conceitual, o sentido geral da interdisciplinaridade aparece nas concepções do autor, como transparente, ao deixar claro que é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre todas as disciplinas.

Neste sentido, a proposta de definição de interdisciplinaridade segundo Morin (2003):

[...] pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica (MORIN, 2003, p. 115).

As definições fornecidas pelos pesquisadores colocam em evidência a propriedade integrada existente em torno do trabalho de natureza interdisciplinar, fecundadas também pelas crenças sociais, culturais e históricas como já vimos.

Em conformidade, Luck (1994) ressalta a interdisciplinaridade enquanto possibilidade de promover avanço do conhecimento na qualidade de ensino, visto que oferece a superação contínua e clássica da divisão do conhecimento “comum” nas instituições de ensino, refletindo na carência de uma formação humana global e integral.

É conhecida as diversas premissas, do termo interdisciplinaridade, todavia, para seus precursores Japiassu (1976) e Fazenda (1979), quanto mais experiências interdisciplinares existirem, maior a possibilidade de um conceito. Para Santomé (1998, p. 66), “a interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo, uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática [...]”.

Em conformidade com Fazenda (2011), é ação em movimento que rege a interdisciplinaridade, daí sua natureza ambígua, tendo a metamorfose e a incerteza por vezes como pressupostos. Em vista desses fatos, a próxima subseção apresenta como esse movimento ocorreu e por qual motivo em prol de uma educação futura global à luz do conhecimento interdisciplinar.

## 4.2 - Conhecimento à luz da Interdisciplinaridade

Em harmonia com o que já foi exposto, a interdisciplinaridade como pontuam Luck (2004) e Fazenda (2012), é um artifício que proporciona uma conexão e empenho dos educadores, para um trabalho conjunto, em que a criatividade e a mudança de atitudes fortalecem o desenvolvimento de ações integradas, com intuito de superar a divisão do ensino e contribuir para mudar o quadro de indiferença entre áreas do conhecimento.

E diante de tantos fatos esclarecer o motivo do surgimento da interdisciplinaridade se faz fulcral, uma vez que, já se compreende a polissemia nos estudos contemporâneos, que a concretizam enquanto teoria do conhecimento e os impactos provocados pela lógica reducionista na ciência do método de Descartes, que levou à fragmentação do conhecimento (CAPRA, 2006).

Gadotti (1999, p. 1) salienta que a interdisciplinaridade, enquanto teoria do conhecimento, surgiu no século XX, com o objetivo de ofertar uma resposta à fragmentação do conhecimento, que impera com a epistemologia positivista<sup>23</sup>, pois “a tradição de só aceitar o observável, os fatos, as coisas, trouxe problemas para as ciências humanas, cujo objetivo não é tão observável quanto o objeto das ciências naturais, modelo sobre o qual se funda o paradigma do positivismo”.

Portanto, esse movimento chamado por Moraes (1997) de ciência tradicional e por Capra (2006) de conhecimento racional, organiza o paradigma positivista, que constituiu a disciplina a partir de uma visão centrada, linear, analítica, especializada e de ordem caracterizando a lógica erguida pelo filósofo, físico e matemático francês René Descartes no século XX, com sua racionalidade que indubitavelmente trouxe a fragmentação do conhecimento com seu modelo cartesiano. (CAPRA, 2006); (FAZENDA, 2003) e (LUCK, 1994). Logo, para CAPRA (2006):

O pensamento racional é linear, concentrado, analítico. Pertence ao domínio do intelecto, cuja função é discriminar, medir e classificar. Assim, o pensamento racional tende a ser fragmentado. [...] A ênfase dada ao pensamento racional em nossa cultura está sintetizada no célebre enunciado de Descartes, *Cogito, ergo sum* – “Penso, logo existo” -, o que encorajou eficazmente os indivíduos ocidentais a equipararem sua identidade com sua mente racional e não como seu organismo total. (CAPRA, 2006, p. 37 - 38)

Esse processo de fragmentação do conhecimento, ao longo dos anos, tem cravejado na

---

<sup>23</sup> Sistema filosófico formulado por Augusto Comte [...] as ciências se ordenam hierarquicamente [...] com a finalidade de organizar a sociedade cientificamente com base nos princípios estabelecidos pelas ciências positivas. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 222).

sociedade sua importância no processo da evolução humana, no que tange ao racional e intelectual as contribuições foram elementares. Conforme Capra (2006) e como aponta Fazenda (2003), uma episteme não avança sem a outra. Todavia, é crucial se considerar que de acordo com Santomé (1998) e Moraes (1997),

Normalmente, a construção do conhecimento disciplinar realiza-se mediante uma seleção de dados significativos e rejeição dos não-pertinentes, porém tal atividade seletiva está controlada e dirigida por modelos ou “paradigmas” que organizam o pensamento e a visão da ciência e da realidade. Desde o século XVIII, o paradigma positivista vem controlando a ciência e os ocidentais. É justo reconhecer que obteve êxitos importantes, mas também contribuiu para marginalizar e silenciar muitas dimensões da realidade, bem como para ocultar consequências negativas de suas próprias construções científicas e aplicações tecnológicas (SANTOMÉ, 1998, p. 60).

[...] a visão mecânica separa os indivíduos [...] não reconhece a importância do contexto do qual estão inseridos, gera um individualismo exagerado e o prevalecimento do egocentrismo humano. [...] Parte da problemática educacional da atualidade decorre da visão de mundo cartesiano, do sistema de valores que lhe está subjacente, de correntes psicológicas que muito influenciaram e que continuam influenciando a educação (MORAES, 1997, p. 22 -23).

Tal compreensão, deu origem a novos paradigmas educacionais. Um paradigma sustentado por uma educação que mostra e ilustra o trilhar multifacetado humano: a rota da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos enlaçados e inseparáveis (MORIN, 2011). Daí, uma perspectiva educacional que oportuniza a integração das ciências na práxis de ensino. Dessa forma, vislumbrar a quebra do paradigma de um ensino apartado, pois “somente quando logramos alcançar essa dimensão teremos de fato desvendado o enigma com que a Esfinge-Educação nos aterroriza” (GALLO, 2000, p. 38-39).

Na mesma premissa de pensamento, os escritos de Thiesen (2008) e Fazenda (2012), pontuam também que a interdisciplinaridade traz para o cenário da educação a possibilidade de integração das ciências como ferramenta positiva na práxis de ensino, com a intenção de conseguir quebrar o paradigma de um ensino isolado, mas sem desconsiderar a disciplinaridade no processo, o intuito é fortalecer o diálogo em prol da aprendizagem. “De toda forma, convém não esquecer que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas [...]” (SANTOMÉ, 1998, p. 61).

Moraes (2021, p. 58) problematiza o legado deixado pelo conhecimento disciplinar e reforça que o mesmo é insuficiente, ao explicar que “a complexidade da dinâmica da vida, de seus problemas e que seria preciso construir um pensamento mais global, profundo e integrado que fosse além das fronteiras disciplinares e abarcar outras dimensões em busca de soluções emergentes”.

Por outro lado, a de se considerar o que Jantsch; Bianchetti (2011) e Pombo (2005) colocam acerca do uso e abuso de prefixos à disciplinaridade, que não é apenas um e sim quatro elementos como as *multi*, *pluri*, *inter* e *trans*. Finalmente Pombo (2005) reitera:

A minha proposta é muito simples. Passa por reconhecer que, por detrás destas quatro palavras, multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, está uma mesma raiz – a palavra *disciplina*. Ela está sempre presente em cada uma delas. O que nos permite concluir que todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que se pretendem juntar: *multi*, *pluri*, a ideia é a mesma: *juntar* muitas, pô-las *ao lado* uma das outras. Ou então articular, pô-las *inter*, em inter-relação, estabelecer entre elas uma *acção recíproca*. O sufixo *trans* supõe um *ir além*, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina (POMBO, 2005, p. 5).

Desse modo, é reconhecido também novos elementos de conhecimento, a partir da síntese proposta por Santos (2012), que parte da raiz disciplina e alavanca ao espaço educacional possibilidades e ações por vezes navegando entre si:

Pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade – sistema composto por um só nível de realidade, um só objeto e campos de conhecimento múltiplos: caracterizado por cooperação reduzida e reduzida a comunicação. Interdisciplinar – sistema composto por um só nível de realidade, um só objeto e campos de conhecimento múltiplos; caracterizado por cooperação, coordenação, comunicação e troca teórica. Contudo os campos disciplinares permanecem afastados, embora mais permeáveis. Transdisciplinaridade – sistema composto por múltiplos níveis de realidade, múltiplos objetos e múltiplos campos de conhecimento. Caracterizado por intensa cooperação, coordenação e comunicação (troca epistêmica), no qual os campos disciplinares são muito permeáveis e se interpenetram. Neste sistema é prevista a análise de várias facetas do objeto, com objetivo de ampliar as possibilidades de compreensão do mesmo (SANTOS, 2012, p. 60-62).

Essa estrutura de conhecimento, para alguns autores como Morin (2015) e Moraes (2021), surge nas últimas décadas justamente com a necessidade de se pensar em um novo paradigma educacional, que possa desfazer a condição fragmentada e mecanicista das ciências e onde, simultaneamente, possamos exprimir um saber unificado, global e o conhecimento pertinente<sup>24</sup>.

Sob a ótica de paradigma, vale ressaltar que se trata de ciência, que para o filósofo Thomas Kuhn, uma realização científica com bases teóricas substanciais, quando membros de uma comunidade partilham. Porém, é sabido que o movimento de evolução da ciência surge dessa forma, com novos problemas decorrentes da evolução humana, a ponto de que sejam

---

<sup>24</sup> Conhecimento pertinente é visto como uma via de acesso a união planetária, pois é feito por “atitudes que consiste em contextualizar o saber” cabendo à educação tornar visível, *o contexto* (as informações devem ter sentido considerando seu próprio contexto e texto), *o global* (é o todo junto com as partes), *o multidimensional* (as diversas unidades que fazem o ser humano) e *o complexo* (as partes e o todo, o todo e as partes, as partes em si, “a inteligência geral”). (MORIN, 2011, 2002).

necessários novos referenciais teóricos. Com isso, membros da comunidade científica partem em busca de inovações teóricas, ou seja, um novo corpo conceitual balizador e que dê conta dos novos problemas. Daí surge a crise de paradigma (MORAES, 2021).

Nas concepções de Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 41), o modelo de racionalidade científica colocada na sociedade atravessa demasiada crise, “[...] a crise do paradigma dominante e o resultado interativo de uma pluralidade de condições. Distinguir entre condições sociais e condições teóricas”. Emergindo, dessa forma, a necessidade de um novo paradigma denominado de paradigma emergente.

Capra (2006), em seus escritos, traz a necessidade de um novo olhar que carece do científico sem esquecer o espiritual, o místico, a natureza, o homem a mulher tudo está ligado e para sociedade o equilíbrio entre todos é elementar. Nessa esteira para Boaventura (2008):

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco consideramos insubstituíveis, tais como natureza / cultura, natural/ artificial, vivo / inanimado, mente/ matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo / individual, animal / pessoa. Este relativo colapso das distinções dicotômicas repercute-se nas disciplinas científicas que sobre elas se fundaram (BOAVENTURA, 2008, p. 64).

Essa disciplinarização recai na busca de um paradigma educacional, que conforme aponta Moraes (1997), traz consigo dimensões epistemológicas, ontológicas e metodológicas. Por consequência, desponta a necessidade de uma proposta educacional que emergja em um mundo tão variável, pois tudo está em constante movimento nesse fluxo, incluindo os conteúdos e o conhecimento produzido (MORAES, 1997).

Como atualmente o foco da escola mudou, o sistema já compreende que as pessoas aprendem de maneiras distintas, assim como possuem habilidades e interesses. Nesse processo, a interdisciplinaridade que visa desenvolver nos educandos habilidades e competências de maneira global, incentivando a criatividade por meio da integração e do diálogo, desvinculada de modelos estanques e isolados é uma possibilidade.

Dessa nova visão de mundo Morin (1997) traz:

O pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado disjuntor e parcelarização. Ele religa não apenas domínios separados do conhecimento, como também - dialogicamente - conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza, a lógica e a transgressão da lógica. É um pensamento da solidariedade entre tudo o que constitui a nossa realidade; que tenta dar conta do que significa originariamente complexus: "o que tece em conjunto", e responde ao apelo do verbo latino complexere: "abraçar". O pensamento complexo é um pensamento que pratica o abraço (MORIN, 1997, p. 11).

Trata-se, portanto, do fomento a uma nova proposta de conhecimento, o pensamento complexo de Morin (1997) permite a interligação dos elementos, o diálogo entre os componentes curriculares, em que o todo precisa das partes e as partes do todo. A relação, o contexto dos sujeitos, docentes e discentes enaltecem o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a interdisciplinaridade traz consigo dimensões epistemológicas, ontológicas e metodológicas.

Para Thiesen (2008), a interdisciplinaridade no campo epistemológico é vista como categoria de estudo para o conhecimento, no que convém a seus aspectos de produção, reconstrução e socialização atrelada à ciência e seus paradigmas, bem como o método utilizado no processo que envolve a mediação existente entre o sujeito e a realidade. Na dimensão ontológica, explica o “*ser enquanto ser*”, sua realidade, essência do real, ser e a realidade que emergem juntos (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006).

Para Frigotto (2011), o plano ontológico (material- histórico e cultural) são as relações traçadas em âmbito cultural, econômico e sociais que limitam e dificultam o devir humano, ou seja, a transformação, provocando entraves para o trabalho interdisciplinar na produção do conhecimento. Para Lück (1994), a interdisciplinaridade enquanto prática e estágios da caminhada no processo favorece:

Sua prática, no contexto da sala de aula, implica na vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, meios e fins, tempo e espaço, professor e aluno, reflexão e ação, dentre muitos dos múltiplos fatores interagentes do processo pedagógico. (LÜCK, 1994, p. 54).

Dada à natureza desse estudo, percebemos que é dominante a crítica à abordagem disciplinar, que ao longo dos tempos predomina o currículo reverberando a fragmentação do conhecimento. Posto isso, a interdisciplinaridade passa a ser vista como principal ponto no processo de ensinar e de aprender na educação básica, buscando-se as articulações ao se pensar numa educação integral.

Todavia, Santomé (1998) ressalta que existem fatores que dificultam e atrapalham o processo interdisciplinar, como as fortalezas que as diferentes “escolas” costumam construir no interior das disciplinas, gerando um maior isolamento e a conversão de um pensar cultural dogmático. Lück (1994), também, aponta velhas práticas, que erroneamente confundem a interdisciplinaridade:

[...] trabalho cooperativo e em equipe; visão comum do trabalho, pelos participantes de uma equipe; integração de funções; cultura geral; justaposição de conteúdos; adoção de um único método de trabalho por várias disciplinas”[...] eles não podem ser

consideradas como o processo todo.[...] devemos, antes e acima de tudo, compreender o que ela representa em relação à caminhada interdisciplinar que objetiva em última instância: a realização do homem como pessoa, em todas as dimensões; superação de individualismo, desesperança, desajustamentos oriundos de uma ótica fragmentadora; integração política e social do homem em seu meios (LÜCK, 1994, p. 54-55).

Assim, essa organização do conhecimento escolar requer cuidados para que não haja conflitos. Nas concepções de Japiassu (1976), também dizem respeito à pedagogia, ao não-questionamento dos elos existentes das ciências humanas e das ciências naturais, considerando apenas a objetividade, fruto das tradições positivistas na visão do autor.

Nos pressupostos de Jantsch e Bianchetti (2011), a interdisciplinaridade surge em consonância com o modo de produção de cada momento histórico e segundo os autores caminham juntos, firmando a necessidade pré-estabelecida pela materialidade do contexto histórico, isso significa que certos períodos a subespecialização predomina(va).

O domínio dessa lógica traçada, na natureza dual de organização curricular, que conforme Lopes e Macedo (2011, p. 123), “podemos ter propostas de currículo integrado que passam pela tentativa de superar disciplinas. A integração não é, portanto, exclusivamente associada às perspectivas críticas, muito menos às teorias atuais da educação”. Lopes (2008) municia o combate à compartimentação dos saberes ao se pensar num currículo integrado, haja vista, que o currículo integrado tem sua organização e trabalha para que haja maior inter-relação entre as disciplinas escolares. Da mesma maneira, buscamos que as disciplinas não considerem apenas os interesses das ciências, suas origem e bases, mas para quem da mesma forma os considere e trabalhe os interesses sociais mais amplos.

A proposta de uma organização curricular, por meio da integração curricular, é defendida nos estudos de Bernstein (1996) e Santomé (1998). O primeiro analisa os processos de compartimentação dos saberes tipificando dois conceitos: classificação e enquadramento dos saberes. A classificação refere-se às relações e as fronteiras imposta aos conteúdos. Desse modo, quanto mais fraca a classificação, maior a inter-relação dos conteúdos. “As relações de poder posicionam os sujeitos através dos princípios de classificação que estabelecem, relações de poder são reguladas por relações de classe [...] (BERNSTEIN, 1996, p. 41- 42). Enquanto o enquadramento aborda a forma e o contexto no qual o conhecimento foi transmitido. Em suma, o controle de docente e discente acerca da seleção, organização e andamento do conhecimento transmitido é percebido numa relação pedagógica.

O modelo usado por Bernstein (1996) traz uma organização do conhecimento baseado na classificação e enquadramento, códigos e reprodução cultural de alto ou baixo graus de isolamento ou separação entre as áreas do conhecimento. Caracterizando o currículo como

coleção, que por sua vez carrega traços do tradicionalismo. Ou seja, fortemente classificado com um ensino tradicional com forte enquadramento. As fronteiras são bem claras entre as disciplinas mantidas distanciadas. Já o currículo integrado suplementa todas as áreas que o compõem, isto significa que é francamente classificado e as fronteiras entre as disciplinas são enfraquecidas, com tendência à aproximação entre elas uma perspectiva interdisciplinar. Segundo Silva (2020), Bernstein separa dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo,

[...] o currículo tipo coleção, as áreas de conhecimento são mantidas fortemente isolados, separados [...]. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem. (SILVA, 2020, p. 72).

No prosseguimento das pesquisas com o propósito de justificar um currículo integrado, Santomé (1998, p. 20) tece uma série de críticas ao molde baseado em disciplinas isoladas. O denominou de “movimento pedagógico a favor da globalização e da interdisciplinaridade”. O autor trata de forma taxativa a inflexibilização que ocorre na organização do trabalho pedagógico. Explica que a designação ‘currículo integrado’ tem sido utilizada como argumento para contemplar uma compreensão global do conhecimento e a defesa de maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção de conhecimento nas instituições escolares e na mundialização das inter-relações sociais, econômicas e políticas (SANTOMÉ, 1998).

Santomé (1998) argumenta que é fundamental perceber os interesses por trás de cada proposição de currículo integrado, em âmbito educacional e social. Todavia, para Beane (2003), integração curricular é uma concepção de currículo, que busca estabelecer relações em todas as direções com a intencionalidade de promover a integração social democrática dos jovens integrando suas próprias experiências.

Aires (2011), em seu estudo, assegura que é habitual encontrar a interdisciplinaridade e a integração curricular sem diferenciação, entretanto, o mesmo reforça e traz elementos para que os termos não devam ser vistos como sinônimos e sim com divergentes concepções epistemológicas, ao tratar das disciplinas científicas, ou na epistemologia das disciplinas escolares, com o ensino médio e fundamental. Logo:

[...] a Integração Curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois de levantados quais conhecimentos serão necessários para a resolução daquele determinado problema é que serão buscadas as respectivas disciplinas. Portanto, consideramos que a principal diferença entre os dois termos consiste no fato de que a Interdisciplinaridade (seja na concepção hegemônica ou crítica) está relacionada ao aspecto interno da disciplina, ou seja, ao conteúdo. Enquanto que a

Integração Curricular está relacionada ao aspecto externo à disciplina, ou seja, à problemática (AIRES, 2011, p. 227).

Nessa conformidade, Lopes (2008, p. 87) ratifica que em qualquer um dos contextos, ao se propor integração de saberes disciplinares pressupõem-se alterações na maneira de ver o mundo, construir novos objetos, novos valores e práticas, alterar relações de poder. Em especial no contexto escolar, quando se propõem formas de integração, tal ação traz consigo a possibilidade de mudar os territórios formados, a individualidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, além de remodelar o “atendimento às demandas sociais da escolarização – diplomas, concursos, expectativas dos pais, do mundo produtivo, da sociedade como um todo – e as relações de poder próprias da escola”.

Silva (2020, p. 31) acentua em suas pesquisas que uma concepção histórica e filosófica da interdisciplinaridade, em que a materialidade das ações interdisciplinares ultrapassa os sujeitos nelas envolvidos, “promove o diálogo potente entre ciência como processo e práticas educativas, num misto que poderá contribuir sumariamente para a concretização do currículo integrado”.

Cabe compreender que a interdisciplinaridade aspira à unidade humana atrelada à “passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade” (THIESEN, 2008, p. 548). Conforme já visto, é com esse o intuito, marcado pela literatura, que apresentamos o diálogo entre diversos autores, face ao exposto e concretude dos objetivos, demonstramos o cenário de pesquisas que trazem o olhar pela interdisciplinaridade.

#### 4.2.1 - Cenário de pesquisas que versam sobre Interdisciplinaridade no Brasil

Com a intencionalidade de obter os referenciais teóricos sobre a Interdisciplinaridade no Brasil, como definido nos procedimentos metodológicos, optamos pelo cenário de pesquisas de uma década, de 2012 a 2022, em publicações garimpadas na plataforma de dados acadêmicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O portal de busca integra os textos completos das Teses e Dissertações publicadas por Instituições de Ensino Superior por seus Programas de Pós-graduação.

Desse modo, o rastreamento ocorreu entre os meses de fevereiro a novembro de 2022. A busca foi iniciada utilizando a palavra-chave “Interdisciplinaridade” e como resultado, chegamos a 2.264 produções sobre a temática. Vale destacar o quão é grandioso o número de trabalhos que versam sobre a temática no campo da saúde. Em seguida, a exploração ocorreu com os termos “Interdisciplinaridade e tempo integral”, resultando em 47 estudos. Aqui se

encontraram pesquisas voltadas para análise de cursos de graduação na área da saúde e muitos trabalhos no campo educacional, todavia específicos por áreas de conhecimento.

Para a seleção dos estudos, a partir dos critérios de inclusão e exclusão do Quadro 4, usamos temáticas de proximidade pelos títulos e seus respectivos resumos, o que facilitou a seleção de 14 produções, referentes às tônicas: “Currículo e Interdisciplinaridade”, “Interdisciplinaridade e Escola tempo integral”. Com estes trabalhos pudemos fundamentar e sustentar a conceituação dos elementos trazidos por essa dissertação, como problemática.

A organização das produções acadêmicas, foram divididas em duas categorias, Tese e Dissertação, de acordo com o ano de defesa. Desta maneira, foram analisadas em sua matéria a abordagem metodológica e resultados atingidos. A seguir, o Quadro 7 demonstra a pesquisa realizada.

Quadro 7 - Pesquisas sobre Interdisciplinaridade

Nº	Título da pesquisa	Tipo	Autor/a	Ano de defesa
01	Interdisciplinaridade escolar: um caminho possível	Tese	Odoaldo Ivo Rochefort Neto	2013
02	Projetos interdisciplinares: concepções e práticas de docentes do Ensino Médio.	Dissertação	Clauton Fonseca Sampaio	2015
03	A construção da interdisciplinaridade a partir da realidade local: o olhar dos professores do ensino médio.	Dissertação	Márcio Antônio da Silva	2015
04	Interdisciplinaridade na reforma curricular do ensino médio maranhense: limites e possibilidades.	Tese	Conceição de Maria Pereira Serra Pinto	2016
05	Educação CTS e Interdisciplinaridade: perspectivas para professores do ensino médio.	Dissertação	Roseane Freitas Fernandes	2016
06	Interdisciplinaridade e Integração Curricular por meio da Pedagogia dos Projetos - Um desafio para os docentes.	Dissertação	Ana Maria de Paiva Alves e Silva	2017
07	Interdisciplinaridade escolar: proposta didática de um modelo para a educação.	Tese	Lislayne Carneiro	2018

08	Interdisciplinaridade e currículo da Educação Profissional: sentido e autoconhecimento.	Dissertação	Cibele Cavalheiro Neves	2018
09	Interdisciplinaridade e currículo em uma escola de educação integral.	Dissertação	Fabiana Bardela Lopes	2018
10	Interdisciplinaridade: uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Dissertação	Neslei Noguez Nogueira	2018
11	Integração curricular nas reformas do ensino médio: estabilidade e mudança no embate entre as áreas de conhecimentos e as disciplinas escolares.	Tese	Heloize da Cunha Charret	2019
12	Prática Pedagógica interdisciplinar entre geografia e matemática no Ensino Médio.	Dissertação	Maria Silvana da Silva	2019
13	Currículo e projetos sob o olhar interdisciplinar: um estudo de caso na Escola Municipal de Tempo Integral Vinícius de Moraes.	Dissertação	Clebson Gomes da Silva	2021

Fonte: BDTD (2023), elaborado pela autora.

A pesquisa desenvolvida por Neto (2013), denominada: “*Interdisciplinaridade escolar: um caminho possível*”, propôs acompanhar, avaliar e analisar aspectos que permeiam um processo de proposta interdisciplinar, partindo da sua criação até a execução. Tomando como base a prática pedagógica de professores da Universidade de Caxias do Sul e da rede de ensino da região da serra gaúcha. Para o alcance dos resultados, o autor recorreu à pesquisa qualitativa exploratória, do tipo estudo de caso. Para análise dos dados, o processo analítico baseou-se na análise textual discursiva, que teve como base teórica, a interpretação dos escritos de Japiassu e Fazenda.

Como resultados, o autor aponta os principais obstáculos, para o trabalho interdisciplinar na escola: trabalho em equipe, aquisição de conhecimento de outras áreas, mudança de velhas práticas, organização escolar, falta de motivação, remuneração das atividades, não comprometimento, grau de conhecimento da legislação e projeto pedagógico,

falta de entendimento dos conceitos dos diferentes tipos de disciplinaridade, falta de reuniões e estrutura das escolas.

Neto (2013) também destaca os benefícios da proposta interdisciplinar, interação com outros professores, trocas de experiências, contínua aprendizagem, aperfeiçoamento profissional, divisão das responsabilidades, aprendizagem dos alunos. Finaliza com a reflexão de que adotar a interdisciplinaridade no ensino médio não é uma utopia, mas sim um desafio que requer trabalho e dedicação, mas que é uma prática possível aos educadores.

Sampaio (2015) com seu estudo titulado, “*Projetos interdisciplinares: concepções e práticas de docentes do Ensino Médio*”, teve como escopo a investigação com docentes do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual, em Conceição do Araguaia/PA. Como trabalham as concepções e práticas sobre projetos interdisciplinares. O autor fez uso da abordagem metodológica qualitativa e fundamentada em um estudo de caso. Fontes documentais foram utilizadas para a realização dos objetivos que tinham como foco a análise dos projetos interdisciplinares desenvolvidos na escola, além de oito entrevistas com docentes do Ensino Médio.

Acerca da análise dos dados coletados o autor observou que a temática interdisciplinaridade é explorada, mas no que tange aos projetos é preciso uma investigação mais apurada nas práticas pedagógicas, no planejamento e no desenvolvimento das diferentes etapas no contexto escolar. Os resultados da investigação apontam a formação fragmentada dos profissionais da educação, a falta de tempo de alguns docentes para reunirem-se, a falta de conhecimento em relação aos conteúdos de outras disciplinas, as dificuldades de relacionamento com a administração escolar e ausência de coordenação pedagógica entre algumas ações docentes. Por fim, Sampaio (2015) constata que o trabalho com projetos necessita ser uma prática constante e que para não cair em mais um modismo na educação necessita também ser fundamentada pelos docentes.

A terceira pesquisa analisada foi a de Silva (2015), com o título: “*A construção da interdisciplinaridade a partir da realidade local: o olhar dos professores do ensino médio.*”, o autor buscou em sua pesquisa, analisar como professores de uma Escola Pública de Ensino Médio de Igaratinga/MG se situam em uma perspectiva interdisciplinar, quando a prática não é comum no ambiente escolar. Desse modo, a partir de um tema gerador, o Tijolo os professores e alunos do 2º ano vivenciaram a interdisciplinaridade, fundamentados em suas realidades.

Silva (2015) analisa Documentos Legais sobre a interdisciplinaridade, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 93/94/96 - até o Projeto Político Pedagógico da Escola. Como referencial bibliográfico envolve os estudos de Fazenda; Educação Libertadora de Paulo

Freire e a Pesquisa Participante de Pedro Demo. Os resultados das observações da pesquisa em campo demonstraram avanços conquistados e degraus a serem superados. Porém, o autor conclui que deve haver uma revisão da formação dos professores, que contemple às novas DCNEM, a discussão dos documentos da Educação Básica dentro das universidades e das Escolas, além de uma nova forma de gestão da escola para tempos interdisciplinares.

Por outro ponto, o quarto estudo produzido por Pinto (2016), intitulado como: *"Interdisciplinaridade na reforma curricular do ensino médio maranhense: limites e possibilidades"*, objetivou analisar o princípio da interdisciplinaridade na Reforma Curricular do Ensino Médio, nos documentos legais e no Colégio Universitário Maranhense (COLUN). A autora procurou investigar, numa perspectiva crítica, a proposta de adoção da interdisciplinaridade como eixo central da Reforma, a qual está amparada pela Lei nº 9.394/96, pelo Parecer nº 15/98, Resolução nº 03/98 e Resolução nº 02/2012 e refletir sobre as condições de sua efetividade na realidade do Estado do Maranhão. Como procedimentos metodológicos incorporou a revisão dos dispositivos legais e revisão da literatura educacional que contribuiu para a análise histórica e crítica do discurso presente nos documentos legais.

Pinto (2016) aponta como resultados a falta de clareza teórica sobre o princípio da interdisciplinaridade, bem como as contradições que se dão no âmbito das relações sociais de produção capitalista e que o trabalho numa perspectiva interdisciplinar, situa-se dentro de uma complexa rede de mediações e tensões entre as diferentes esferas da sociedade.

O estudo denominado: *"Educação CTS e Interdisciplinaridade: perspectivas para professores do ensino médio"*, de autoria de Fernandes (2016), quinta seleção de investigação objeto desta análise, objetiva compreender desafios e potencialidades, enfrentados por professores, a partir do momento em que se dispõem a desenvolver práticas interdisciplinares, balizadas pelos pressupostos da Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS).

Para alcance de resultados a autora faz uso da pesquisa qualitativa, por meio do estudo bibliográfico sobre os pressupostos da Educação CTS e da Interdisciplinaridade e o acompanhamento de um grupo de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, participantes de um projeto interinstitucional. Os resultados por meio da metodologia da Análise Textual Discursiva apontaram (CTS e interdisciplinaridade) são polissêmicas e permitem compreensões distintas. Também foram mapeados a organização curricular do Ensino Médio que não favorece à integração de conhecimentos interdisciplinares; a falta de tempo para planejamento de propostas de ensino; as dificuldades do trabalho em equipe; a formação de professores que, em geral, acontece de forma disciplinar, como desafio.

Silva (2017), em seu estudo científico de título, *"Interdisciplinaridade e Integração*

*Curricular por meio da Pedagogia dos Projetos - Um desafio para os docentes*”, a partir de uma pesquisa qualitativa, buscou investigar o processo do redesenho curricular em uma escola pública mineira, identificando e analisando os desafios para sete professores, frente à elaboração e aplicação de dois projetos interdisciplinares. Por meio de entrevistas e uso de ficha de acompanhamento para recolher informações relevantes, a autora constatou que o desafio docente configura-se em problemas de ordem conceitual, operacional e de recursos humanos, os quais se estabelecem como eixos motivadores para o ininterrupto processo de ação-reflexão-ação.

A sétima pesquisa selecionada: *“Interdisciplinaridade escolar: proposta didática de um modelo para a educação”*, de autoria de Carneiro (2018), traz a abordagem qualitativa como subsídio para alcance do objetivo proposto, investigar por dois anos (2015/2016) a implementação de uma nova forma de fazer a didática, baseada nos fundamentos e princípios da interdisciplinaridade, desenvolvida no Ensino Fundamental de uma escola municipal de São Paulo, com o mesmo grupo de alunos no quarto e no quinto ano. A intenção foi de reorganizar e operacionalizar a prática interdisciplinar intervindo educacionalmente para concretizar a educação integral. Como resultados a autora aponta o efeito transformador entre os alunos, quando começaram a fazer de forma crítica a relação do conteúdo programado com a sua realidade compartilhando sugestões e argumentando opiniões. A pesquisa finalizada afirma que a interdisciplinaridade se trata de um novo caminho para a reorganização da aprendizagem.

O estudo de Neves (2018), com o título: *“Interdisciplinaridade e Currículo da Educação Profissional: sentido e autoconhecimento”*, objetivou, por meio de uma narrativa contínua, descrever o processo de desenvolvimento, concomitantemente. A trajetória de autoconhecimento da própria pesquisadora, que a partir de 11 anos de atuação no SENAC/ São Paulo, no desenho de cursos de qualificação profissional de aperfeiçoamento e formação inicial, visou identificar as possibilidades de ação e reflexão de um consultor pedagógico atuar de forma interdisciplinar em todas as etapas de construção do currículo, contribuindo de forma significativa na ampliação de possibilidades de intervenção interdisciplinar dos docentes, qualificando assim, a construção de conhecimento dos estudantes.

Na pesquisa o objeto de estudo, o currículo da Educação profissional e a Interdisciplinaridade atrelou-se às vivências pessoais da pesquisadora com a natureza de investigação. O estudo teve como suporte teórico central a obra de Ivani Fazenda, para delimitação do tema em voga, que demonstrou como resultado que as relações entre Interdisciplinaridade e Autoconhecimento possibilitaram à pesquisadora a liberdade científica, baseada no diálogo e na colaboração. E ainda, que se uma instituição de ensino não tiver dentro

de sua estrutura, a proposta de liberdade de expressão estará fadada à falência e à expectativa do diálogo livre.

Os escritos de Lopes (2018), nona pesquisa tem como título: *“Interdisciplinaridade e currículo em uma escola de educação integral”*, traz à reflexão as Escolas de Educação Integral (EEI) implantadas na rede municipal de Campinas, que se caracterizam pela ampliação das horas e por um currículo diferenciado, com maior número de aulas para cada disciplina e o princípio de não hierarquização disciplinar. Desse modo, Lopes (2018) pontua que os documentos que regulamentam o currículo específico têm como orientação a implantação de um currículo integrado, interdisciplinar e na contextualização do conhecimento, porém dentro de uma escola que mantém uma estrutura disciplinarização. A autora, também docente da unidade de ensino, realizou uma pesquisa-ação, cujo objetivo central era implantar um projeto interdisciplinar. Como resultados das atividades, o estudo aponta que o trabalho coletivo entre alunos e docentes permite o trabalho interdisciplinar visando à produção de um currículo integrado na EEI. Como destaque, Lopes finaliza a estrutura e a cultura disciplinar como limites encontrados.

Nogueira (2018), em sua pesquisa realizada: *“Interdisciplinaridade: uma análise das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio”*, utiliza a metodologia de Análise Documental tendo em vista alguns princípios da Análise de Conteúdo de Bardin, para estudar a presença dos conceitos de Interdisciplinaridade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com vistas a compreender as concepções, as abordagens e as tendências de Interdisciplinaridade, presentes nos textos dos documentos que regulamentavam, à época, a educação brasileira.

Como fundamentação teórica de Interdisciplinaridade, Nogueira (2018) utiliza, Piaget (1972), Japiassú (1976), Fazenda (1979), Gusdorf (1995), Lenoir e Larose (1998), Morin (2005; 2007) e D’Ambrósio (2005; 2011). A autora pontua em seu estudo que em um único documento há concepções distintas acerca do que vem a ser a Interdisciplinaridade. Tal heterogeneidade entre as definições e as perspectivas que as originam, contribui para a crença na ideia de que a temática da Interdisciplinaridade é polissêmica e polêmica.

Por outro ponto, o décimo primeiro estudo produzido por Charret (2019), intitulado como: *“Integração curricular nas reformas do ensino médio: estabilidade e mudança no embate entre as áreas de conhecimentos e as disciplinas escolares”*, objetivou trazer como objeto o embate estabelecido entre as significantes área do conhecimento (Área de Ciências da Natureza, constituída pelas suas disciplinas, Física, Química e Biologia) e as disciplinas

escolares que vêm sendo disputadas no âmbito do currículo do Ensino Médio, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, até aprovação da BNCC em 2018.

A pesquisa traz como contribuição o deslocamento de sentidos, que arduamente ocorre a interdisciplinaridade, que foi se definindo como integração curricular na manifestação reformista. A abordagem metodológica adotada, por Charret (2019), assume a perspectiva discursiva para o currículo, baseada nas teorizações do discurso de Michel Foucault, em diálogo com a epistemologia social da educação de Thomas Popkewitz.

Como principais contribuições da pesquisa, Charret (2019) destaca o deslocamento de sentidos, sofrido pela interdisciplinaridade, que foi se estabelecendo como integração curricular no discurso reformista, a polivalência do discurso das habilidades e competências, o qual incorporado ao discurso das comunidades disciplinares, vem sendo inserido nas políticas recentes, deslocando o conhecimento disciplinar de seu papel hegemônico no âmbito do currículo. A pesquisa também denuncia o caráter de exclusão, assumido pelos itinerários formativos e finaliza, reiterando os vazios constatados na pesquisa para as problematizações sobre a natureza política do currículo e o esforço em estabelecer reflexões que versem mais sobre projetos de sociedade do que por aquilo que desejamos ensinar.

Silva (2019), cujo objeto de análise, com o título: *“Prática Pedagógica interdisciplinar entre geografia e matemática no Ensino Médio”*, por meio de uma abordagem qualitativa, objetivou no estudo, desenvolver uma prática pedagógica envolvendo as disciplinas de Geografia e Matemática, em uma proposta interdisciplinar. A pesquisa trouxe subsídios teóricos ao abordar o Ensino Médio como etapa de destaque nos últimos anos na educação básica.

No olhar de Silva (2019), a estrutura posta nas recentes discussões está longe de atender de fato às reais necessidades dos estudantes brasileiros em aspectos direcionados para o desenvolvimento da cidadania, bem como para o mundo do trabalho. Os resultados da pesquisa também mostraram que os professores foram unânimes ao se referirem à importância da prática e ao aumento da interatividade entre estudantes e docentes no trabalho interdisciplinar.

Por fim, nos escritos de Silva (2021), última pesquisa objeto desta análise, com o título: *“Currículo e projetos sob o olhar interdisciplinar: um estudo de caso na Escola Municipal de Tempo Integral Vinícius de Moraes”*, é fruto de um estudo de caso da escola objeto, localizada no centro de Palmas. A proposta parte de uma abordagem qualitativa, cuja realização dos levantamentos de dados e informações se desenvolveu a partir de observações *in loco*, além da análise dos documentos institucionais e de um roteiro de entrevista semiestruturado, aplicado a cinco profissionais em exercício na escola.

O objetivo principal dos escritos de Silva (2021) foi compreender o currículo escolar, a partir de projetos escolares na escola de tempo integral, sob a ótica da interdisciplinaridade. A pesquisa trouxe uma seção destinada a investigações da interdisciplinaridade e do currículo. Silva (2021) recorre às bases epistemológicas e conceituais em sua pesquisa, a partir de Ivani Fazenda e Hilton Japiassu, para as contribuições no campo da interdisciplinaridade e dos projetos na perspectiva interdisciplinar, Tomaz Tadeu da Silva, José Gimeno Sacristán e Miguel Arroyo para as discussões no campo do currículo; e pesquisadores como Maria Cândida Moraes e Edgar Morin à luz da complexidade para interligar o problema da pesquisa proposto na Dissertação.

Os resultados de Silva (2021), apontaram que apesar do uso do termo interdisciplinaridade na escola objeto de pesquisa, ocorre que seu entendimento ainda não apresenta uma interpretação consolidada nos caminhos do desenvolvimento do currículo e dos projetos escolares. Mas, a intencionalidade de um trabalho interdisciplinar pode possibilitar caminhos para integração da escola, bem como auxiliar a compreender como esta epistemologia se desenvolve no cotidiano da escola.

A realização da análise destas 13 produções acadêmicas, que abordam os temas Interdisciplinaridade e escola de tempo integral, mostram a amplitude e o quão discutir a temática ainda se faz necessária principalmente por se considerar que nos últimos anos mudanças estruturais vêm acontecendo na educação básica brasileira nos seus currículos prescritos onde as diretrizes educacionais são determinadas. Haja vista, que se percebe em alguns os estudos (Tabela -1), o foco de alguns autores(as) volta-se a dispositivos oficiais para o Ensino Médio, quando trazem a interdisciplinaridade enquanto princípio educacional, com ênfase para os PCNEM, DCNEM e mais recentemente a BNCC-EM. Porém, pouco se encontra de estudos envolvendo a interdisciplinaridade e a escola de ensino médio de tempo integral.

O cenário descrito contribuiu para a compreensão do campo teórico, a partir de seu histórico, suas inserções curriculares e práticas pedagógicas. Enfatiza-se que, enquanto campo de pesquisa, a interdisciplinaridade requer um “olhar” para além do que se preconiza um pesquisador/a.

Nas concepções de Pombo (2005), ao se pensar na interdisciplinaridade deve-se também não apenas refletir sobre a sua peculiaridade cognitiva, mas da mesma forma, pensar em atitude enquanto curiosidade, colaboração e cooperação pelo trabalho comum, sensibilidade à complexidade. Para Pombo (2005, p. 11), “só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber”. Será nessa intencionalidade, que esse estudo será

fundamentado na partilha enquanto conhecimento e curiosidade. Em vista disso, a seguir, a discussão passa a ser da ótica interdisciplinar dentro do currículo e da escola.

### **4.3 - A ótica Interdisciplinar: Currículo e a Escola**

Nessa subseção, o corpus de análise prévia e basilar, é composta pelos documentos, que regulamentam a educação na última etapa da educação básica, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular etapa ensino médio – (BNCC). Pois, a importância desses é pertinente ao se considerar o contexto sócio-político e histórico de elaboração, ao abordar a interdisciplinaridade enquanto prescrição e/ou orientação no processo de aprendizagem.

Sacristán (2017) afirma que regulação dos mínimos, seja nos conteúdos e os métodos pedagógicos por parte da administração, é algo alicerçado ao longo da história educativa. O referido autor destaca também, “programas e conteúdos detalhados e orientações com um caráter decididamente ambíguo, entre sugestivas, exemplificadas e normativas, junto à inspeção sobre a prática dos professores, serão instrumentos de controle empregados”. (SACRISTÁN, 2017, p. 124).

Assim, é válido saber quais os princípios e os fundamentos que se apresentam acerca da interdisciplinaridade nos referidos documentos, ora mencionados para fins de compreensão da pesquisa. Haja vista que reflete diretamente do currículo da escola, bem como seu planejamento e propostas pedagógicas. Moreira e Silva (1995) argumentam que:

O Currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1995, p.7- 8).

Daí é piamente fundamental considerar as propostas lançadas às escolas, com interesses e focadas em transmitir uma identidade desejada aos estudantes. Fazenda (2011) reforça, que embora desde a década de 1970, as reformas na educação brasileira atribuam à necessidade de uma presunção interdisciplinar, ela não tem sido bem compreendida, dando seguimento nas décadas subsequentes: 1980, 1990 e 2000. Ainda nas concepções de Fazenda o que ocorre é que ao chegar na década 2000, a interdisciplinaridade deixa de ser um tema periférico para tornar-se objeto central dos discursos governamentais e legais.

Nessa lógica, Silva (2010) pontua que com a LDB (Lei 9.394/96), ao estabelecer no artigo 26 a obrigação de uma Base Curricular Nacional Comum, surge dessa forma a elaboração pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução nº 3 de 26 de Junho de 1998, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Todavia, o Ministério da Educação, no início dos anos 90, já vinha estruturando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com a finalidade de fornecer e padronizar um currículo no país que abarcasse todos os níveis da educação básica.

Para melhor compreensão é relevante diferenciar as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, pois cada documento tem sua finalidade, o primeiro trata de normas prescritas, ou seja, obrigatórias que as escolas, bem como seu corpo docente, devem seguir, fortificadas por lei. (BRASIL, 1998). Já os PCNs são vistos como “recomendações”, sem força de lei, abordando diversos tópicos e conteúdos educacionais, trazendo referência básica e auxiliando *na e para* construção dos planos curriculares dos docentes, e por esse motivo, encontram-se separados por disciplinas, com a pretensão de auxiliar: no desenvolvimento dos currículos; na formação inicial e continuada dos docentes; na elaboração das metodologias e nas discussões pedagógicas (BRASIL, 2000).

Historicamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM), segue seu fluxo com a reforma educacional dos anos de 1990, entretanto sua nova proposta foi elaborada posteriormente (PCN+2002). Esse movimento estabeleceu novas maneiras de pensar e organizar o currículo do ensino médio brasileiro.

Ainda nos escritos de Silva (2010), a autora chama atenção a esse pulsar intenso de reformas que são consequência da necessidade de harmonizar a educação nacional às mudanças realizadas no cenário econômico mundial, regulamentadores de currículos no sistema educacional, com a obrigatoriedade da extensão da escolaridade diretamente atreladas às exigências pelo mundo do trabalho, já projetada na escola em especial no ensino médio. O desenho de mão de obra futura, originada pelo neoliberalismo<sup>25</sup> escolar, aponta que:

[...] a educação posiciona-se em termos de sua relação com a economia e as políticas mais amplas de estado [em que] uma racionalidade instrumental subjaz ao discurso da política educacional manifestada na retórica difusa e nos valores de mercado na representação dos participantes e das práticas educacionais (MCCARTHY; PITTON; KIM; MONJE, 2011, p. 57).

---

<sup>25</sup> A escola neoliberal é a denominação de certo modelo escolar que conceitua a educação um bem sobretudo privado, cujo valor é acima de tudo econômico (LAVAL, 2004).

Os discentes, a partir de então, necessitam de competências e habilidades que emergem e devem ser desenvolvidas na escola e se fazem presentes nos documentos. Logo, Silva (2010) afirma,

[...] nas diretrizes e parâmetros curriculares, em torno desenvolvimento das competências necessárias à vida em sociedade e à inserção no trabalho. Propõe-se que o currículo das escolas médias seja organizado em torno de competências a serem desenvolvidas/adquiridas (SILVA, 2010, p. 19).

Para tanto, ao se olhar para o final do século XX até o ano de 2023, período que marca esse estudo, percebemos nas diretrizes educacionais, o foco na interdisciplinaridade. Vista como um tópico abrangente e integrador, que no currículo se mostra como elemento norteador de ensino, a partir do ponto de vista institucional. Nesse âmbito, no Brasil, historicamente, os documentos oficiais já evidenciavam a preocupação em possibilitar a formação do ensino básico de maneira menos fragmentada, mesmo que vinculados a interesses políticos. Sobre esses tópicos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), já traziam as seguintes recomendações:

A interdisciplinaridade, como princípio pedagógico o currículo deve ter tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização. Nas escolas a interdisciplinaridade deve estar presente em variadas formas “todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos”, e que “o ensino deve ir além da descrição e constituir nos estudantes a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação”. As três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização deverá constar na base nacional comum dos currículos do ensino médio (BRASIL, 1998).

Afirmam que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio. Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos (BRASIL, 2013, p. 154).

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2000, p. 76).

Além dos fatores expostos nos trechos acima, verificamos que o sistema de ensino nacional tem sido reformulado conforme o contexto histórico e o interesse das gestões governamentais. O mais recente documento aprovado, alinhado às propostas de um currículo

interdisciplinar é Base Nacional Comum Curricular, etapa Ensino Médio (BNCCEM). O Documento normativo, aprovado em 2018, passou a ser referência obrigatória para construção dos currículos escolares e propostas pedagógicas do Ensino Médio, nas redes privadas e públicas de ensino do país. A BNCCEM traz em sua última versão, a perspectiva interdisciplinar em dois excertos diretos:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;

[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem [...]”. (BRASIL, 2018, p. 16).

Assim, a proposta da BNCC é que cada ente federado organize seu “currículo”, de acordo com sua realidade e necessidade, assegurando as “aprendizagens essenciais”, como disposto no documento e pelo MEC. Para Cury, Reis e Zanardio (2018), a fato de o MEC negar que a Base tenha características de um currículo, cabendo aos Estados e aos Municípios a sua organização, enquanto Documento curricular, deixa claro o quão a reforma do ensino médio trouxe consigo crises, que envolvem sua implantação nas escolas no processo de cognição dos discentes.

No entanto, ainda postulados pela DCNEM e PCNEM, retomamos a pesquisa de Nogueira (2018), um dos focos de sua análise. A autora faz pontuações acerca do documento e o emparelha com concepções de estudiosos, para compreender nas entrelinhas, qual a intencionalidade para o cenário do ensino médio na qualidade de interdisciplinaridade. Em análise recente Nogueira, explica que:

Nas DCNEM os resultados obtidos para a palavra interdisciplinar e para o termo Interdisciplinaridade relacionam-se ao contexto geral das disciplinas, pois, ao contrário, da forma como foram elaborados os PCNEM as diretrizes não são separadas em áreas de conhecimento.

A primeira ocorrência do termo Interdisciplinaridade no texto das DCNEM (1998) está atrelada ao termo Contextualização, sendo enfatizado que seus princípios pedagógicos são considerados como — estruturadores do currículo [...]

A primeira seção das DCNEM, assim como na primeira aparição do termo Interdisciplinaridade, enfatiza que os currículos da base nacional comum devem amparar as três áreas do conhecimento, através de uma metodologia que saliente a Interdisciplinaridade e a Contextualização. Mais uma vez, a Interdisciplinaridade atrelada a Contextualização é considerada no sentido epistemológico, conforme Japiassú (1976).

Na parte das DCNEM denominada *A pesquisa como princípio pedagógico* identifica-se, na perspectiva das diretrizes curriculares, que o desenvolvimento de pesquisas por meio de projetos com propostas interdisciplinares, articulando os saberes, são significativos para os estudantes, principalmente, quando resultam em conhecimentos necessários para viver em sociedade. O conceito de pesquisa interdisciplinar contido nesse documento está em sintonia com as definições de Japiassú (2006) e de Gusdorf (1984) para esse tipo de investigação (NOGUEIRA, 2018, p. 74 a 77).

Durante o processo de análise e interpretação, observei que excertos pertencentes ao mesmo documento apresentam conceitos diferentes. A heterogeneidade entre as definições de Interdisciplinaridade presentes nos textos das DCNEM e dos PCNEM promove uma confusão acerca da perspectiva considerada ao se conceituar a Interdisciplinaridade. Creio que a presença de diversas definições para a Interdisciplinaridade em um único documento, pode ser devido ao fato de que a conceituar é uma tarefa difícil, porque a temática da Interdisciplinaridade é polissêmica e polêmica. Por essa razão, é possível supor que os elaboradores dos documentos não comunguem da mesma ideia a respeito do que seja a Interdisciplinaridade, haja vista que os teóricos que dedicam seus esforços ao estudo desse tema, muitas vezes não compartilham de um conceito único para a Interdisciplinaridade, levando em conta as diferentes vertentes que originam as definições atribuídas por cada um deles (NOGUEIRA, 2018, p. 99).

Desta forma, na busca por um ensino de qualidade os PCNEM, à época, foram modelos que chegaram às escolas com prerrogativas, nesse viés. Abaixo veremos a análise elucidada por Mangini (2010), em sua pesquisa:

A introdução do princípio da interdisciplinaridade nos PCNEM acompanha uma revalorização das teorias que destacam a criatividade e os afetos no ato de aprender. O terreno de fundamentação da interdisciplinaridade é bastante eclético e movediço. Os autores de referência, no debate da interdisciplinaridade presente nos PCNEM, desenvolvem teorias distintas sobre a aprendizagem. Com base em Vygotsky, a defesa da interdisciplinaridade parte da premissa da interdependência entre a aprendizagem dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento cognitivo. Com base em Piaget, a defesa da interdisciplinaridade parte da premissa de que a realidade não é mais o fenômeno observável pura e simplesmente: ela está pautada na compreensão das estruturas subjacentes de uma determinada área e das suas conexões com outras áreas do saber na busca por explicações.

Nos PCNEM, a introdução do princípio da interdisciplinaridade pretende servir de apoio à reflexão sobre a prática diária do professor, o planejamento de suas aulas e o desenvolvimento do currículo pela escola. Trata-se de um princípio convocado para expandir e melhorar a qualidade do ensino e, sobretudo, fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança. Parte-se do pressuposto de que a interdisciplinaridade vai dar significado ao conhecimento escolar, evitando a fragmentação que supostamente retirava o significado desse conhecimento. Em síntese, a interdisciplinaridade e seus conceitos congêneres, como a transdisciplinaridade significam o remédio para a disciplinaridade e a fragmentação do saber no currículo escolar.

A superestimada capacidade do princípio da interdisciplinaridade de contribuir para superar o problema de um suposto olhar unireferencial, fragmentado e descontextualizado, remete a uma apropriação fetichizada desse princípio. É como se os gestores públicos e seus consultores tivessem descoberto a fórmula mágica para todos os problemas escolares, inclusive, para a desistência e a falta de motivação dos professores e dos alunos. Com base no pressuposto de que todo conhecimento é socialmente comprometido e de que não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm, o distanciamento

entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos é tido, pelos gestores públicos, como o responsável pelo desinteresse e até mesmo pela deserção nas escolas. Sendo assim, a interdisciplinaridade que possibilita integração dos diferentes conhecimentos “pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade” (BRASIL, 1999, p. 44).

Esse conjunto de definições e significados demonstra que a concepção de interdisciplinaridade é bastante abrangente e generalizadora. Em que pese o fato de o documento declarar uma concepção essencialmente instrumental de interdisciplinaridade, em nosso entendimento, a defesa de uma postura flexível e integradora resume a proposta da interdisciplinaridade numa concepção essencialmente subjetivista que aposta na autonomia do sujeito pensante e desconsidera a história, estando, portanto, pautada na filosofia do sujeito e no fetiche da pan-interdisciplinaridade. Não desprezamos os eventuais ganhos que a aproximação dos conteúdos à realidade e o diálogo entre as disciplinas podem trazer para a qualidade do ensino. A questão reside nas concepções equivocadas e nas condições inexistentes para que essa interdisciplinaridade possa se realizar (JANTSCH & BIANCHETTI, 2008a; ETGES, 2008; FRIGOTTO, 2008). (MANGINI, 2012, p. 156 a 164).

As produções científicas de Nogueira (2018) e Mangini (2010) auxiliam na compreensão, ao restringir as transições provocadas pelas reformas do ensino médio, ao propor a interdisciplinaridade nas diretrizes curriculares e as inovações trazidas nas discussões do parâmetros curriculares para ensino médio.

Notamos, que um discurso se complementa no outro e que ambas autoras declaram as numerosas definições para a Interdisciplinaridade, que de certa forma provocam efeitos na (des)informação ao chegar nas escolas, possibilitando também uma abrangência na sua reprodução. Daí, quiçá, seja esse o maior desafio dos currículos de cada escola, a partir do seu contexto educacional, encontrar essa multi compreensão da interdisciplinaridade nas reformas educacionais, o seu real sentido teórico.

Diante do exposto, na próxima seção, é apresentada uma alternativa apontada na busca por um ensino de qualidade, que tem sido o modelo de educação baseada em escolas de tempo integral. Acerca dessa forma de oferta de ensino, os estudos e as pesquisas de propostas de escolas de tempo integral, em prol de uma educação de qualidade, revelam que tal discussão é subsidiada por marcos legais. Por meio do fomento do governo federal, que vem criando ao longo dos anos estratégias de oferta e ampliação, com a finalidade de assegurar de forma efetiva o direito fundamental à educação, mediante à implantação de propostas educacionais destinadas ao desenvolvimento global do ser humano. Mas, estratégias que de maneira alguma cabem vistas ao romantismo da oferta educacional é necessária sempre a sensibilidade e a criticidade na leitura de propostas, normativas e diretrizes educacionais.

## **5 – A TEIA DE INVESTIGAÇÃO DA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO CURRÍCULO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Nessa seção, a digressão é realizada nas teias que fazem a E.E.E.M. Padre Eduardo, a partir das orientações documentais definidas pela SEDUC/PA, além dos documentos e registros produzidos pelos sujeitos: Diretora, Coordenação Pedagógica, Docentes, corpo administrativo, operacional e estudantes, quando fazem o currículo da escola.

Para tanto, faz-se necessário refletir a respeito da proposta de uma educação de tempo integral e integral, não na proposta assistencialista de educação<sup>26</sup>, mas como nos traz Gadotti (2009), a educação integral é uma concepção da educação que está para além da expansão de horário integral, o tempo integral ou a jornada integral. Tem como objetivo proposto uma educação integral e total, ou seja, um princípio pedagógico em que os componentes curriculares não estão separados da educação emocional e do desenvolvimento à cidadania. Na proposição da educação integral, a aprendizagem é vista sob uma perspectiva global, face a isso seguiremos para as próximas discussões.

### **5.1 - O Currículo e a Educação Integral em Tempo Integral: perspectivas contemporâneas**

Segundo Silva (2019), o histórico dos registros iniciais direcionados à Educação de Tempo Integral no Brasil emerge no século XIX. Porém, esse formato de oferta de ensino só foi adotado em 1920, com o desenvolvimento da industrialização e o aumento da população.

Isso implicou grandes modificações nos sistemas de ensino, tanto nas relações econômicas, quanto no papel da educação no país, que passou a ser alçada em um novo formato a partir de 1945. Período que a sociedade brasileira vivenciava o processos de abertura política e reorganização das instituições democráticas. Assim, a partir da década de 50, surgem as primeiras experiências de escola de tempo integral com a criação da Escola Parque, com educador Anísio Teixeira.

Por sua vez, Cavaliere (2002) aponta que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi redigido por 26 importantes intelectuais brasileiros no ano de 1932. Porém, os educadores Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, em obras próprias, traziam uma perspectiva de educação integral. Teixeira, por meio do movimento Escola Nova reivindicava igualdade entre as pessoas, bem como o direito à educação pública de qualidade. Por isso, foi um dos defensores

---

<sup>26</sup> “[...] vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

mais importantes no Brasil da educação, em relação à escola única e integral, trazendo muitas contribuições para as mudanças no currículo escolar da educação no país.

No Brasil, o conceito de educação integral vinculado à ideia de ampliação do tempo escolar emerge com Teixeira juntamente com o Movimento dos Pioneiros da Educação. “A educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos” (GADOTTI, 2009, p. 22).

Para Anísio Teixeira (1959, p. 79), a educação oferecida na escola tem a finalidade de “formar atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente a criança para a civilização - esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente [...]”.

Destacamos, também, conforme Moll (2012), a criação na década de 1980 dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) com Darcy Ribeiro, então secretário Estadual de Ciência e Cultura, e coordenador do Programa Especial de Educação na gestão do governador do Rio de Janeiro Leonel Brizolla (1983-1986/ 1991-1994). Para Guará (2006) ao se pensar em ‘Educação Integral na Perspectiva de Tempo Integral’ é:

Educação integral aparece também na perspectiva de tempo integral de atendimento de crianças e jovens. Diversas experiências brasileiras de extensão da jornada escolar e de implantação de um período integral nas escolas públicas apresentam-se como propostas de educação integral. As duas experiências mais conhecidas de escola pública de tempo integral, no Brasil, são o projeto Escola classe e Escola Parque na Bahia, na década de 1950 (e, depois, no Distrito Federal), e, nos anos 1980, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS, no Rio de Janeiro, cujo projeto foi repetido posteriormente nos Centros de Atenção Integral à Criança – CAIC, nos anos 1990. (GUARÁ, 2006, p. 18).

Todavia, foi após a Constituição Federal de 1988 (CF-1988) que o fomento novamente da escola de tempo integral passa a ser respaldado como um direito à Educação escolar, como determina em seu Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988 p. 58).

Nessa linha temporal de atendimento à criança e jovens na intencionalidade de extensão da jornada escolar e de implantação de um período integral em âmbito legal além da CF-1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,1996) indicam a obrigatoriedade da oferta pública de educação para todas as crianças e adolescentes. Consequentemente a educação integral se fixa na concepção de proteção integral e liberada legalmente, quando reconhece a situação peculiar de

desenvolvimento da criança e ordena uma forma específica de proteção, traduzida em direitos tanto individuais, quanto coletivos, que possam garantir seu pleno desenvolvimento (GUARÁ, 2006).

O Brasil começa sua inserção na economia globalizada e na reestruturação produtiva neoliberal, a partir da década de 1990. Desse modo, na legislação específica do campo educacional a implantação das escolas de tempo integral ocorre por meio do dispositivo legal assentado na LDB (nº. 9.394/1996), quando estabelece, primeiramente, no ensino fundamental, como visto no Art.34:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino [...].

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

A partir dos excertos, percebemos a institucionalização dessa etapa que visa sobretudo a formação dos estudantes com ampliação do tempo, buscando otimizar o tempo para melhor formação escolar. Percebemos assim, que a caminhada histórica da escola de tempo integral é antiga. Contudo, as premissas de uma educação integral diferenciam-se da educação de tempo integral, sendo relevante estabelecer a distinção acerca de ambas as propostas.

De acordo com Paro (2009), para melhor compreensão da educação integral, é fulcral deixar claro a diferença entre Educação Integral em tempo integral. Visto que o tema educação integral em tempo integral já manifesta algo significativo. Segundo o autor, separar tais posições é explicar que a extensão do tempo de escolaridade, seja apenas fazer o mesmo em mais tempo, esquecendo que a educação traz como finalidade o integral e não o conteúdo e/ou sua ampliação de tempo.

Ponderadas essas colocações, Arroyo (1998) chama atenção para caracterização muitas vezes assistencialista da educação ofertada em tempo integral, entretanto a proposta da educação integral aos educandos deve ter a perspectiva formadora para além do tempo de aula, mas sim um espaço “onde tudo seja educativo [...], não se amplia o tempo para poder ensinar ou aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes [...]” (ARROYO, 1998, p. 4).

Quanto a ampliação do tempo Gonçalves (2006) afirma:

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um

aumento de quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES, 2006, p. 5).

Para Cavaliere (2007), ao se ampliar o tempo diário escolar também se gera um impacto diretamente nas diferentes formas que essa ampliação ocorre ressaltando as mudanças na própria concepção de educação escolar na educação brasileira, ou seja, o importante encargo que a escola tem na vida e na formação dos indivíduos. A autora, nessa esteira, enfatiza que ao se considerar a escola com a função de preparar o indivíduo para a vida democrática, o tempo integral pode ser colaborador nessa empreitada, desde que se ofereça possibilidades de compartilhamento, reflexão, infraestrutura além de definições curriculares compatíveis.

Ao encontro de Cavaliere, Guará (2006) aponta que a educação integral necessita sobretudo, de relações que tencionam à integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções, pois diante de um mundo cada vez mais complexo. A gestão das carências humanas e sociais requisita a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, para que assim uma nova cultura de articulação e a abertura dos projetos individuais para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes aconteça.

Com relação ao tema, Gadotti (2009, p. 22) explica que “como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância”, pois considera que a educação integral ocorre não apenas na escola, mas além dos muros dela, na rua, na família “no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências”. Face ao exposto, faz-se primordial compreender a existência legal para implantação das Escolas de Tempo Integral (ETI), bem como os interesses ocultos para várias reformas educacionais. Tais preceitos legais vêm sendo estruturados como políticas de governo, desde a década de 90. Período com diversas enunciações de alterações nas políticas públicas educacionais, de influências neoliberais, em que, a partir dessas alterações, percebemos a passagem da educação para a esfera mercadológica.

E seguindo a direção da LDB, o Ministério da Educação (MEC) engendrou os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2011 e 2014-2024). No que concerne a 2001, o PNE retoma um novo um engajamento pela educação integral que decorre em larga escala no Brasil. Em 2007, ano em que o governo federal criou o Programa Mais Educação (PME - Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017), novas diretrizes contavam com a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas. Partindo de articulações entre comunidade

e diversos parceiros da sociedade, à época, junto às escolas que eram contempladas com recursos para execução do programa. O objetivo era melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental (MOLL, 2012).

Enquanto a nova configuração do PNE em vigor, no decênio 2014-2024, criado com a Lei nº 13.005/2014 apresenta dez diretrizes e vinte metas, sendo a meta 6 e 7 suas principais, a saber:

META 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (PNE).

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir, progressivamente, até 2021, as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e 5,2 no ensino médio.

Freitas (2018) revela que, a partir de 2013, novas concepções foram desenvolvidas e com isso em 2014, o PNE foi implantado. Cujas ações trouxeram a possibilidade de outro cenário educacional na perspectiva da educação integral. Nas concepções de Moll (2014), a ocupação educativa do Estado capitalista trouxe:

No conjunto de consensos possíveis, estão dez diretrizes e 20 metas (com inúmeras estratégias) que deverão balizar a educação brasileira nos próximos dez anos. O tema da educação integral volta ao cenário educacional após décadas dos Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova e dos feitos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Volta como campo de conhecimento a ser reconstruído e como política pública a ser implementada em toda sua complexidade. Volta também como campo de disputa de concepções educativas e societárias (MOLL, 2014, p. 372-373).

Seguindo esses marcos na educação, a intenção das ações governamentais, *a priori*, é de fortalecer programas em jornada de tempo ampliada nas escolas no ensino fundamental como no Art. 34 da LDB. Entretanto, no Ensino Médio, as escolas de tempo integral são normatizadas a partir da Portaria MEC Nº 727 de 13/07/2017:

Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

A implantação das ETIs ocorreu gradativamente ao longo dos últimos anos, pois ainda é proposta com histórico de incertezas e dificuldades, enquanto políticas educacionais. No entanto, a partir do processo instituído com o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), temos a legitimação pelo Ministério da

Educação, por meio da Portaria N° 2.116/2019, a qual estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa – EMTI, em conformidade com a Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa última lei faz emergir a discussão acerca da escola de tempo integral, que há décadas vem tomando à frente de discussões e tentativas de crescimento.

Cabe destacar, que na última etapa da educação básica, o Ensino Médio, na rede estadual paraense, desde o ano de 2016, com base na legislação, seção 2, com a Medida Provisória (MP) n° 746/2016, deu seguimento à promulgação da Reforma do Ensino Médio por meio da Lei n° 13.415 de 2017, implantando as escolas de ensino médio integral.

Nesse mote, a BNCC, homologada em dezembro de 2017, prevê direitos de aprendizagens e desenvolvimentos, os quais devem ser garantidos a todos e cada um dos estudantes, de cada escola do país. E acerca da Educação Integral aborda em seu texto introdutório, como proposta formativa da educação básica, por meio de dez competências gerais, que se inter-relacionam e desdobram-se em todos componentes curriculares posto a Educação Básica, para a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019).

Para Moll (2014, p. 372), “no debate da educação integral, condição (não exclusiva) para enfrentamento de desigualdades educacionais, retoma-se, na última década, a perspectiva de uma escola de qualidade como sonho sonhado” este ‘sonho sonhado’ abordado pela autora, faz refletir acerca das discrepâncias que existem na educação básica brasileira, as políticas nacionais se voltam para o “desafio a desnaturalização do fracasso escolar”, impondo diversas mudanças, sem um diálogo/ou participação de grupos como os professores.

Cavaliere (2007) salienta que mesmo que o aumento da jornada do tempo diário da escola mostre-se suficiente, não é possível a garantia da qualidade em conhecimento. Se a organização curricular das escolas de tempo integral não estiverem fundamentadas e estruturadas, a razão será reduzida a “finalidades dessa política, a ETI pode se reduzir a uma forma produtivista de controle externo do tempo da criança e do jovem, preparando-os para ocupar funções em jornada de tempo integral [...]” (SÁ; NEIRA, 2019, p. 87).

Silva e Chagas (2022) apontam que no plano federal, a primeira atividade de indução da jornada do ensino médio ocorreu com a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria n° 971 em outubro de 2009. O programa integrava as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e como estratégia do governo federal tinha como objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares nas escolas, possibilitar a ampliação da jornada escolar e, particularmente, diversificar as práticas do currículo do ensino médio. Posto isso, vimos a diferença do ProEMI, como política de governo,

e o Novo Ensino Médio como força instituída na LDB, como visto na seção 2 desta pesquisa:

Embora a perspectiva de formação integral e o protagonismo juvenil estejam presentes nas duas intervenções federais sob a configuração do ensino médio, eles não têm o mesmo viés político-ideológico. O ProEMI tinha a socialização mais ampla da cultura, da ciência e da tecnologia, e também a compreensão do mundo do trabalho, como interesse central. Noutro caminho, o Novo Ensino Médio tem o desenvolvimento de habilidades laborais como formação-fim (SILVA; CHAGAS, 2022, p. 158).

Tais acontecimentos nos últimos anos, no cenário educacional nacional do ensino médio, no que tange à Educação Integral em Tempo Integral, reflete nas mudanças que vêm ocorrendo desde o contexto neoliberal, fixado no Brasil de controle educacional na organização curricular. Haja vista, que é notório que nenhuma proposta educacional se implemente, senão for mediante à prática curricular.

Prática curricular, que não é neutra e, por vezes, busca construir uma identidade forjada de um sujeito, por meio dos currículos que mobilizam conhecimentos e trazem consigo movimentos calcificados de um currículo oculto no cotidiano escolar. “O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos” (SILVA, 1995, p. 196).

Para Sacristán (2017, p. 119), essa ordenação concebe o currículo como uma prescrição. Neste sentido, o currículo está diretamente vinculado à política curricular determinada por uma instância administrativa. Trata-se de uma determinação que propõem e controla “ordena como deve ser a prática do currículo através da inspeção ou por meio de avaliação externa”, as regras do jogo no processo de escolarização são ‘implicitamente’ definidas e controladas, desde a regulação de conteúdos, métodos e prática de ensino, por isso as predileções na ampliação do tempo escolar (SACRISTÁN, 2017). Desse modo, na esfera estadual o fluxo também segue como será apresentado na próxima subseção.

#### 5.1.1- Panorama: Escolas de Tempo Integral – Rede Estadual/PA

No ano de 2012, a partir da construção da concepção do *Pacto pela Educação do Pará*, resultante, posteriormente, na assinatura em 26 de março de 2013, o Projeto de Educação Integral a SEDUC/PA vem se desenhando experiências vivenciadas da ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral (SEDUC/PA b, 2018).

Silva e Oliveira (2021) discorrem que, a Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC/PA, deu início ao movimento da oferta de educação integral no ano de 2009, com a aceitação do Programa Federal Mais Educação (PME)<sup>27</sup> em 2007, criado na então gestão do

---

<sup>27</sup> Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa

governo Lula.

Tinha como foco a ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, visando uma educação integral de crianças, adolescentes e jovens com um processo pedagógico que conecta áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica (BRASIL, 2007).

Todavia, no ano de 2012, houve o adiantamento por parte da SEDUC/PA com a instituição do projeto da escola de tempo integral, regulamentado por meio da Resolução nº 002 de 04 de abril de 2012, a qual dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. O objetivo era de prolongar a permanência dos discentes na Educação, delimitando inicialmente o Projeto ao atendimento a 10 escolas da rede, com posterior expansão. Trazia a definição da organização curricular das Escolas de Tempo Integral e seus turnos de funcionamento - manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas.

Os critérios para implantação de uma escola de tempo integral eram para Unidades de ensino com baixo IDEB; Escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social; Escolas com infraestrutura para o desenvolvimento de atividades curriculares complementares e Compromisso da gestão e da comunidade escolar com o projeto (PARÁ, 2012a).

Na mesma sequência, a SEDUC/PA publicou a Resolução nº 003/2012 - GS/SEDUC, a qual dispunha acerca da organização e o funcionamento da escola de tempo integral que destinasse a estudantes da Educação Básica de escolas da rede pública estadual. Cujas organização curricular em período integral compreendeu o currículo básico do ensino fundamental, médio e profissional e um conjunto de oficinas de enriquecimento curricular bem como a lotação do corpo docente (PARÁ, 2012b).

Nesse ângulo, na educação integral paraense desenvolveu-se ou planejou-se a ampliação da oferta da escola de tempo integral partindo do pressuposto de fomentar um currículo diferenciado, a partir de um processo de formação entre os pares, educador e educando para formação de currículo diferenciado das escolas de tempo regular (PARÁ, 2012b).

Outro importante momento na educação paraense, ocorreu com a publicação do Plano Estadual de Educação (PEE/PA), por meio da Lei Estadual nº 8.186 de 23 de junho de 2015, com metas e estratégias definidas e publicadas. Esse documento traz na meta 6 que vai: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da

---

fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

educação básica”.

Apesar do tempo de publicação do PEE-PA, no que convém à educação de tempo integral, ainda está parcialmente implantada na rede estadual. A SEDUC/PA mantém até o ano de 2022 escolas de tempo integral, distribuídas em sua rede de ensino, a saber: 01 (um) Centro de Referência de Educação Infantil (Prof. Orlando Bitar), 09 (nove) escolas de Ensino Fundamental e 56 (cinquenta e seis) escolas de Ensino Médio de um total de 841 escolas da rede, conforme dados coletados no portal da Seduc/PA, em 2022, o que equivale a menos de 10%, daquilo que está estabelecido no PEE-PA. Tais processos são salientados por Guará (2006) ao pontuar:

Na implantação de projetos de Educação Integral, não há modelos prontos nem concepções exclusivas. Há um arco de opções e conjugações possíveis para diferentes contextos que permitem tanto a realização de projetos e programas pelo próprio sistema escolar, quanto por diversas áreas públicas atuando no espaço escolar ou, ainda, por diversas agências e organizações locais agindo complementarmente, em cooperação (GUARÁ, 2006, p. 18).

À vista disso, em maio de 2021 a SEDUC/PA publica um novo Regimento e estabelece as diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará a qual apresenta as alterações espelhadas em âmbito nacional. Desse modo, pautamos o fato de alicerçar a proposta estadual para escolas de tempo integral, bem como trazer dados essenciais para a problematização e entendimento do objeto de estudo como,

Seção I Da Organização da Educação em Tempo Integral;

Art. 75. A educação em tempo integral tem por finalidade ampliar a jornada escolar, os espaços educativos, a quantidade e a qualidade do tempo diário de escolarização com o objetivo de qualificar o processo ensino aprendizagem e a formação global do educando.

Art. 76. As escolas em tempo integral – ETI terão a jornada diária de no mínimo de 7 horas e máximo 9h30min, em turno e contra-turno ou turno único, durante todo o período letivo [...].

Art. 79. A organização curricular da educação em tempo integral considerará a Base Nacional Comum Curricular e, no mínimo, abranger os seguintes campos de conhecimento: I - Cultura e Arte; II - Esporte e Lazer; III - Tecnologias de Informação; IV - Segurança Alimentar Nutricional; V - Educação Socioambiental; VI - Educação Socioemocional (PARÁ, 2021, p. 99).

Estabelecidas tais organizações destinadas às escolas de tempo integral em consonância com os marcos normativos, acerca da política nacional de Educação, que trata do Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e posteriormente os documentos publicados no Estado do Pará que trazem no seu escopo alguma referência ao estudo em voga, segue uma síntese conforme o exposto no Quadro 8.

Quadro 8 - Corpus documental da legislação federal e estadual – PA

Referência	Ementa
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019.	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.	Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.
Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021.	Institui o Programa Itinerários Formativos. Art. 1º Fica instituído o Programa Itinerários Formativos, com a finalidade de coordenar a implementação do Novo Ensino Médio, por meio de apoio técnico e financeiro às redes para implantação dos itinerários formativos, para contribuir com o desenvolvimento do projeto de vida do jovem, a sua formação integral e a inserção no mundo do trabalho.
Resolução nº 148 de 12 agosto de 2021 – CEE/PA	Aprova o Documento Curricular do Estado do Pará – etapa ensino médio. Esse documento traz orientações pedagógicas das modalidades e formas de oferta para o ensino médio, bem como também para as escolas de tempo integral – EMTI.
Resolução nº 208 de 01 de setembro de 2022 – CEE/PA	Aprovam matrizes curriculares do ensino médio para a rede estadual de ensino do Pará – SEDUC/PA. Novo Ensino Médio, Tempo Integral, Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, Sistema Educacional Interativo – SEI, EJA médio em etapas, Educação Escolar Quilombola.

Elaborado pela autora (2023).

O Quadro 8 mostra o quão as alterações ocorridas no cenário nacional impactam nas ações planejadas *na e para* as escolas da rede estadual de ensino médio, desde a produção de seus currículos, nessa dinâmica vale citar Sacristán (2017), quando lembra que as medidas sobre o currículo têm sido um legado de instâncias administrativas monopolizadoras de um campo que, nesta sociedade, sob a democracia, deveria ser apresentado e gestado de maneira diferente, da qual se tem conhecimento, nos últimos anos.

Com a pesquisa, pontuamos que há de se considerar a verticalidade da grande quantidade de reformas, leis, decretos, portarias e resoluções que tratam do assunto, em voga. Cabendo o discurso de que se muda a educação no país, para a inserção de novos caminhos à educação por esses viéses, com leis demandadas unilateralmente, enquanto normas sistematizadas, como se de fato fossem cumpridas na integralidade, a garantia de educação integral, de projeto de ser humano integral nas escolas. Afinal, o quê estaria por trás de tantos interesses nacionais e estaduais na proposta de implantação de escolas de tempo integral?

Podemos afirmar, que tais implantações reverberam o pensar voltado para que de fato será estruturado e ensinado nas escolas, que ofertam o tempo integral como afirma Silva (1995, p. 197), “Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo?”, em especial para as escolas com uma jornada de tempo maior que a regular.

Posto isso, podemos afirmar que a SEDUC/PA segue “remando” junto às escolas de tempo integral, cumprindo, em parte, deliberações nacionais. Daí prosseguimos para um “mergulho” na Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo, de tempo integral, para assim emparelhar o currículo da mesma, quiçá com uma proposta de ensino traçada por meio de comportamentos prévios, políticos, administrativos, econômicos, que condicionam o currículo local (SACRISTÁN, 2017).

## **5.2 - Identificação da Escola**

Prevalecendo do movimento que o “Novo Ensino Médio” trouxe com a (re)estruturação dos currículos, a escolha da Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo, acertada foi pelo fato da mesma, a partir do cenário que se encontra, Ilha de Mosqueiro, região metropolitana da grande capital, Belém-PA, propor um diálogo com os hábitos e crenças típicas da região, na maioria dos seus documentos e em sua proposta curricular, ou seja, a cultura escolar se refere a diferentes culturas e está ligada não somente à transmissão de normas e padrões, saberes prescritos ou símbolos e representações, mas naquilo que Veiga-Neto (2002, p. 44), considera como importante, “o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura”. Assim como, para Tescarolo (2004), quando defende que o projeto escola se faz a partir da sua orientação, finalidade, que é produto do movimento da ação humana em seu interior. Por essa razão, faremos uma breve explanação da escola e seu contexto, a partir do que conseguimos encontrar na pesquisa.

Para melhor descrever o funcionamento do ensino integral desta unidade, apresenta-se adiante um breve apanhado da região, bem como da escola, no que tange às características constitutivas do seu entorno a partir do mapa da Ilha do Mosqueiro, região metropolitana de Belém, onde fica localizada a Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo.

## Quadro 9 - Identificação da escola

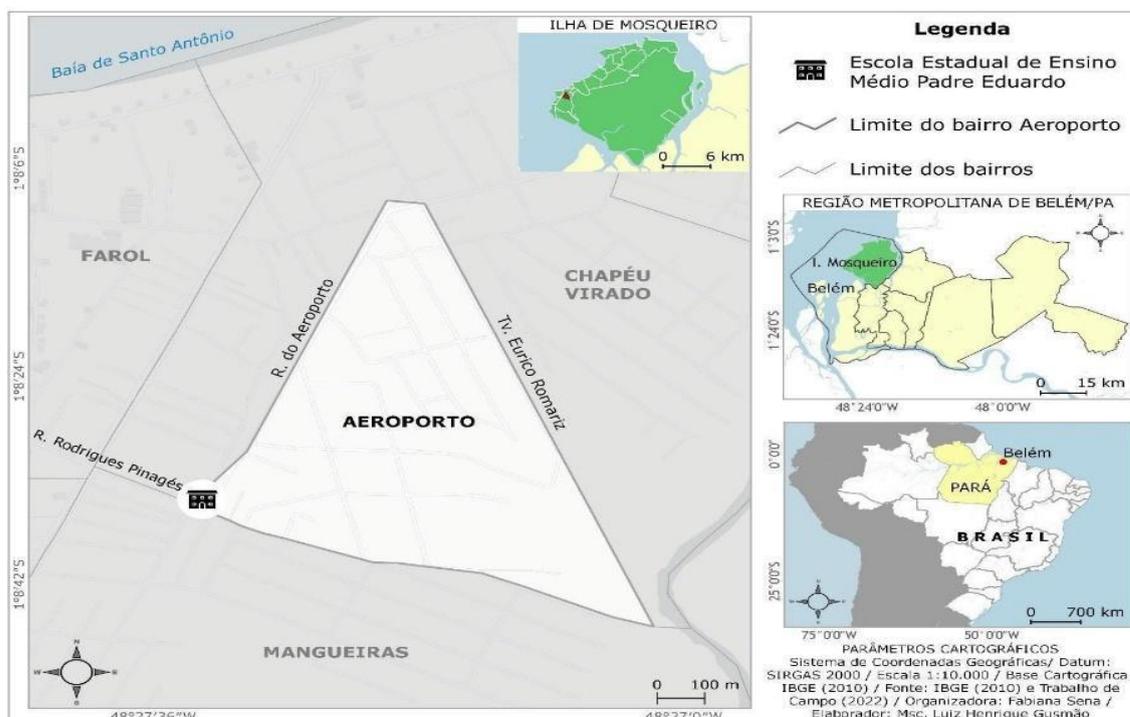
NOME: Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo  
 MANTENEDORA: SEDUC-PA  
 ENDEREÇO: Rua Rodrigues Pinajé, S/Nº –Aeroporto -Ilha de Mosqueiro /Belém –PA  
 TELEFONE: (91) 98821-7378  
 E-MAIL: [escolap.eduardo@gmail.com](mailto:escolap.eduardo@gmail.com)  
 CURSO: Ensino Médio Regular (Res. 191/2011)  
 HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO: Integral – 7:30h às 17:00h

Fonte: [http://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta\\_matricula/](http://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta_matricula/) (2023)

O *locus* da pesquisa, a E.E.E.M. Padre Eduardo se encontra em um ambiente ímpar. Na Ilha de Mosqueiro (Imagem 01), município de Belém, capital do Estado do Pará. Uma ilha fluvial, instituída por lei, em 1994, como Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS)<sup>28</sup>.

A localização da escola é no bairro do Aeroporto, limites com os bairros do Chapéu Virado e Farol. O público maior é de jovens dos mais diversos bairros que compõem a Ilha de Mosqueiro. Cabe ressaltar que o ambiente de trabalho da comunidade são os rios e igarapés, pois as famílias dos jovens vivem da pesca e das vendas realizadas nas praias. (R.A, 2021). Abaixo temos a imagem 1 para melhor compreensão da localização.

Imagem 1 - Mapa de localização da escola



Fonte: IBGE (2010).

<sup>28</sup> Lei nº 7.682, de 05 de janeiro de 1994 - Dispõe sobre a Regionalização Administrativa do Município de Belém, delimitando os respectivos espaços territoriais dos Distritos Administrativos e dá outras providências.

A “Bucólica” Mosqueiro, como também é chamada, geograficamente é uma ilha que se encontra na costa oriental do Rio Pará, em frente à Baía do Guajará, com a dimensão de aproximadamente 212 km<sup>2</sup>, localizada a 70 km de distância do centro da capital Belém. É composta por 17 km de praias de água doce, a saber: Areião, Ariramba, Baía do Sol, Bispo, Bosque, Carananduba, Conceição, Caruara, Farol, Chapéu Virado, Marahú, Murubira, Paraíso, Praia Grande, Prainha, Porto Arthur e São Francisco. O Distrito, é constituído por 19 bairros, aponta-se que a denominação “Mosqueiro”, pode ser oriunda do exercício do ‘moqueio’ (técnica de conservação do pescado, que consiste em assá-lo envolto em uma folha), do peixe realizado pelos indígenas da etnia Tupinambá, os quais viviam na Ilha. (BELÉM, 2021).

Nesse contexto ribeirinho e cenário amazônico, encontra-se Escola Padre Eduardo, inaugurada em 2015, contudo seu funcionamento educacional iniciou em 2016. O nome da escola é uma homenagem ao religioso e educador Padre Eduardo, que durante anos lecionou e ofereceu serviços significativos aos moradores da Ilha de Mosqueiro. Atualmente, é a única escola a oferecer ensino médio em tempo integral na ilha e faz parte do Programa de Fomento às Escolas de Tempo Integral, do governo federal. Para visualização apresentamos uma imagem aérea da escola, facilmente encontrada na rede mundial de computadores.

Imagem 2 - Foto panorâmica da E.E.E.M.P.E



Fonte: <https://redepara.com.br>

A escola tem capacidade para acolher 480 alunos, mantém em média 300 estudantes regularmente matriculados, todos filhos/as de moradores da Ilha de Mosqueiro. Possui uma boa estrutura física, com seis blocos de prédios. São 12 salas de aulas, um auditório, um refeitório, três laboratórios (informática, multidisciplinar e arte), Biblioteca, Sala de leitura, prédio administrativo, quadra de esporte e uma área arborizada. (PPP 2018).

Destacamos que os estudantes organizam suas vidas em função das águas. A Ilha, neste aspecto, é o lugar onde tudo acontece, o estudar, o lazer e o trabalhar. Conforme registro da escola, a maior parte dos estudantes residem em comunidades distantes, mas a escola de tempo integral, ou seja, de uma jornada maior de atividades é vista como, a esperança de ter acesso à uma educação de qualidade na última etapa da educação básica.

A escola vem passando por um processo de ressignificação nas suas concepções curriculares desde o ano de 2020, com a necessidade de reestruturação pedagógica ocasionado pelo período pandêmico da COVID-19<sup>29</sup>, o qual trouxe a necessidade de criação de novas estratégias no processo de ensino, realizado por atividades remotas, com a intencionalidade de comprometer a aprendizagem integral dos estudantes. Acerca das mudanças ocorridas na escola, podemos atentar para a complexidade do pensamento de Morin (2015), quando diz que:

A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem (MORIN, 2015, p. 63).

A desordem inicial fomentou na escola novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem. Ao despertarem para atividades que entrelaçam o contexto local, no tempo ampliado, da única escola de ensino médio integral, nesses moldes na região, a qual tem seus períodos de aulas distribuídos nos horários de 07h30min às 12h; de 13h30 min às 17h:30 min, com uma carga horaria de 09 (nove) tempos de aula.

A estrutura da organização para o ano letivo de 2022 seguiu, com três turmas do 1º ano do ensino médio, seguindo as normativas em vigor do “Novo Ensino Médio”. E as demais turmas no 2º e 3º anos, as prerrogativas de matriz de ensino do ensino médio regular, anterior, sem mudanças curriculares.

Na concepção de Gadotti (2009), as experiências de educação integral têm dois aspectos relevantes: um aspecto quantitativo, ou seja, o maior tempo que o aluno passa na escola e no

---

<sup>29</sup> Em março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma Pandemia. O termo “pandemia” é a disseminação mundial de uma nova doença.

seu entorno, e aspecto qualitativo, quando focado na formação integral do ser humano. Cabendo à escola ofertante do tempo integral, um currículo que oportunize a integração dos saberes pretendidos, de maneira que a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, interculturalidade, intertransculturalidade transversal ocorram firmando a aprendizagem nas vivências dos alunos.

É de acordo com essa perspectiva que esse estudo se sustenta como campo de investigação e objetivo que será analisado na próxima subseção. Visto que, a razão da Educação Integral implica em garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural. Para isso, preza pela existência de um projeto coletivo, co-participativo entre estudantes, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019).

### 5.3 - Análise dos Documentos

Como visto ao longo do texto, essa pesquisa foi sendo desenvolvida a partir da abordagem qualitativa com a visão da perspectiva fenomenológica, ao considerar a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento, ao se tratar de um currículo construído (TRIVIÑOS, 1987). Sendo assim, existem dois passos para o método fenomenológico:

[...] Para determinar a possibilidade do conhecimento, “precisa-se da redução fenomenológica”. Este é o segundo passo no método fenomenológico. O primeiro é o conhecimento do conhecimento, o que significa a suspensão, a colocação entre parênteses das crenças e proposições sobre o mundo natural. É a denominada *epoché* [...] A *epoché* permite ao fenomenólogo uma descrição do dado em toda a sua pureza [...] o dado é a consciência do intencional perante o objeto (TRIVIÑOS, 1987, p. 44).

Esses dois momentos possibilitam colocar em evidência o fenômeno foco de investigação, a *epoché*, bem como a redução ao descrever o fato. Seguindo o fluxo da técnica aplicada à pesquisa Minayo (2007), ancorada em Bardin (1977), salienta que no meio dos procedimentos metodológicos da análise de conteúdo utilizados, a partir da perspectiva qualitativa, os seguintes procedimentos são evidenciados: categorização, inferência e descrição e a interpretação. Outrossim, cabe destacar que tais procedimentos podem ocorrer de forma não linear. Autores como, Triviños (1987), Minayo, (2007) e Franco (2018) fazem uso das fontes base postuladas por Bardin:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser

semântico (categorias temáticas) [...] sintático (os verbos, os adjectivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 1977, p.117).

[...] inferência que pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem, que é o que normalmente ocorre, ou de premissas que se levantam como resultados do estudo dos dados que apresenta a comunicação (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

[...]inferência, é importante partirmos de premissas já aceites a partir de outros estudos acerca do assunto que estamos analisando (MINAYO, 2007, p. 89).

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação (FRANCO, 2018, p. 32).

No que se refere à *interpretação*, observamos que com esse procedimento procuramos ir além do material.[...] através desse procedimento, procuramos atribuir um grau de significação mais ampla aos conteúdos analisados [...] precisamos também de uma sólida fundamentação teórica acerca do que estamos investigando [...] Chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada (MINAYO, 2007, p. 90-91).

Neste sentido, a presente técnica auxiliou no processo de conhecer do currículo apresentado pela Escola Padre Eduardo, as considerações das prescrições curriculares postas por normativas, orientações e diretrizes nacionais e estaduais. Para com isso conhecer os destaques, as tendências e as lacunas significativas, no contexto documental prescrito da escola em questão, uma vez que essa está direcionada a ofertar um ensino médio de tempo integral com fins da educação integral, a partir de uma proposta curricular interdisciplinar.

Sem perder de vista os objetivos deste, para melhor discussão, a próxima subseção é canalizada por análises dos documentos. Pontuamos ainda, que a leitura individual dos documentos foi consumada. Contudo, a análise ocorreu de maneira integrada, a fim de se ter uma percepção mais ampla, ou seja, global dos documentos selecionados.

### 5.3.1 – Identificação das unidades de registro e contexto e a categorização

Durante a leitura e análise dos documentos, os quais obtiveram diversas interpretações, frente ao proposto, enquanto documentos oficiais, definimos as categorias, em sintonia com a aproximação da temática apresentada, entre os documentos e os objetivos da pesquisa. Assim, foram criadas quatro categorias macros temáticas e posteriormente codificadas com o fim da interpretação e análise dos documentos. A seguir o Quadro 10, para demonstração da codificação definida:

Quadro 10 - Análise temática – codificação

<b>Análise temática</b>	<b>Codificação</b>
Currículo	C.R
Interdisciplinaridade	I.T
Escola de tempo integral	E.T
Educação Integral	E.I

Fonte: elaborado pela Autora (2023)

Outrossim, a partir da identificação nos textos e retirados seus segmentos orientados pela codificação, do Quadro 10, um padrão foi adotado para a concretização das Unidades de Contexto, as quais foram formadas pelos documentos (Quadro - 5 ) prescritos pela SEDUC/PA e os produzidos pela Escola Padre Eduardo (Quadro - 6 ).

Então, a partir desses documentos, as análises foram preparadas e realizadas. Vale destacar, que os documentos elaborados pela SEDUC/PA, fazem-se necessários também como parte do processo de análise, a fim de compreensão dos caminhos percorridos pela escola no processo de ensino e aprendizagem junto aos sujeitos que estão presentes e fazem o contexto escolar.

Logo, sobre as unidades de contexto e registro Franco (2018) afirma:

As unidades de Contexto podem ser consideradas como “pano de fundo” que imprime significado às Unidades de Análise. [...] A unidade de Contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados [...]. (FRANCO, 2018, p. 49).

A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas. [...] A unidade de contexto deve ser considerada e tratada como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro (FRANCO, 2018, p. 43-50).

As ações de análises, tanto da Unidade de Contexto como da Unidade de Registro, partem das codificação pontuadas inicialmente. Tal procedimento teve sua dificuldade, pois os

documentos trazem direcionamentos e temporalidades distintas, bem como cada Unidade tem seu grau de levantamento e requer do pesquisador/a um olhar do macro para o micro. E nesse estudo predominaram, por vezes, uns documentos mais extensos, que possuem concepções teóricas diferentes, haja vista que foram produzidos em contextos históricos múltiplos e complexos, ou seja, em constante movimento.

A categorização, como visto anteriormente, atua no dinamismo da exploração do material. Assim, o critério semântico foi aplicado, favorecendo ao surgimento das categorias, a partir da proposta organizada e contempladas pelas unidades de registro, organizadas e classificadas como consequência do sentido manifestado de tais unidades. Desse modo, a junção das unidades de registro e seus respectivos contextos favoreceu ao surgimento de 4 (quatro) categorizações designadas, a saber: currículo conectado ao conhecimento e ao contexto; abordagem interdisciplinar e sua organização; interdisciplinaridade e o sujeito docente; Educação integral, desenvolvimento humano democrático. Logo Franco (2018) define que:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. [...]. Formular categorias, em análise de conteúdo, é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante. [...]. Não existem ‘fórmulas mágicas’ que possam orientá-lo nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição (FRANCO, 2018, p. 63-64).

Por conseguinte, definidas as categorias procedemos à análise e interpretação das informações.

### 5.3.2 - Prescrições curriculares – rede estadual e documentos da Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo

Defendemos como crucial tal seção, pois a compreensão acerca do discurso proposto pela SEDUC/PA, enquanto produtora do dispositivo pedagógico de recontextualização é vital para descrição da proposta que chega às escolas da rede. Nas concepções de Bernstein (1990) existem três principais campos do dispositivo pedagógico: a *produção* que envolve as organizações privadas de pesquisa e o Ensino Superior. Segundo a *recontextualização*, que é realizada pelas secretarias de educação, periódicos especializados, instituições que realizam formação de professores etc. E a *reprodução* que configura o que de fato é realizado nas instituições de educação de todos os níveis.

Nesse quadro de recontextualização e reprodução nessa pesquisa, as quatro categorias

(currículo conectado ao conhecimento e ao contexto; abordagem interdisciplinar e sua organização; interdisciplinaridade e o sujeito docente; Educação integral, desenvolvimento humano democrático) emanaram das análises e das interpretações de cada um dos ítems de codificação: C.R - I.T - E.T e E.I.

As referidas análises são frutos dos quadros arquitetados, que compõem as unidades de registro e suas propícias unidades de contextos. Dessa forma, a opção das unidades de registro e de contexto tornou-se um procedimento de nossa análise de conteúdo como proposta de estruturação e formatação com vistas a facilitar a codificação e o entendimento das categorias analíticas, que surgiram no transcorrer do processamento do conteúdo dos documentos.

#### 5.3.2.1 - Categoria de Pesquisa - Currículo conectado ao conhecimento e ao contexto

Com as definições das quatro categorias criadas, seguimos com as análises e a interpretação dos indícios. Vale destacar, que a referida análise ampara-se nos quadros pensados constituídos pelas unidades de registro e suas respectivas unidades de contextos.

Nossa primeira categoria (Quadro 11), formulada a partir do código de codificação C.R (currículo), busca mapear como o currículo é tratado nos documentos analisados.

Quadro 11 - Categoria currículo conectado ao conhecimento e ao contexto

Unidades de registro	Unidades de contexto
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículo enquanto organizador pedagógico;</li> <li>- Currículo e a cultura escolar</li> <li>- Currículo e conhecimento como instrumentos de compreensão do mundo e de transformação social;</li> </ul>	<p>A Escola Padre Eduardo, em seu Plano Político Pedagógico -construído a partir dos princípios, diretrizes, regulamentações, planos de ações da educação integral, sintetizadas no Marco Legal brasileiro, que define princípios, diretrizes, normas regulamentares e objetivos da educação integral - estabelece um significado universal, interdisciplinar, contextualizado e democrático para o Ensino Médio.[...] Quanto ao aspecto legal, a proposta pedagógica não poderá ficar a margem das leis que regem não só o ensino, assim como a Constituição do País. Portanto, é importante que nos preocupemos em adequar uma proposta que já exista, mas que é necessária estar em sintonia com a realidade (PPP, 2018, p. 9-10).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípios curriculares.</li> </ul>	<p>O currículo é o coração do Projeto Pedagógico, pois é um elemento que constitui a organização pedagógica. Não se confunde com matriz curricular. É a organização do conhecimento escolar e das formas e meios de sua transmissão, assimilação e produção. Não pode ser isolado de um determinado contexto social em que a escola se situa (SEDUC/PA, 2018b, p. 19).</p> <p>Em oposição a essa lógica e a ruptura com essa visão estreita e imediatista de currículo está o trabalho na perspectiva de articular os conteúdos curriculares numa <i>dimensão de totalidade</i>, de todo orgânico articulado, e buscar a unidade e a globalidade [...] trabalhar o binômio <i>currículo e conhecimento</i> como instrumentos de compreensão do mundo e de transformação social [...] (SEDUC/PA, 2018b, p. 22).</p>

<p>A educação paraense assumiu em sua política três princípios curriculares norteadores da educação básica: Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, a Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica e a Interdisciplinaridade e contextualização no processo ensino-aprendizagem (PARÁ, 2021, p. 42-43).</p>
<p>A Nucleação da Formação Geral Básica articula o currículo do novo ensino médio paraense com a BNCC, que, pela inserção dos princípios do DCEPA, reconhece a educação como totalidade que é viabilizada no planejamento dialógico interdisciplinar das áreas, pois ao contextualizar os objetos de conhecimento, deve considerar as experiências sociais dos sujeitos para que a aprendizagem se materialize na realidade dinâmica do território (PARÁ, 2021, p. 95).</p>
<p>A compreensão do currículo, tecido a partir de recortes da realidade, interligado entre as partes para a composição do todo, implica no reconhecimento e no valor do planejamento de ensino por meio do trabalho coletivo [...] (R.A, 2021, p. 4).</p>
<p>As intenções educativas presentes na formação geral básica não reduzem o currículo a conhecimentos comuns, mas objetivam à formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres (P.T.D.L, 2022, p. 2).</p>
<p>Produto final - Construir os diversos modelos de Pipas e realizar a prática na Praia do Farol, em Mosqueiro, a fim de apresentar a Comunidade Escolar, os produtos realizados pela Oficina (P.I.E, 2022a, p. 7).</p>
<p>[...] nossa escola entende que é preciso uma organização do trabalho pedagógico voltada para um replanejamento coletivo, onde se busque estratégias do trabalho educativo[...] (P.T.D.L, 2022, p. 2).</p>
<p>[...] resultados de aprovações no ENEM têm mostrado que ações que envolvem as tertúlias literárias dialógicas em contexto escolar têm potencializado o desenvolvimento da competência leitora, nesse sentido, temos nos dedicado a pensar ações com essa temática, em especial, a partir da implementação do Novo Ensino Médio e os documentos do DCEPA (P.I.E, 2022b, p. 5).</p>

Fonte: Documentos da SEDUC/PA (PARÁ, 2021); SEDUC/PA (2018) e da EEEMPE (2018;2021; 2022)

Conforme as mensagens destacadas no Quadro 11, não se pode negar a forma arbitrária que as mudanças vêm se mostrando no sistema educacional, gradualmente, ao chegarem na escola como o efeito da gravidade “de cima para baixo”. Dessa forma, Silva (2008) chama atenção para a natureza prescritiva da linguagem normativa, que assume indicativos das modificações que se espera e por isso, cabe minuciosamente ser explorada e problematizada.

Nessa conjuntura, em que tudo é currículo, seja a organização pedagógica, o contexto e as relações sociais que surgem na escola e atravessam os muros transformando a sociedade, a partir de interesses hegemônicos que nesse caso é personificado pelo Estado, Carvalho Junior; Fetzner; Torres Santomé (2022) discorrem:

[...] Bem, currículo é tudo o que acontece nas aulas; desde o que pretendemos trabalhar com o alunado até tudo o que fazemos na prática: matérias e os seus conteúdos, os materiais e recursos didáticos, tarefas para o corpo discente, como organizamos o espaço e o tempo, a função do professorado e do alunado, o papel das famílias e dos demais agentes sociais na aula, as funções e modelos de avaliação que desenvolvemos etc. O currículo escolar seria o instrumento e processo pelo qual aprendemos a viver e a conviver, a ajudar, a cooperar e trabalhar juntos; a reconhecer o outro tal como é, e valorizá-lo; procurar, nesse reconhecimento, evitar as deformações das socializações, em que os grupos dominantes, para reproduzir o seu poder, construíram. Assim como as imagens distorcidas a respeito dos grupos que eles consideravam inferiores, subalternos. Os sistemas escolares têm a obrigação de trabalhar para desmontar esses imaginários hierárquicos e promover a igualdade, ainda que dentro de individualidades diversas; mas sempre iguais em direitos, conforme as Declarações dos Direitos Humanos (CARVALHO JUNIOR; FETZNER; TORRES SANTOMÉ, 2022, p. 22).

Considerando, ainda, o currículo escolar como instrumento do processo de conhecimento, em que esse se faz como um documento de definições coletivas, no Projeto Político Pedagógico - PPP (vigência no ano letivo de 2018) da Escola Padre Eduardo, percebemos e concordamos com Libâneo (2012, p. 256), ao afirmar que o PPP - 2018 “[...] é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares”.

Ainda no referido documento P.P.P. (2018), foi possível identificar que o mesmo é reconhecido enquanto documento de “identidade” da escola, com suas peculiaridades de ações, com a proposta de garantir uma educação plural, democrática, inclusiva e de qualidade. A proposta curricular, pode afirmar está em conformidade com o que propõe os escritos de Silva (2020), quando relaciona o currículo como texto, documento, percurso e identidade.

Nesse sentido, entendemos que a escola percebe seu papel, enquanto agente da comunidade que está inserida, para além dos muros que a cercam com a seguinte visão de futuro: “Ser uma instituição de ensino reconhecida no Distrito de Mosqueiro como referência em termos de qualidade educacional, responsabilidade social, ambiental e focada para o Exame Nacional de Ensino Médio –ENEM” (P.P.P., 2018, p. 22).

Porém, atrela sua visão educacional fundamentada nas reformas educacionais, na Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e a implementação do Novo Ensino Médio, sintetizadas como marco legal brasileiro, as quais definem os princípios, diretrizes, normas regulamentares e objetivos da educação integral, conforme o segmento que se encontra na primeira Unidade de Contexto do Quadro 11.

Nesse caminho, acerca das reformas educacionais, Silva (2008, p. 32) reitera que “[...] a intervenção do Estado na educação ocorre principalmente por meio de ações que visam à produção de mudanças no sistema educacional”, esse fluxo é recorrente, pois a intenção é efetuar um combo de ações, com vistas a remodelar a estrutura e as atividades das escolas

(SILVA, 2008).

Para Sacristán (1996), o “reformatar” ecoa em nossa sociedade como movimento, e isso reverbera na opinião pública e nos profissionais da educação criando expectativas, que geram supostas mudanças, ou por vezes muito discretas, propensas a recuperar a educação, mas que necessitam de atenção. “Opera-se um duplo movimento: o processo de discussão oficial e sua implementação pelas escolas são movimentos complementares” (SILVA, 2008, p. 34).

À luz dessas dinâmicas, compreendemos o currículo, enquanto conhecimento escolar, ou seja, sua aprendizagem traz consigo princípios e traços culturais com dimensões por vezes pré-definidas. Isto posto, enquanto conhecimento escolar, consideramos os escritos de Moreira e Candau (2008, p. 22), quando entendem o “[...] conhecimento escolar como uma esfera educativa [...] com características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento [...] produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico”. Já acerca dos princípios, “[...] qualquer currículo envolve um princípio ou princípios segundo os quais de todos os conteúdos possíveis de tempo [...]” (BERNSTEIN, 1971, p. 3).

A teia destacada por nós, nas unidade de registro, que articula currículo/conhecimento escolar e a cultura escolar, é uma teia importante. Assim, cultura escolar, refere-se a diferentes culturas e está ligada não somente à transmissão de normas e padrões, saberes prescritos ou símbolos e representações, mas à ampliação de horizontes, a partir de novos significados dos fatos que ocorrem tipicamente na escola. Nesse viés, direcionamo-nos para uma perspectiva que vai além da mera reprodução cultural da sociedade, assumindo a produção de uma cultura própria escolar, a partir da reelaboração dos valores, práticas e normas comunitárias, ou seja, da consciência da escola Padre Eduardo, enquanto seu local e espaço geográfico cultural.

Nesse viés da cultura escolar e espaço geográfico, temos documentadas as seguintes atividades e projeto;

Caderno único de atividades, Praias do Conhecimento, Praia Chapéu Virado - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Espanhol; Praia Maraú - Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Física, Química e Biologia; Praia Murubira - Matemática e suas Tecnologias Matemática; Praia Ariramba - Ciências Humanas e Sociais, Filosofia, História, Sociologia e Geografia (C.U.A, 2020, p. 4).

Projeto Construindo Pipas,

No Estado do Pará, pipas de saco plástico ganham os céus das férias escolares, durante os meados de junho e julho, consagrados temporadas dos papagaios. Na linguagem dos Pipeiros, há diversas modalidades dos brinquedos, entre pipas, papagaios, rabiolas e as cangulas, o último exclusivo do Paraense.

Produto final;

Construir os diversos modelos de Pipas e realizar a prática na Praia do Farol, em Mosqueiro, a fim de apresentar a Comunidade Escolar, os produtos realizados pela Oficina (P.I.E, 2022a, p. 3 e 7).

Daí, o papel da escola em reconstruir e trazer em suas atividades o global e regional, ou seja, valorizando o que é vivido pelos discentes, ampliando seu conhecimento formando sujeitos críticos. Coadunamos com Moreira e Candau (2008) ao:

Entendemos a relevância, então, como o potencial que o currículo possui de tomar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 21).

Essa constatação do currículo é reiterada por Veiga-Neto (2002), quando chama de cruzamento entre a escola e a cultura. Dessa maneira, podemos afirmar que a Escola Padre Eduardo, de forma oportuna, busca a sensibilização por meio do trabalho coletivo e dialógico envolvendo toda a comunidade escolar em suas atividades, como verificado nas unidades de contexto do quadro 11.

Contudo, Carvalho Junior; Fetzner e Torres Santomé (2022), descrevem o relevante e absoluto papel que as instituições escolares possuem na estruturação de um sentido comum, de um conhecimento e de um panorama real, que por vezes parece ser cruel, porém é visto e posto de forma “inculpada”

[...] realidade que passamos a considerar como “objetiva”, “neutra”, “científica” e, inclusive, a etiquetamos, também, como “despolitizada”, de caráter neoliberal, patriarcal, racista e neocolonial; esse sentido comum hegemônico faz com que esse mundo apareça imediatamente como lógico e inevitável (CARVALHO JUNIOR; FETZNER; TORRES SANTOMÉ, 2022, p. 33).

Portanto, o currículo é visto como fruto do conhecimento escolar, controle, artefato social e histórico, flutuante, não fixo e atemporal (GOODSON, 1997). Logo, corporifica-se a partir de prescrições curriculares manifestadas nos PPPs, com os planejamentos, as disciplinas e as atividades escolares. De tal maneira, que ainda nas considerações de Goodson (1997), o currículo precisa ser desvelado ao ponto que:

[...] não pode cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar como um processo -natural- e -inocente-, através do qual acadêmicos, cientistas e educadores -desinteressados- e -imparciais- determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens (GOODSON, 1997, p. 10).

Por conseguinte, “não cair na armadilha” das circunstância que envolve o processo curricular requer um olhar para o cotidiano da escola e refletir sobre todos os atos e ações elaborados e pensados, ao ponto que um realce identificado nas unidades de registro foi o

currículo e avaliação. Fernandes e Freitas (2018) definem a avaliação em várias esferas. A avaliação da aprendizagem dos estudantes (docente é o centro); avaliação da instituição, na qual as personagens centrais são compostas por todos os profissionais da escola, orientados por projeto político pedagógico e, por fim, a avaliação do sistema escolar, a qual perpassa a responsabilidade principal ao poder público, quando se recai em resultados como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Tal contexto avaliativo está diretamente ligado às políticas curriculares implantadas, quando dialogam com as políticas avaliativas alinhadas aos currículos, em cada nível de ensino e manobram as práticas docentes em seus planejamentos.

Para Lopes e López (2010), mesmo que o ENEM seja realizado no término do ensino médio, o mesmo busca extrair do sujeito compreensões e habilidades construídas ao longo da vida escolar, bem como uma forma de motivar os estudantes a galgar melhores condições sociais, ingresso no ensino superior e autoestima. Assim o ENEM tende:

[...] a vincular o conhecimento, expresso nas competências e habilidades, ao que é entendido como necessário ao indivíduo em toda sua vida. É simultaneamente afirmado que o exame é voluntário, um direito do aluno, mas também uma necessidade da vida contemporânea. [...] Dessa forma, o ENEM, como um sistema avaliativo que condensa os princípios da Reforma Educacional do Ensino Médio brasileiro, se constitui como um dispositivo que entrelaça e interpenetra processo de ensino-aprendizagem em múltiplos níveis, já que, a partir dele, são engendrados tanto resultados globais (relativos às redes de ensino), quanto locais (referentes às unidades locais) e individuais (relativos ao aluno). [...] Não é incomum encontrarmos escolas que, em torno do Enem, vêm construindo práticas que estimulam seus alunos aos estudos e buscam sua valorização social e o desenvolvimento de sua autoestima (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 103 -106).

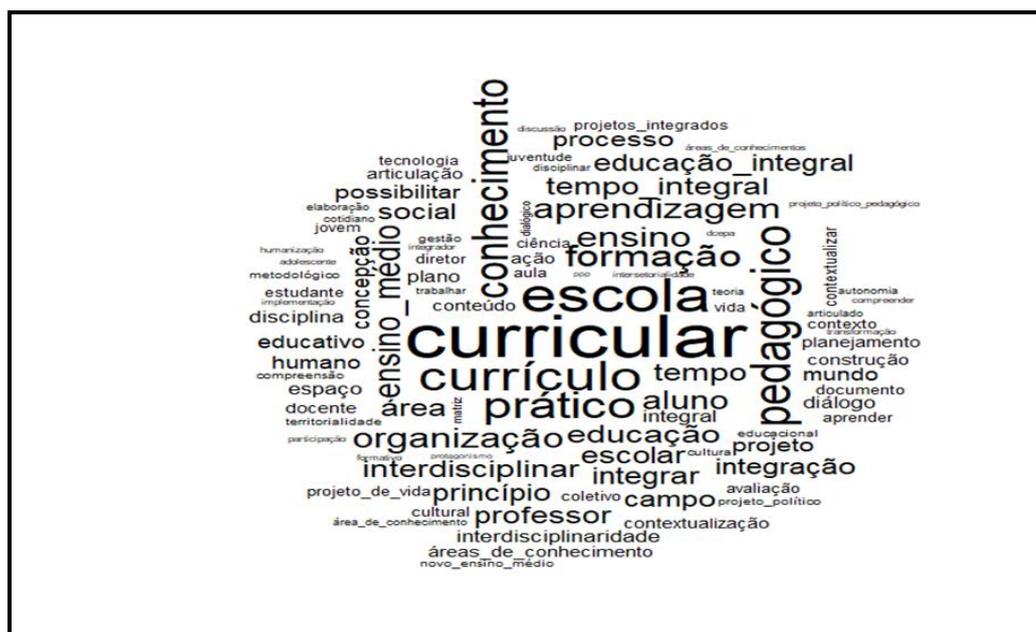
Os elementos analisados, até aqui, demonstram o caminho curricular da Escola Padre Eduardo, que amparada pelas definições macro da secretaria de educação, propõe a adequação da sua missão, enquanto escola na Ilha de Mosqueiro destinada aos jovens moradores. Assim, como posto por Carvalho Junior; Fetzner; Torres Santomé, (2022, p. 22) “se não fizermos um ensino baseado no diálogo, no debate, procurando escutar as vozes silenciadas e marginalizadas, o discurso elitista se reforça e se consolida de modo reprodutor, conservador, racista, sexista, classista”.

Sabe - se que é por meio do currículo que as vozes, por vezes silenciadas ou ignoradas, ganham vez, autoconfiança e lugar dentro da escola e para além dela, e de fato cabe esse ser o propósito escolar, dar voz a quem por várias vezes é silenciado na sociedade, o estudante. Daí Santomé (2013) se refere à justiça curricular, quando diz que:

A justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida [...] A educação não pode ser um instrumento que gere ódio e, portanto, que sirva para romper os laços tanto com a própria família como com a comunidade de origem (SANTOMÉ, 2013, p. 10).

Nesta perspectiva, houve para fins de análise a identificação dos termos que são associados a palavras contidas nos segmentos extraídos dos documentos produzidos pela SEDUC/PA e pela Escola Padre Eduardo relacionados ao aspecto curricular. Para isso, com auxílio do *IraMuTeq*, foi produzido um relatório intitulado: “Nuvem de Palavras”. Nesse processo é realizada a análise lexical, a qual traz as palavras de maior frequência, ou seja, as que mais se destacam no texto. Nessa proposta de relatório, juntamente com análise manual, foi possível realizar uma análise de dados textuais rigorosa associando a análise manual e semiautomatizada, oriunda do *software* que resultaram nas seguintes nuvens imagens 3 e 4.

Imagem 3 - Nuvem de palavras: Documentos SEDUC/PA



Fonte: Produzido pela autora (2023), com o auxílio do *Iramuteq*.

É possível identificar entre as palavras com maior destaque, envoltas de *curricular* e *currículo*, tem-se as palavras *escola*, *conhecimento*, *pedagógico*, *prático*, *ensino*, *formação*, *organização*, *interdisciplinar*, entre outras. Porém, ao se parear com a nuvem da imagem 4 (Nuvem de palavras – Documentos da E.E.E.M.P.E), nota-se que conhecimento também possui destaque, bem como *princípio*, *ENEM*, *BNCC*, como visto e discutido anteriormente nas unidades de contexto.

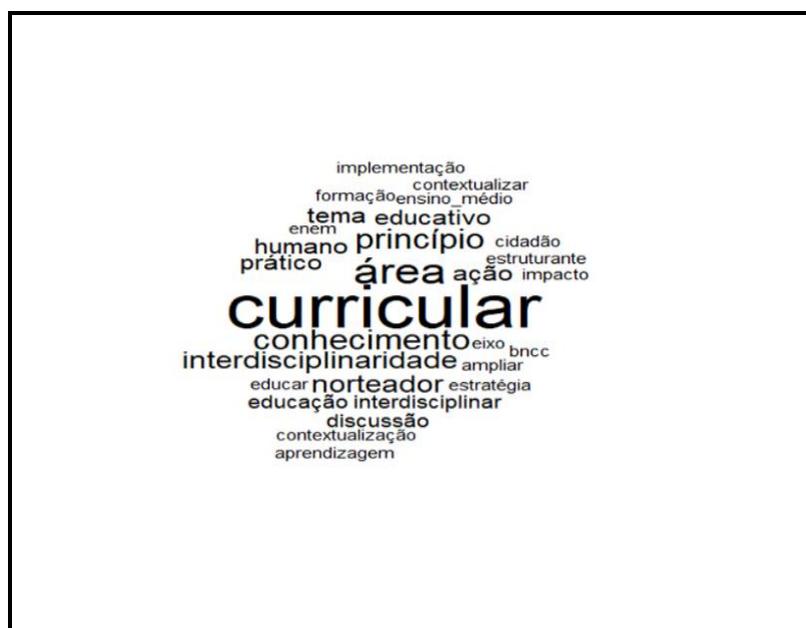
É fulcral que o currículo brasileiro do ensino médio (palavra também em destaque),

como já visto em seções anteriores, tenha dado um salto grandioso com as mudanças na última década, incluindo a implementação de uma base nacional. Como aponta (ARROYO, 2013, p. 15), “a sorte dos alunos está igualmente atrelada ao currículo para seus êxitos ou fracassos e para seus percursos normais ou truncados. Mas também seu direito à educação recebe garantias no currículo”.

Nessa esteira, perseveremos que a sensatez do direito a uma educação de qualidade e justa possa se fazer presente no currículo da educação básica brasileira em prol do êxito no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que por vezes seja necessário reivindicar, lutar e rever rotas. Infelizmente ao longo da última década se vive um desmonte educacional que necessita ser revisto.

Corroborando com tal perspectiva, as reflexões contemporâneas de Morin (1997, p. 16) apontam que “assim, nos damos conta de que o conhecimento torna-se cada vez mais pertinente, quando é possível encaixá-lo num contexto mais global. Em contrapartida, se temos um conhecimento muito sofisticado, mas que é isolado, somos conduzidos ao erro e à ilusão”.

Imagem 4 - Nuvem de palavras: Documentos E.E.E.M.P.E



Fonte: Produzido pela autora (2023), com o auxílio do *Iramuteq*

Nesta seção, apresentamos, inicialmente, as análises dos documentos considerados primários, produzidos pela Escola Padre Eduardo, nesse movimento de construção desde 2018, atrelados há vários elementos, a partir do currículo, educação integral e a perspectiva interdisciplinar, quando busca estabelecer um significado universal, interdisciplinar,

contextualizado e democrático para o Ensino Médio da escola:

Currículo é, portanto, o instrumento de concretização do projeto referencial da escola [...] Mediante sua elaboração e apresentação é dada a partida para o jogo de poder que acontece dentro da escola [...] Formação não apenas dos alunos, mas também dos professores que se tornam em realidade, os primeiros destinatários do currículo prescrito (MORAES, 2021, p. 276).

Perante essa verificação do currículo como instrumento base da escola, a próxima análise temática é a interdisciplinaridade (a partir da codificação de I.T). Como visto se fez presente em ambas as nuvens articuladas ao currículo, tanto nos documentos da SEDUC/PA como da referida Escola.

### 5.3.2.2 – Categoria de Pesquisa - Abordagem interdisciplinar e sua organização

A segunda categoria de análises tem como símbolo temático de codificação: I.T (interdisciplinaridade), nas mensagens selecionadas, haja vista que a compreensão da perspectiva interdisciplinar dentro dos documentos da SEDUC/PA, principalmente nos documentos elaborados pela Escola Padre Eduardo como proposta de atividades, planos de aula e planejamento são essenciais para essa pesquisa. O que resultou na categoria (Quadro 12) objeto da análise, a seguir.

Quadro 12 - Categoria Abordagem interdisciplinar e sua organização

Unidades de registro	Unidades de contexto
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Premissa interdisciplinar;</li> <li>- Rupturas da fragmentação do conhecimento;</li> <li>- Currículo integrado;</li> <li>- Integração dos campos dos saberes - perspectiva interdisciplinar na aplicação de projetos.</li> </ul>	<p>[...]interdisciplinaridade, com estímulo e favorecimento do trabalho coletivo; descentralização, com o estímulo ao estabelecimento de ações de cooperação entre a comunidade escolar, órgãos governamentais e organizações sociais (PPP, 2018, p. 9).</p> <p>A organização curricular descrita a partir da perspectiva de classe multisseriada, disposta a partir de salas temáticas, destinadas ao atendimento educacional aos alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino_médio, experimentada durante o período letivo de 2021, teve por objetivo o exercício da prática interdisciplinar, descrita a partir da reflexão de Thiesen (2008), em que a complexidade das problemáticas descritas no cosmo imprimem novos desafios no campo educacional, especialmente no processo ensino-aprendizagem, em que exige-se uma abordagem interdisciplinar para a compreensão e análise dos variados fenômenos. (R.A, 2021, p. 3).</p>

	<p>O debate teórico sobre a perspectiva interdisciplinar na prática pedagógica é pertinente ser oportunizado na escola, visando responder as expectativas previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, além de propiciar a fundamentação necessária para a sistematização do planejamento de ensino em preparação para a implantação do Novo Ensino Médio. (R.A, 2021, p. 3).</p>
	<p>[...] não há uma disciplina superior a outra, tampouco, que uma disciplina seja mais relevante no currículo que outra. A compreensão do currículo, tecido a partir de recortes da realidade, interligado entre as partes para a composição do todo, implica no reconhecimento e no valor do planejamento de ensino por meio do trabalho coletivo, visando articular os temas com abrangência interdisciplinar contidos nas salas temáticas. (R.A, 2021, p. 4).</p>
	<p>O trabalho integrado no Novo_ensino_médio visa oportunizar aos estudantes atividades pedagógicas que investigam objetos comuns aos conhecimentos de cada uma das quatro áreas do conhecimento e seus campos de saberes e práticas, de forma interdisciplinar, na busca pela aprendizagem do aluno. Como eixo integrador da interdisciplinaridade, o projeto de investigação parte da necessidade da melhor compreensão das teorias abordadas das disciplinas, antes isoladas. Com o trabalho interdisciplinar, o ganho de conhecimento, o aperfeiçoamento da prática das atividades pedagógicas por parte dos docentes e o desenvolvimento de atributos da área afetiva dos discentes são tarefas essenciais para a evolução da comunidade escolar. (P.I.E, 2022a, p. 4).</p>
	<p>O Projeto Integrado de Ensino (PIE) da área de Matemática e Suas Tecnologias será Construindo Pipas, um convite a construção do conhecimento envolvendo esta atividade do gosto jovem, especialmente Mosquense Objetivo: Promover o ensino e aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento por meio do Projeto Construindo PIPAs (P.I.E, 2022a, p. 3).</p>
	<p>Projeto Integrado de Ensino: literaturas e suas interfaces dialógicas - A avaliação contemplará um momento de culminância do projeto, integrado as outras áreas. [...] Professor e aluno produzirão um portfólio com todas as notas do processo que demonstre as impressões sobre o desenvolvimento das atividades de leitura com registros de imagens e textos. Os relatos serão orais e escritos. (P.I.E, 2022b, p.14).</p>
	<p>O Projeto Educação Financeira para o Consumo Consciente, é um tema rico e promove um trabalho a partir das unidades curriculares, de forma contextualizada e interdisciplinar, bem como contribui para a formação do cidadão quando o leva a refletir e questionar a cultura do consumo [...] foi proposto esse projeto, com vistas a possibilitar a interrelação entre a área da Matemática e as demais áreas do conhecimento por meio da interdisciplinaridade e contextualização. (P.I.E, 2022c, p. 4).</p>
	<p>Projeto Integrado de Ensino: aluno monitor – matemática parte de uma ação conjunta entre Filosofia e Literatura mesclando suas características de abordagem para construir um objetivo único, isto porque, as competências e habilidades leitoras integram as duas disciplinas, o que favorece uma maior independência e competência ante o enfrentamento social por parte dos alunos, que serão os cidadãos do futuro. (P.I.E, 2022g, p. 5).</p>
	<p>Interdisciplinaridade depende de uma ação em relação ao conhecimento, que possibilite a elaboração de novos métodos e conteúdos; união dos saberes, contrapondo-se ao isolamento do conhecimento. Integração curricular - A integração curricular é uma teoria da concepção curricular que</p>

	<p>está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização de um currículo em torno de problemas e de questões significativas, identificadas em conjunto por educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas (BEANE, 1997, p.30). A Integração Curricular envolve quatro aspectos principais: a integração das experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma concepção curricular. (PARÁ, 2021, p. 77).</p>
	<p>Para uma completa integração curricular, se faz necessário estabelecer um diálogo constante com os demais campos do conhecimento, na medida em que não há uma hierarquia entre os campos do saber ou entre as áreas do conhecimento, mas complementaridade entre os mesmos. Por isso, deve-se partir do princípio da interdisciplinaridade para que se efetivem conexões entre todas as áreas do conhecimento. (PARÁ, 2021, p. 312).</p>
	<p>[...] considerando as especificidades das escolas de ensino médio em tempo integral, os estudantes deverão vivenciar/aprofundar suas aprendizagens nas quatro áreas do conhecimento por meio de suas itinerâncias. Possui as seguintes unidades curriculares: Projetos Integrados de Ensino, Campos de Saberes e Práticas Eletivos I e II, Projeto de Vida, Atividade Complementar (Orientação Para Estudos e Pesquisas) e Projeto Permanente por Afinidade, (SEDUC/PA, 2022a, p. 12).</p>

Fonte: Documentos da SEDUC/PA (PARÁ, 2021); SEDUC/PA (2018) e da EEEMPE (2018;2021; 2022)

A agregação e análise das mensagens ordenadas no quadro 12, originador da presente categoria, apontam aos seguintes aspectos envolvidos da interdisciplinaridade: sua epistemologia, seu desenvolvimento com foco na educação integral e organização das práticas pedagógicas na perspectiva do currículo integrado, visando à construção do conhecimento na perspicácia de uma educação menos fragmentada e mais global.

Envolta dessa proposta de integração do conhecimento a imagem 5 mostra como foram desenvolvidas atividades do Projeto Pipas na escola trazendo a integração de áreas que constroem cientificamente as pipas enquanto objeto central.

Imagem 5 - Atividades projeto construindo pipas - E.E.E.M.P.E

Por que a pipa voa?		
TEMÁTICAS DAS ÁREAS	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História das Pipas nas Praias Paraenses; O Valor Cultural das Pipas;
	Linguagens e Suas Tecnologias	Gírias dos Pipeiros; Estética das Pipas
	Matemática e Suas Tecnologias	Uma Matemática para Voar alto com pipas;
	Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Desafiando a gravidade: pipa é um marco na tecnologia
		Pipa com cerol: riscos à saúde
	Matemática e Suas Tecnologias	Como construir pipas?

Fonte: Projeto construindo pipas (2022a, p. 6)

Partindo desse olhar, realçamos a análise de outra atividade<sup>30</sup> realizada na escola, intitulada: “Diálogo entre Literatura e Filosofia: um novo olhar sobre nós, sobre o outro e sobre o mundo”, nessa se configura a ênfase nas leituras de textos literários e não-literários, dialogando com outros componentes curriculares, ou seja, os discentes são estimulados a realização de leituras, que foram estruturas para várias atividades. Santomé (1998) destaca, que o currículo globalizado e interdisciplinar pode ser associado a um “guarda-chuva” com a intenção de realizar o agrupamento de diversas práticas educacionais, que são concebidas em sala de aula, a esse respeito abaixo trechos dos comandos das atividades.

AULA 03 – DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E FILOSOFIA: um novo olhar sobre nós, sobre o outro e sobre o mundo.

Vamos ler juntos a carta de Olavo Bilac a sua amada e observar os elementos que estruturam e compõem uma carta pessoal [...]

Continuando com a reflexão sobre o cuidar de si e do outro, vamos dialogar um pouco com as teorias filosóficas tentando entender essa relação do outro com essa ideia de “normal” a partir da literatura [...]

[...] Ainda com essa preocupação do cuidar-se e olhar o outro também, vamos conversar com arte acerca da necessidade que o homem sempre teve em comunicar-se uns com os outros. Com isso, faremos uma memória desde a arte rupestre até o envio de cartas para compreendermos essa necessidade de interação que o homem busca desde sempre.

Fazendo um diálogo com os poemas de escritores famosos da nossa literatura, vamos discutir acerca da dialética do eu interior de uma grande escritora portuguesa Florbela Espanca[...].

<sup>30</sup> EEEMPE - Plano de aula de Linguagem. Dialogando com as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Filosofia e Espanhol.

Todos esses aspectos pedem nas concepções de Moraes (2022, p. 29), “uma reforma do pensamento”, que possibilite desfazer traços arraigados de uma educação tecnicista e práticas pedagógicas tradicionais, que realçam o conhecimento fragmentado e disciplinar.

Cabe, neste ponto, discutir que concepção, ou concepções de interdisciplinaridade, são propostos na Escola Padre Eduardo e por que essa configuração se estabelece no currículo da escola de tempo integral. Para Pombo (2008), ao tratar do assunto, afirma que:

Passando do nível das palavras ao nível das ideias, ou, se preferirem, das coisas, verificamos que a interdisciplinaridade é um conceito que invocamos sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento, sempre que topamos com uma nova disciplina cujo lugar não está ainda traçado no grande mapa dos saberes, sempre que nos defrontamos com um daqueles problemas imensos cujo princípio de solução sabemos exigir o concurso de múltiplas e diferentes perspectivas (POMBO, 2008, p. 15).

Como podemos perceber, há uma preocupação em trazer para contexto da escola em voga, conforme determinações prescritas nacionais e estaduais, a interdisciplinaridade. Outrossim, vale resgatar, como já visto, o quão a interdisciplinaridade, ao longo das últimas décadas, vem sendo enquadrada a uma compreensão metodológica, que se faz presente nas DCNEM e nos PCNEM.

Contudo, são manifestadas nas unidade de contexto, que a Escola Padre Eduardo, traz para sua linha de organização os escritos de Juares Thiesen como aporte teórico acerca da interdisciplinaridade. Para esse autor, é trivial que obstáculos sejam enfrentados no processo de ensino, para que dessa forma a busca por novos conceitos e a congruência entre os docentes possam ocorrer.

Por isso, quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, quanto maiores forem as relações conceituais estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem (THIESEN, 2008, p. 552).

Entretanto, Thiesen (2013) também concebe a interdisciplinaridade como um princípio mais de natureza epistemológica do que metodológica e didática. Localizada, dessa maneira, no campo da racionalidade humana, onde nascem formas de compreensão sobre a materialidade histórica, ou seja, as relações de organização construídas pela humanidade.

Daí, mencionar essa organização construída ao longo dos anos é possível pontuar a fragmentação do conhecimento, que gera a hiperespecialização de profissionais, originados de estudantes, lapidados por uma educação personificada e construída nos moldes cartesianos. Essa educação de linha abissal, fruto da sociedade moderna, em que tudo é fracionado, aos moldes como bem traz Morin (1997), o corpo da mente, o espiritual do científico, o homem da natureza, assim foi sendo construído o conhecimento também no modo disciplinar, cada um em seu núcleo e grau de importância.

A história do mundo e do pensamento ocidentais foi comandada por um paradigma de disjunção, de separação. Separou – se o espírito da matéria, a filosofia da ciência; separou -se o conhecimento particular que vem da literatura e da música, do conhecimento que vem da pesquisa científica. Separaram – se as disciplinas, as ciências, as técnicas . Separou-se o sujeito do conhecimento do objeto do conhecimento (MORIN, 1997, p. 21-22).

Nessa esteira de pensar evolutivo, uma nova era planetária requer uma sociedade no pensar global e integral (Morin, 2011). A fim de promover essa necessidade, cabe ao conhecimento também essa reestruturação a partir do pensar complexo, postulado por Morin, que possa proporcionar o conhecimento pertinente. Nessa teia, observamos fragmentos nos documentos da Escola Padre Eduardo, “nesta aula teremos a leitura e análise de textos literários e não-literários dialogando com as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Filosofia e Espanhol” (D.L.F, 2020, p. 2). Outros destaques:

Os docentes da Escola Padre Eduardo elaboraram o caderno único de atividades *Praias do Conhecimento* (1ª edição) assegurando o aprendizado de todos os estudantes do Ensino Médio[...].Portanto, convidamos os alunos a caminharem pelas praias de Mosqueiro através de um *tour* por todas as áreas do conhecimento, mergulhando nas águas mais profundas da leitura, do entendimento, da produção e da autoavaliação pelo seguinte roteiro,Vamos mergulhar nas águas do conhecimento: Praia Chapéu Virado - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Espanhol; Praia Maraú - Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Física, Química e Biologia;Praia Murubira - Matemática e suas Tecnologias Matemática;Praia Ariramba - Ciências Humanas e Sociais, Filosofia, História, Sociologia e Geografia (C.U.A, 2020, p. 4).

É com satisfação que fazemos chegar em suas mãos O CADERNO de atividades interdisciplinares, organizado pelas áreas de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias e a área de Humanas a partir do Referencial Curricular apoiado na nova BNCC para o Ensino médio, com o objetivo de auxiliá-lo na sistematização de seus estudos e conclusão do 2º ano do Ensino médio (C.A.I, 2020, p. 2).

A fim de utilizar estratégias de ensino para aprendizagem, por meio da resolução de problemas, ensino por atividade e investigação matemática, espera-se que o aluno alcance o aprimoramento de sua capacidade de raciocínio lógico para associar conteúdo, organizar pensamentos, formular ideias na área de Matemática e suas tecnologias e em outras áreas interdisciplinares (P.E.M.T, 2022, p. 5).

Para os alunos talvez estas duas atividades tenham parecido uma, porém elas foram planejadas para existirem e se relacionarem concomitantemente, pois sempre existiram essas necessidades, muito embora nossas práticas dentro de sala de aula sempre privilegiaram ações distanciadas uma das outras, mais ainda se forem interdisciplinares. Dessa forma, já atestamos que não podemos falar em aulas isoladas umas das outras, pois a fonte do conhecimento atesta a necessidade de caminharmos ao mesmo objetivo, e mais ainda dentro da mesma atividade não podemos permanecer como se tudo o que fazemos houvesse a necessidade de setoriar e caminharmos de modo isolado, e desse modo a exemplificação do substrato teórico precisa vir acompanhado de uma visão corporificada na materialidade (P.I.E, 2022g, p. 4).

A partir dessas atividades direcionadas aos discentes, Fazenda (2001, p. 11) sustenta que a atitude interdisciplinar tem certas características e exige do sujeito docente e/ou pesquisador “uma profunda imersão no cotidiano”. Na pretensão dessa imersão no cotidiano, a escola no ano de 2021 organizou classes multisseriadas em salas temáticas, por onde os discentes dos primeiros, segundo e terceiro pudessem promover maior socialização, vale destacar que tal organização segue respeitando prerrogativas do regimento escolar da rede estadual.

Art. 77. Respeitados os dispositivos legais específicos para as ETIs, a escola organizará seu tempo escolar, incluindo as metodologias definidas em seu projeto pedagógico. Art. 78. As atividades da jornada ampliada podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da Escola [...]. (PARÁ, 2021, p. 99).

Boaventura de Sousa Santos (2002) diz que ao se promover uma “ecologia dos saberes”, atravessamos a linha do tradicional, monocultural e/ou ainda de um saber que se aponta um saber mais importante que os demais. Para esse autor, a lógica desta ecologia de saberes está em ideias como:

A primeira lógica, a lógica da monocultura do saber e do rigor científico, tem de ser questionada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existentes pela razão metonímica. Essa credibilidade contextual deve ser considerada suficiente para que o saber em causa tenha legitimidade para participar de debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente com o saber científico. A ideia central da sociologia das ausências neste domínio é que não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular (SANTOS, 2002, p. 250).

Contudo, como ressaltam Lopes e Macedo (2011), é provável definir que toda forma de proposta de uma organização curricular, até as que resguardam o currículo alinhado nas disciplinas acadêmicas, julguem relevante discorrer possibilidades de integração dos conteúdos curriculares. Dessa maneira, ainda para as autoras, cada modelo de organização disciplinar, há distintos modos de interpretar a integração, logo podendo haver propostas de currículo

integrado que passam pelo esforço de superar as disciplinas, como pode ser verificado nas unidades de contextos da categoria discutida.

Conseqüentemente, ao buscarmos a superação da fragmentação, à luz de um currículo integrado, necessitamos do rompimento de paradigmas individuais e, por vezes, postos coletivamente. Nessa busca Santomé (1998) reforça que:

[...] implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são, por sua vez, modificadas e passam a depender claramente umas das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas (SANTOMÉ, 1998, p. 63).

A ideia de currículo integrado perpassa por questões que afloram, a partir do contexto atual, nas dimensões globais da sociedade, bem como a internacionalização que assola as práticas educacionais Santomé (1998). Por isso, faz-se presente na organização curricular prescrita, mais fortemente com a proposta do Novo Ensino médio, que trouxe consigo fartas mudanças como já verificado, referendado no projeto desenvolvido pela escola.

A Secretaria de Estado de Educação do Pará com o intuito de subsidiar a implementação do Novo ensino médio e do DCEPA, apresenta um conjunto de proposições destinadas aos Projetos Integrados de Ensino. Estes, por sua vez, possuem um caráter de aprofundamento e ampliação dos conhecimentos tratados pelas respectivas áreas. O currículo do ensino médio no DCEPA é desenvolvido pelas nucleações formação geral básica e formação para o mundo do trabalho. As intenções educativas presentes na formação geral básica não reduzem o currículo a conhecimentos comuns, mas objetivam à formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres (P.T.D.L, 2022, p. 2).

Entretanto, a proposta traz similarmente maior diálogo e integração, que para Lopes e Macedo (2011, p. 131), “torna-se importante, pois permite desenvolver a existência de inter-relações entre os objetivos [...]. É possível afirmar que a perspectiva integrada de tais enfoques curriculares permanece até hoje na concepção de interdisciplinaridade”, logo favorecendo às diversas áreas de conhecimentos o movimento interdisciplinar:

Etimologicamente, interdisciplinaridade significa, em sentido geral, relação entre as disciplinas [...] que também podem ser entendidos como forma de relações disciplinares em diversos níveis, como grau sucessivo de cooperação e coordenação crescente no sistema de ensino – aprendizagem. A palavra interdisciplinaridade evoca a “disciplina” como um sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que vai descobrindo (YARED, 2013, p. 197-168).

Essa configuração de organização por meio dos currículos integrados, comum nos documentos orientadores nacionais e estaduais, que delega o funcionamento estrutural na escola, não pode se deixar cair na cegueira do conhecimento Morin (2011). Posto pela construção curricular de interesses hegemônicos, servidos pelos governos, como bem apontam as reflexões de Lopes e Macedo (2011):

As disciplinas nos formam e se conectam com demandas sociais, estão em constante modificação e, muitas vezes, ao organizarmos o currículo de forma integrada, produzimos novas estruturas disciplinares. Tais novas estruturas produzem outros efeitos sobre os sujeitos e o social. Cabe entender a quais finalidades esses efeitos se vinculam e se nos permitem, ou não, alguma possibilidade de ampliar o que acordamos chamar de justiça social e de democracia (LOPES; MACEDO, 2011, p. 140).

Nessa prerrogativa, trabalhando com esse pano de fundo de demandas sociais em prol de articular componentes curriculares em outros contextos, vinculados a problemas universais. Morin (2011, p. 34) diz que, “é preciso situar informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. Desse modo, modificações e organizações ocorrem, assim como o currículo integrado, à luz de uma proposta interdisciplinar. Nessa tendência, analisando o PPP da Escola Padre Eduardo, datado de 2018, encontramos propostas de projetos descritos moldados pelas orientações abaixo:

[...] na construção do Projeto está em *buscar a superação da fragmentação do conhecimento* presente em um currículo que tem uma lógica conservadora e que traz a ideia de transmissão de conteúdos fragmentados e da teoria antes da prática. Em oposição a essa lógica e a ruptura com essa visão estreita e imediatista de currículo está o trabalho na perspectiva de articular os conteúdos curriculares numa *dimensão de totalidade*, de todo orgânico articulado, e buscar a unidade e a globalidade [...] Trabalhar o binômio *currículo e conhecimento* como instrumentos de compreensão do mundo e de transformação social, como um processo que envolve *interdisciplinaridade e contextualização*, possibilita romper com a lógica do conhecimento como conteúdo a ser transmitido de forma pronta e acabada. (SEDUC/PA, 2018b, p. 22).

Para melhor compreensão, a saber, os projetos coadunados com tal proposta no ano de 2018 expostos no PPP da escola eram: 1) Projetos de Ensino, aprendizagem e ações, 2) Projetos Temáticos, Socioculturais e Cidadania, Projetos Ambientais, 3) Projetos Esportivos Educacionais e 3) Mostra do Conhecimento Científico, Artístico e Cultural da Escola Padre Eduardo, sintetizados no quadro 13.

Quadro 13 - Projetos Propostos – PPP 2018

Projetos de Ensino, Aprendizagem e Ações Educativas	Cartografia Socioambiental de Mosqueiro - Projeto multidisciplinar - Consiste no “mapeamento” socioambiental da Ilha de Mosqueiro, visando o aprendizado dos procedimentos básicos dos reconhecimentos científicos, assim como, a valorização e o respeito aos “Saberes”, “Fazeres” e ecossistemas que ocorrem na ilha.
Projetos Temáticos, Socioculturais e Cidadania.	Voltados para o conhecimento, reconhecimento, valorização e respeito às expressões e manifestações da cultura material e imaterial local, referentes aos fazeres e saberes das populações de Mosqueiro, visando a ampliar a Integração entre a Escola e a Comunidade (Dia Internacional da Mulher, Festividades Juninas da Escola Padre Eduardo, Semana da Independência do Brasil, Dia da Consciência Negra, Projeto Escola Viva, Projeto diga sim à vida, Café com Literatura e Músicas de expressão Amazônica)
Projetos Ambientais	Voltados para a área do meio ambiente, com ênfase na Educação Ambiental, ações de defesa e proteção ambiental, sustentabilidade e cidadania, visando à compreensão da importância da consciência, da atitude e valorização da cultura preservacionista. (Trote Ecológico, Projeto Praia Linda é praia limpa, Passeios Ecológicos)
Projetos Esportivos Educacionais	Projetos que visam contribuir para a formação de uma juventude intelectual e fisicamente saudável, a partir do estímulo às práticas esportivas (Xadrez na Escola, Jogos Internos, Sarau literário e Contação de história)
Mostra do Conhecimento Científico, Artístico e Cultural da Escola Padre Eduardo	O Projeto é a culminância dos trabalhos realizados ao longo do ano, quando serão apresentados os resultados das atividades realizadas nas diferentes áreas do conhecimento.

Fonte: Adaptado do PPP (2018).

Concordamos com Hernández e Ventura (1998), em seus estudos, ao afirmarem que a partir da relação entre teoria e a prática, os projetos proporcionam uma concretização, mais do que um desenvolvimento, e que ao tratar de projetos necessitamos falar de currículo e repensá-lo. Nas concepções de Gallo (2009, p. 21), é importante que o discente consiga compreender que alguns componentes curriculares são instrumentos basilares para conceber conhecimentos, “enquanto outras compõem a cosmologia contemporânea e outras ainda procuram explicitar a vivência e a apreensão histórica do espaço humano”.

Conseqüentemente, ainda para Gallo (2009) diante de um contexto onde prevalece uma matriz curricular disciplinar, oferecer práticas interdisciplinares requer, a pedagogia de projetos e os temas transversais como proposta:

No primeiro caso, a metodologia consiste em construir coletivamente projetos temáticos, em torno dos quais os professores de cada disciplina desenvolvem seus conteúdos próprios. No segundo, a ideia é a de inverter a lógica da grade curricular: em lugar de ela ser articulada em torno das disciplinas, são escolhidos alguns temas que serão o eixo do currículo, e atravessarão todas as disciplinas (GALLO, 2009, p. 21).

Nessa via contemporânea, percebemos os projetos integrados desenvolvidos pela escola, alguns detalhados nas unidades de contexto. São eles, O Projeto Integrado de Ensino – PIE, Projeto “Construindo Pipas”; Projeto literaturas e suas interfaces dialógicas; Projeto Educação Financeira para o Consumo Consciente; Projeto integrado de ensino - Filosofia; Projeto Sangue e Cidadania; Projeto de “Letramento literário – Contadores de histórias e Projeto aluno monitor – Matemática.

Vale ressaltar, que os Projetos Integrados de Ensino, bem como a proposição de currículo integrado, fazem parte das prescrições de orientação presente dos documentos da SEDUC/PA. “Projetos Integrados de Ensino - são oportunidades para proporcionar aos estudantes atividades pedagógicas que investigam objetos comuns aos conhecimentos de cada uma das quatro áreas do conhecimento e seus campos de saberes e práticas” (SEDUC/PA, 2022a, p. 13).

Os princípios curriculares, como a interdisciplinaridade e contextualização, também se encontram como prescrição, destacadas nas unidades de contexto. Corroborando Lenoir e Hasni (2016, p. 2439) sinalizam que:

[...] a interdisciplinaridade requer situações de ensino-aprendizagem que sejam significativas para os alunos. A situação deve ser contextualizada, e tal contextualização deve necessariamente ser multidimensional, visto que, para ser compreendida, a situação requer uma abordagem interdisciplinar. No entanto, para muitos alunos, distinguir entre a vida cotidiana e a vida escolar é problemático. (LENOIR; HASNI, 2016, p. 2439).

Para a Secretaria de educação, “a perspectiva pedagógica interdisciplinar defende a ruptura da lógica de apreensão do objeto de maneira fragmentada, desvinculado da vida, da história, do cotidiano vivenciado pelos sujeitos que compartilham tal contexto” (PARÁ, 2021, p. 494). Nessa inclinação o excerto de um projeto executado pela escola:

O PIE, construindo Pipas, sob responsabilidade da área de Matemática e Suas Tecnologias, possui uma proposta interdisciplinar, contemplando todas as quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias [...] a produção do PIE Construção de Pipas constitui uma necessidade que possui função de aprendizagem e leva em consideração a construção do conhecimento pelo aluno, demonstrando ao estudante que os campos de saberes estão interligados e fazendo parte da realidade do aluno e dos objetos e ações ao seu redor. Princípios Curriculares norteadores - Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; A educação para a sustentabilidade ambiental, social e economia, e a interdisciplinaridade; e A contextualização no processo de ensino-aprendizagem (P.I.E, 2022a, p. 9).

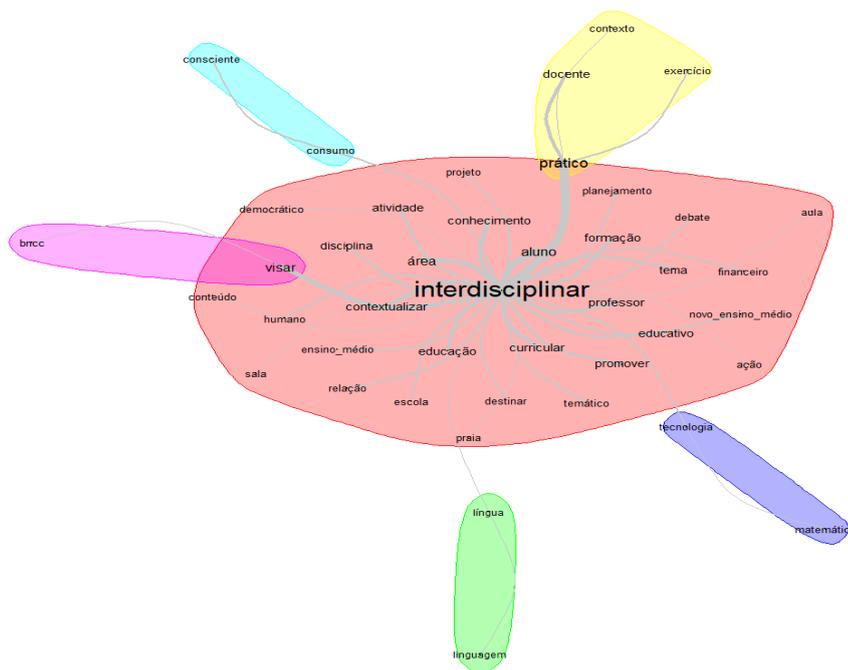
Nas concepções de Lüdke (2007), ao se optar em trabalhar com projetos, a escola traz características que produzem a ruptura com o modo tradicional de ensino por disciplinas: o recurso da divisão do conhecimento. Nesse enquadramento Santomé (1998, p. 204) argumenta que, com o uso da metodologia de projetos, é possível tornar real a relação entre diferentes disciplinas “dando-lhes unidade”, proporcionando dessa maneira a circularidade entre áreas de conhecimento.

Sob esse prisma, houve para fins de análise, a identificação dos termos que são associados às palavras interdisciplinaridade e projetos nos documentos produzidos pela Escola Padre Eduardo. Para isso, com auxílio do *IraMuTeq*, geramos um relatório intitulado “análise de similitude”. Processo pelo qual se produz uma representação das co-ocorrências e conexões existente entre as palavras. Assim, foi possível perceber a presença das palavras envoltas e o distanciamento de outras, as quais formaram outros 5 grupos (cores diferentes), mas que estão ligados a interdisciplinaridade e a projetos. Haja vista que, de acordo com as concepções de Lenoir e Hasni (2016):

É que a interdisciplinaridade escolar tem como objetivo ensinar conhecimentos acadêmicos e formar atores sociais - estabelecendo as condições mais adequadas para iniciar e sustentar o desenvolvimento dos alunos de processos integrativos e sua apropriação de conhecimento como produtos cognitivos, o que requer organizar o conhecimento escolar no currículo, na teoria instrucional e nas estratégias de ensino (LENOIR; HASNI, 2016, p. 2447).

Apontamos, a necessidade de uma organização do conhecimento escolar no currículo, que perpassa pela teoria instrucional, bem como as estratégias que serão adotadas de ensino. A seguir, a análise permite visualizar os entrelaçados, para que o interdisciplinar fosse percebido nos documentos analisados, de forma estruturada e planejada por todos os pares, ou melhor, os sujeitos envolvidos no processo de evolução do conhecimento.

Imagem 6 - Análise de similitude (Documentos da E.E.E.M.P.E/ Interdisciplinar)



Fonte: Produzido pela autora (2023), com o auxílio do *Iramuteq*.

Há, como podemos perceber, uma conexão pretendida pela escola, pois vinculada às palavras que mais se aproximam de interdisciplinar encontramos: *conhecimento, aluno, área, contextualizar, professor, curricular, formação, disciplina e projeto*, apesar de estar um pouco distanciada, a última proposta se faz presente. Severino (1998) sob a ótica do conhecimento destaca:

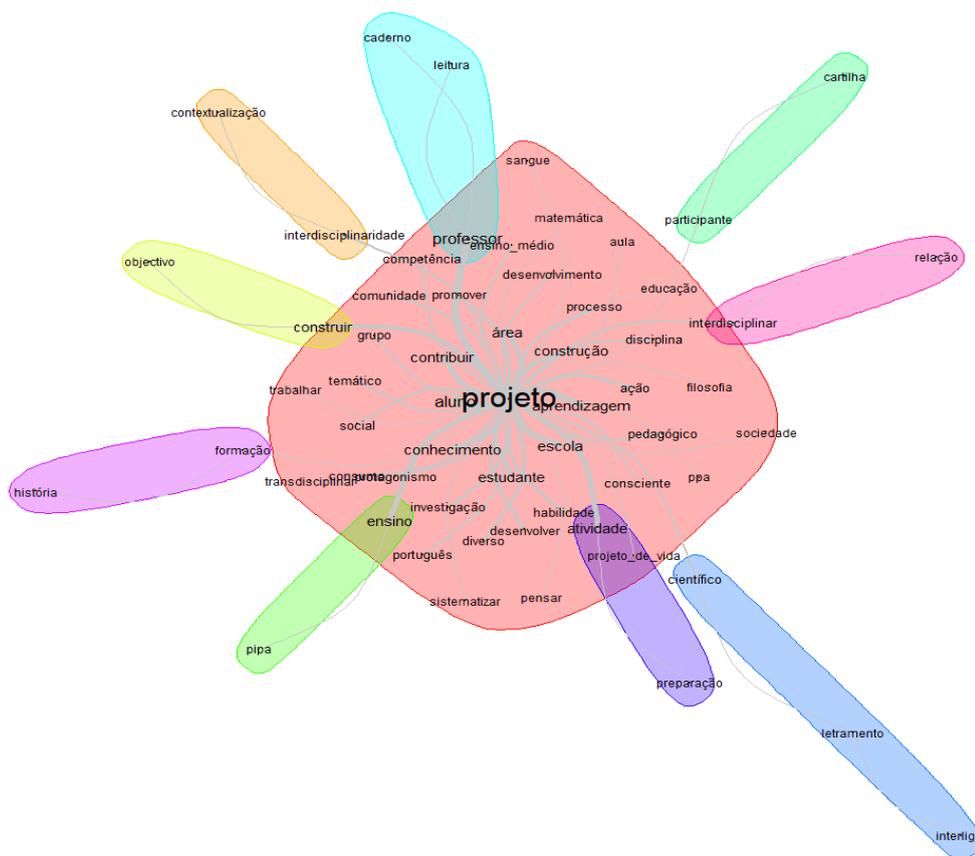
E a questão básica, a meu ver, é a da relação do conhecimento pedagógico com a prática humana. Daí a importância do vínculo do conhecimento pedagógico com a prática educacional. Seu caráter interdisciplinar tem a ver com essa condição. Ora, a função do conhecimento é substantivamente intencionalizar a prática; ele é a única ferramenta de que dispomos para tanto (SEVERINO, 1998, p. 33).

Dessa maneira, remetendo efetivamente à interdisciplinaridade como processo de conhecimento para os discentes, atrelada a um contexto que requer dos docentes a criação de estratégias, formação e integração com as demais disciplinas, no caso componentes curriculares para que, dessa forma, os objetos de conhecimento intencionados por todos nas propostas dos projetos sejam contemplados.

Essa proposta de organização, de integração possibilita tratos disciplinares mais articulados e um ordenamento curricular mais globalizante. Na imagem 7 na análise de similitude é possível identificar as raízes que compõem as propostas de projetos na Escola Padre

Eduardo, formadas por 9 grupos (cores diferentes), diante da essência do projeto. Por consequentemente, as áreas de conhecimento se fazem consolidadas por objetivos, que trazem consigo verbos, classificados para alcance e avaliação da aprendizagem envoltas da palavra Projetos. A imagem 7 a seguir demonstra esse cenário.

Imagem 7 - Análise de similitude (Documentos da E.E.E.M.P.E/ Projetos)



Fonte: Produzido pela autora (2023), com o auxílio do *Iramuteq*.

Acerca dos projetos, Lüdke (2007) aponta alguns traços na educação básica:

Possibilidade de reunir o que já foi aprendido pelo aluno e o que pode vir a sê-lo, nos vários campos do conhecimento [...]. Os projetos irradiam a influência da escola na comunidade e por sua vez captam possíveis influências desta sobre a própria escola [...] Participação ativa, dinâmica, dos alunos, desencadeando forças em geral apassivadas no modelo tradicional [...], os alunos são estimulados a proporem um estudo, com o auxílio do professor, mas num movimento originário de seus interesses e perspectivas [...] Construção de conhecimento pela investigação própria dos alunos [...] Articulação entre trabalho individual e coletivo e valorização de atitudes e comportamentos sociais [...] o trabalho com projetos privilegia a evolução de todo o grupo [...] Combinação entre trabalho escolar e o de várias outras instituições e agências [...] a escola multiplica as fontes de informação e de interação para os alunos (LÜDKE, 2007, p. 69 a 72).

Pudemos notar que, a escola almeja a integração dos campos de saberes e vem desde o ano de 2018, anunciando ao seu público, estender as atividades cognitivas dos discentes à comunidade em geral e aos familiares, que podem ocorrer com maior facilidade com novas propostas de ensino, pois conteúdos podem ser abordados perpassando por várias áreas do conhecimento, sendo correlacionados com o contexto de vida dos discentes.

Para Lück (1994, p. 54), é necessário identificar a “interdisciplinaridade errônea”, que ocorre por justaposição de conteúdos, cabendo atenção, a partir de práticas conjuntas em sala de aula. Moraes (2022, p. 197), conjuntamente, reitera e chama atenção para outro olhar, “no interdisciplinar temos a integração dos diferentes domínios linguísticos de cada disciplina, mas o resultado dessa integração ainda continua sendo de natureza disciplinar”.

Por tudo isso, Sacristán (2000) define que o currículo pode ser uma agregação temática acessível interdisciplinarmente, ao servir como cerne de aproximação para diversos conhecimentos sobre a educação e que a partir dessa interação as práticas escolares podem ser melhor compreendidas.

De tal maneira, compreendemos que predomina nos documentos primários da Escola Padre Eduardo, evidentemente, o diálogo com as prescrições curriculares da Secretaria Estadual de Educação do Pará, porém é visto que diante desses há no cerne da escola a interdisciplinaridade associada a melhores formas de aprimorar, estimular e promover o conhecimento dos seus discentes, visibilizando assim, o diferencial em sua organização curricular por meio do fenômeno interdisciplinar proposto, projeta-se assim, o conhecimento atribuído ao interdisciplinar fixada no currículo da escola.

Assim, seguir essa via de trabalho pode significar empenho por parte da coordenação pedagógica e dos docentes, ou seja, partem de ações, ora coletivas, ora individuais com a elaboração e estudos planejados, até sua aplicabilidade, em prol de uma educação integral. É tudo tecido e construído junto. Segundo Gadotti (1999, p. 2), “a metodologia do trabalho interdisciplinar supõe atitude e método”.

Diante dessa averiguação de atitudes, a próxima categoria se faz fulcral para essa pesquisa, na possibilidade do “inter”, na etimologia do latim 'entre'. Prefixo que remete a um novo “olhar” e tudo que é novo, requer atenção, dedicação, estudo como introdução para implementação e posterior consolidação e perpetuação na organização do trabalho pedagógico.

### 5.3.2.3 - Categoria de Pesquisa - Interdisciplinaridade e o sujeito docente

A terceira categoria tratada ainda é atrelada à codificação I.T (interdisciplinaridade) fruto da segunda categoria analisada, pois parte da necessidade de verificação dessa relação de aprendizagem que enlaça o sujeito docente à interdisciplinaridade. Desse modo, ao mesmo tempo em que essa relação pode colaborar para uma organização curricular multidimensional, pode também, por conta de muitas limitações dialógicas, mascarar atividades, daí a importância da consolidação das atividades por meio de registro e documentos, o que gerou o recorte das mensagens no Quadro 14.

Quadro 14 - Categoria Interdisciplinaridade e o sujeito docente

Unidades de registro	Unidades de contexto
<p>- Relação docente e discente</p> <p>- Autonomia docente</p> <p>-Desenvolvimento do conhecimento</p>	<p>Ou, as escolas e seus professores assumem a titularidade desse processo, no exercício de autonomia didático-pedagógica conferida, legalmente, à escola, ou abrem mão dessa titularidade e aceitam “pacotes de conteúdos” produzidos em outras instâncias, nem sempre com a visão do “chão da escola”. (SEDUC/PA d 2018, p. 5).</p>
	<p>[...]a superação das dificuldades antes elencadas passa pela necessidade de os professores saírem de seu isolamento, de uma postura individualizada para o diálogo com os colegas, para refletir sobre seu trabalho e exercitar novos modos de profissionalidade, com base no trabalho em equipe, na colegialidade e numa cultura colaborativa, sabe-se que essa cultura não faça parte da tradição da instituição escolar. (SEDUC/PA, 2018d, p. 12).</p>
	<p>O exercício da prática interdisciplinar na escola, tem relação direta com a formação do professor e sua prática educativa, e nesse contexto, o professor ao aderir a um projeto educativo sob viés interdisciplinar, desnuda-se de vaidades, das relações de poder que historicamente se produziram em relação as disciplinas componentes do currículo. (R.A, 2021, p. 5).</p>
	<p>O exercício interdisciplinar na prática educativa na Escola Padre Eduardo teve como ponto de partida o processo de formação continuada prescrito no Plano de Formação Docente, por meio de momentos de exposição e debates entre os docentes, a coordenação pedagógica, visando refletir sobre as perspectivas conceituais, epistemológicas e metodológicas, destinadas a orientar o planejamento do ensino e a materialização da prática pedagógica nos espaços das salas temáticas. (R.A, 2021, p. 3)</p>
	<p>[...] A prática interdisciplinar não desonera os docentes em cumprir com os objetos_de_conhecimento destinado à respectiva disciplina conforme previsto em sua lotação funcional, e nesse contexto, a prática educativa interdisciplinar implica no entrelaçamento entre as áreas de conhecimento, contudo, visando proporcionar ao educando um conhecimento ampliado sobre determinado tema. (R.A, 2021, p. 4).</p>

	<p>Para viabilizar tal prática educativa, torna-se indispensável que cada docente de sua respectiva disciplina, disponibilize a coordenação pedagógica, o planejamento pedagógico, com seus respectivos “OBJETOS DE CONHECIMENTO”, sistematizados por bimestre e sua articulação com as salas temáticas e os projetos, nos quais está inserido na escola, destinado a promover a educação integral dos estudantes. (R.A, 2021, p. 12).</p>
	<p>[...] Como eixo integrador da interdisciplinaridade, o projeto de investigação parte da necessidade da melhor compreensão das teorias abordadas das disciplinas, antes isoladas (P.I.E, 2022a, p. 4).</p>
	<p>O Desenvolvimento do PIE Construindo Pipas será trabalhado com exposições feitas pelos professores envolvidos com a participação dos alunos inscritos, por meio de questionamentos e debates. Serão convidados professores das áreas de conhecimento envolvidas neste projeto para discussão interdisciplinar das temáticas [...]. (P.I.E, 2022a, p. 7).</p>
	<p>[...] com intuito de estabelecer o aprendizado discente serão realizadas aulas expositivas, diálogo e troca de ideias entre os alunos e entre eles e o professor, sessões de resolução de problemas, leitura e interpretação de textos, atividade de pesquisa e experimentação, trabalhos em grupo, sequência de exercícios e utilização de recursos tecnológicos como telefones celulares [...] (P.E.M. T, 2022, p. 10).</p>

Fonte: Documentos da SEDUC/PA (PARÁ, 2021); SEDUC/PA (2018) e da EEEMPE (2018;2021; 2022)

O conjunto das mensagens organizadas no Quadro 14 diligencia a primordialidade do elo existente na perspectiva interdisciplinar e o saber docente. Essa teia de relação se faz na intencionalidade de calcificar, garantir a qualidade educacional e superar a esfacelamento do conhecimento escolar, que por diversas vezes se faz presente nos currículos condensados pela máquina pública, de apenas ofertar conhecimentos mínimos. É o currículo como ponto de interesse como já apontado em seção anterior nas concepções de Apple e Giroux.

Isto posto, partimos para os documentos investigados e expressões como, *autonomia, conhecimento, diálogo, entrelaçamento, aluno e professor* são comuns e fortalecem na composição dos documentos, a ideia de relação existente para se chegar ao processo do conhecimento proposto e planejado a uma perspectiva de menor trituração desse.

Nessa lógica, a relação docente partilhada com os discentes traz algo bastante interessante nas reflexões de Fazenda (2001, p. 11), ao apontar a existência de “cinco princípios que subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego”. Tais princípios foram alvo de investigação no que tange ao espelhamento do proposto como atitude docente em suas propostas de ensino. Para isso, trouxemos fragmentos do documento curricular do Estado do Pará, etapa ensino médio, acerca do que se espera do docente lotado na escola de tempo integral:

O professor da educação em tempo integral não pode depositar conhecimentos no aluno. Ele deve sim levar esse aluno a refletir sobre o mundo que o rodeia a partir do que vê e do que sente; a partir da observação dos espaços fora da escola; a partir das experiências, diálogos, conteúdos ministrados de forma diferenciada (PARÁ, 2021, p. 501).

Evidenciamos, pois no trecho acima, que o processo requer a consciência e o desenvolvimento de atitude que possam ser trabalhados, a partir de uma proposta interdisciplinar, que o docente produz o conhecimento útil, interligando teoria e prática, e arquiteta, desse modo, os conteúdos/objetos de conhecimento a realidade social escolar (LÜCK, 1994).

Essa relação norteia o desenvolvimento de ensino e aprendizagem e favorece ao docente atentar para as aptidões que cada discente traz consigo. “Desta maneira, a relação pedagógica possibilita a compreensão do aprendido, a apropriação do conhecimento por meio de aprendizagens significativas, temperadas e iluminadas” (FAZENDA, 2014). Logo a proposta do projeto indica:

[...] professores da área de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas (filosofia) da Escola Estadual de Ensino Médio de Tempo Integral Padre Eduardo percebendo que os alunos têm um potencial para o desenvolvimento de atividades culturais e artísticas de diversos eixos, foi pensado e viabilizado este projeto para que estas competências e habilidades sejam protagonizadas, vivenciadas e apreciadas por eles e para eles, bem como para toda comunidade escolar. Quando se fala em diversidade cultural e artística pensa-se no emaranhado de linguagens que se superpõem. Assim, devido esta multiplicidade coube restringir um pouco estas linguagens desenvolvendo-as num eixo temático da relação interdisciplinar da área de linguagens e códigos, englobando as disciplinas: Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira, Educação Física e Filosofia da área de humanas. (P.T.D.L, 2022, p. 3).

Diante do fragmento acima, as unidades de registro estabelecidas, os pontos de ancoragens deliberados retomam-se aos princípios da interdisciplinaridade postulados por Fazenda (2011) a saber:

É a coerência que dá consistência ao olhar, ao agir e ao falar, que faz com que o desejo individual adquira tamanha força que seja capaz de contaminar e se transformar em vontade coletiva que se realiza [...] Para se chegar à coerência é preciso se conhecer e conceder-se a capacidade de mudar, estar aberto ao outro, aos outros, numa osmose singular, pois coerência não significa que as ideias são imutáveis (FAZENDA, 2011, p. 37).

A humildade é um ato de força, de quem se priva de demonstrar sua superioridade, procurando valorizar o próximo que necessita de valorização ou de brilho, o que não conseguirá se o primeiro fizesse valer sua superioridade [...] Assim como sábio, o professor deve ser humilde. Ser humilde é estar aberto para o outro. Aceitar a presença ativa do aluno, estabelecer parcerias [...] Humildade é conhecer os próprios limites.

Aceitar que sabe algo de modo imperfeito, incompleto, que, a qualquer momento, pode ser questionado reformulado e mesmo superado (FAZENDA, 2011, p. 63-64).

Na educação, ESPERAR é uma constante. O professor, a professora sabe, não importa o grau de especialização ou o nível de ensino, que o aluno, a aluna, precisa de tempo, tempo de ESPERA/amadurecimento para introjetar conhecimentos, torná-los seus, fazendo uso adequado daquilo que se ensinou, tornando-o parte integrante do seu cotidiano e de seus projetos de vida (FAZENDA, 2011, p. 109).

Respeito, requer parceria, vivências e possui fronteiras. Descobrimos que ao mesmo tempo que a fronteira promove a separação, possibilita a interseção [...] possibilita a flexibilidade, liga ao todo, confere identidade e transforma-se numa região de separação e de encontro (FAZENDA, 2011, p. 165-166).

Desapego, aborda a corporeidade é importante ressaltar que, para se ver, é preciso aprender a olhar, e é necessário distinguir um objeto dos demais que passam a fazer parte de um horizonte fundo” (FAZENDA, 2011, p. 186).

O currículo e a resiliência também devem fazer parte do processo dessa relação esperada do docente ao tratar do desapego. A ideia é não perder o equilíbrio de algo em constante movimento (FAZENDA, 2011). É sabido que a realidade é uma unidade adversa, que, por vezes, os princípios são silenciados sem nem sequer serem percebidos na organização cotidiana da escola, mas se fazem presentes nos escritos conjuntamente, a partir do momento em que os docentes permitem rever suas práticas individualmente, mesmo que, às vezes, tais mudanças façam com que esses se vejam contrariados e/ou pressionados pelo sistema impositivo, todavia é compreensivo tão comportamento. Para Gallo (2009, p. 17), “em outras palavras, a interdisciplinaridade é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento, que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimentar”.

A partir dessa compreensão, o sentido do fazer interdisciplinar, Fazenda (2013), no contexto documental, aborda também a autonomia docente que é necessária, caso contrário o mesmo será apenas reprodutor e aceitará, “pacotes de conteúdos” produzidos por terceiros, percebemos um possível controle e regulação do fazer docente se o mesmo assim permitir. Que acarreta e implica em sua autonomia enquanto mediador do processo de aprendizagem.

Daí, ser indispensável a compreensão da autonomia assumida pelo docente e seu papel social dentro da escola, ou seja, que deve ser envolvido com o curso de aprendizagem do discente, que segundo Freire (1996, p. 69) “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. Creio que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina [...]”. Tais postulados, coadunam com a complexidade, nesse movimento

antagônico que se faz presente nas vivências docentes, que ora é formulador, ora receptor, ora protagonista, ora antagonista do conhecimento ao longo dos anos.

A autonomia é fortalecida, à medida em que o docente protagoniza sua história, com o respeito ao contexto em que a unidade escolar se encontra, na visão da diversidade existente entre os discentes e a luta por espaços democráticos. A relevância da autonomia inclusive pode ser associada ao engajamento interdisciplinar, a certos traços de personalidade que podem vir conjuntas, tais como: a flexibilidade, confiança, paciência, intuição, pensamento divergente, capacidade de adaptação, sensibilidade e aprender a agir (SANTOMÉ, 1998).

O sujeito docente categorizado, postulador da interdisciplinaridade é responsável pela desenvolvimento do conhecimento como visto em seção anterior o currículo, com efeito muito evidenciado não somente das orientações legais vindos da SEDUC/PA, como nos relatórios produzidos pela Escola Padre Eduardo, consoante destacada nas unidades de contexto. Porém, Frigotto (2011) em seu artigo pontua:

O conhecimento não tem como ser produzido de forma neutra, tendo em vista que as relações que ele tenta apreender não são neutras. É justamente neste âmbito que percebemos que a interdisciplinaridade na produção do conhecimento nos é uma necessidade imperativa, mas nos é também um problema que está lotado na materialidade das relações capitalistas de produção da existência (FRIGOTTO, 2011, p. 40).

Este delineamento de Frigotto (2011) traz à tona a necessidade do sujeito docente fazer uso dos seus princípios, ao desvelar seu papel no processo cognitivo dos discentes ao mesmo tempo que há normativas emanadas pelos órgãos centrais da educação nos currículos prescritos que se inter cruzam a interesses de produções capitalistas, de controle do conhecimento promovido nos espaços escolares.

Morin (2011, p. 29) corrobora com a leitura, quando discursa que: “decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática estas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento”.

E sobre esse axioma, pontuamos o sujeito docente, que por diversas e/ou centenas de vezes torna-se “para-choque” do currículo, “expressão da função socializadora da escola” (SACRISTÁN, 2000, p. 32). Assim, na análise semiautomatizada dos documentos analisados o objetivo foi então mostrar a ligação das palavras envoltas do sujeito agente, de suma importância.



para debates justos, com todos os sujeitos que constroem os planos de ensino, planejamentos e projetos políticos pedagógicos da escola, bem como cabe à própria secretaria de educação a promoção de formações, debates e discussões com os pares envolvidos no processo de construção do prescrito.

Ao encontro dessa análise, Moraes (2021, p. 326) faz o seguinte posicionamento, “entendo que não existe uma verdadeira docência sem envolvimento [...]. Para tanto, é preciso questionar o esquema clássico de planejamento constituído por objetivos, conteúdos, implantação e avaliação, indo além da eficácia, eficiência e rentabilidade processual”.

Sob outro enfoque, transparece no processo de construção do saber que é o docente e o discente responsabilizados e refletidos na estrutura educacional da educação básica brasileira, contudo não se pode atribuir a esses sujeitos tal desvio da especialização. Por outro lado, os docentes têm a relevante participação no processo de rompimento da prática alienante e discrepante de contradição histórica entre o saber e a realidade. Mas, tal rompimento é possível, a partir da quebra da burocracia escolar e da compartimentalização presente no sistema educacional (GALLO, 2009).

Nesse processo, compreendemos a estratégia formativa docente como basilar, da mesma maneira que sabe -se que o caminhar para a interdisciplinaridade, por vezes, é arduo no seu entendimento, pois também implica no resignificar, que reverbera no ato enquanto educador, e mediador no processo de troca junto ao discente. Daí um planejar pensado no global e integral visando a qualidade educacional que impulsiona à próxima categorização.

#### 5.3.2.4 – Categoria de Pesquisa - Educação integral: desenvolvimento humano democrático

A última categoria de análise trouxe a partir dos códigos definidos: E.T (escola de tempo integral) e E.I (educação integral), o despertar para educação integral como um processo justo, necessário e democrático para educação básica. Diante disso, para viabilizar a discussão das temáticas organizadas o Quadro 15 traz esse movimento tratatado nos documentos.

Quadro 15 - Categoria Educação integral: desenvolvimento humano democrático

Unidades de registro	Unidades de contexto
<p>- Escola de tempo integral e a relação com a organização pedagógica</p> <p>- Educação integral e o interdisciplinar</p> <p>- Formação integral;</p>	<p>Considere o que segue em termos de possibilidades e resultados da escola em tempo integral com jornada ampliada e, portanto, com mais tempo de alunos, professores e gestores na escola; [...] melhoria na aprendizagem; melhores oportunidades de acompanhamento eficaz do aluno e de suas dificuldades de aprendizagem; melhores chances de trabalho colaborativo entre docentes; maiores possibilidades de execução de um currículo que promova a educação integral; desperdício de tempo, baixa otimização da jornada ampliada. (SEDUC/PA, 2018c, p. 26-27).</p>
	<p>A Escola Padre Eduardo, em seu Plano Político Pedagógico construído a partir dos princípios, diretrizes, regulamentações, planos de ações da educação integral, sintetizadas no Marco Legal brasileiro, que define princípios, diretrizes, normas regulamentares e objetivos da educação integral - estabelece um significado universal, interdisciplinar, contextualizado e democrático para o Ensino Médio. (PPP, 2018, p. 9).</p>
	<p>Missão - Garantir o acesso, a permanência com sucesso na escola e o desenvolvimento da Educação Integral humanizada, por meio da gestão democrática e inovação educacional. (PPP, 2018, p. 22).</p>
	<p>Pensando no sujeito, enquanto pessoa humana, levou-nos a organizar este caderno com o propósito de promover o seu desenvolvimento integral, considerando suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural, pautadas na equidade dos sujeitos enquanto seres íntegros, potentes, autônomos e capazes de aprender, desde que sejam consideradas suas características e seu contexto e assim, favorecer à implementação da educação inclusiva, respeitando e valorizando a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, proporcionando experiências educativas que possam ser desenvolvidas por todos. (C.U.A, 2020, p.3).</p>
	<p>[...] a Escola Padre Eduardo se converte em um espaço essencial para assegurar que todos tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral a partir das linguagens. (P.T.D.L, 2022, p. 2).</p>
	<p>O PPP como ponto de partida das ações da escola, tendo como base o DCEPA, deverá nortear a construção da Proposta Pedagógica Curricular da Escola (PPC) [...].O Plano de Trabalho Docente (PTD) além de ser um registro das discussões coletivas entre os docentes, é também a reflexão sobre a prática docente de uma ou mais disciplinas, com base na Proposta Pedagógica Curricular e articula-se com os fundamentos políticos, educacionais e conceituais do Projeto Político-Pedagógico, com a finalidade de organizar e direcionar a prática pedagógica que será realizada em sala de aula por meio do planejamento integrado das áreas de conhecimento, tendo em vista a formação humana integral. (SEDUC/PA, 2022c, p. 11).</p>

	Possibilitar atividades contextualizadas e interdisciplinares que contribuam com a formação humana integral do aluno, com seu protagonismo na sociedade e com a construção de seu projeto de vida a partir da educação financeira, visando ao consumo consciente (P.I.E, 2022c, p. 6).
--	--

Fonte: Documentos da SEDUC/PA (PARÁ, 2021); SEDUC/PA (2018) e da EEEMPE (2018;2021; 2022).

A última categoria alicerçada nas codificações Escola de Tempo Integral (E.T) e Educação Integral (E.I), denominada Educação integral-desenvolvimento humano democrático, surge a partir da nossa apuração e da percepção dos fragmentos textuais, os quais originaram a essa temática. Propriamente, três unidades de registros ecoaram a essa categoria, a saber: *Escola de tempo integral e a relação com a organização pedagógica; Educação integral e o interdisciplinar e Formação integral*.

Destarte, esta categoria incorpora os instrumentos de estruturação citados nos documentos da Escola Padre Eduardo para elaboração e desenvolvimento de uma proposta de educação integral à juventude discente que tem sonhos, planos e busca seu espaço enquanto também moradores da Ilha de Mosqueiro.

No momento atual, é possível perceber a necessidade do educar em seu real sentido. Moraes (2021, p. 123) entende que, “sob o olhar autopoietico, educar é um fenômeno biológico fundamental que envolve todas as dimensões do viver humano, em total integração do corpo com a mente e com o espírito [...] Educar é enriquecer a capacidade de ação e de reflexão”. Retomar o sentido de educar faz-se necessário, pois acreditamos que o caminho é sempre traçado com tal propósito dentro dos espaços escolares.

Desta forma, é durante esse processo de educar que as transformações na humanidade ocorrem. “O homem para ser fazer-se histórico, produz cultura [...] a essa apropriação de cultura, nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo”(PARO, 2009, p.17).

Antes, vale lembrar que, os conceitos de educação integral e escola de tempo integral possuem diferenças já pautadas na seção anterior. Portanto, em quais circunstâncias a educação integral e as escolas em tempo integral se harmonizam? Se harmonizam na dimensão que a ampliação do tempo é estruturado com um projeto que vise à educação integral dos sujeitos em sua plenitude, sem divisão das dimensões física, emocional/afetiva, social, intelectual e cultural, acarretando assim protagonistas e autores críticos, cidadãos participativos na construção de suas histórias (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019).

Dimensão física: relaciona-se à compreensão das questões do corpo, do autocuidado e da atenção à saúde, da potência e da prática física e motora. Dimensão emocional

ou afetiva: refere-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança e capacidade de auto realização, da capacidade de interação na alteridade, das possibilidades de auto reinvenção e do sentimento de pertencimento. Dimensão social: refere-se à compreensão das questões sociais, à participação individual no coletivo, ao exercício da cidadania e vida política, ao reconhecimento e exercício de direitos e deveres e responsabilidade para com o coletivo. Dimensão intelectual: refere-se à apropriação das linguagens, códigos e tecnologias, ao exercício da lógica e da análise crítica, à capacidade de acesso e produção de informação, à leitura crítica do mundo. Dimensão cultural: diz respeito à apreciação e fruição das diversas culturas, às questões identitárias, à produção cultural em suas diferentes linguagens, ao respeito das diferentes perspectivas, práticas e costumes sociais (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019, p. 27).

Sob esse prisma, Morin (2011), em seus estudos, provoca o repensar para as instituições educacionais, visando à formação e à educação do futuro, por isso, novos saberes são cruciais. Diante de demandas contemporâneas, as premissas de Gadotti (2009) são basilares para análise dessa categoria:

O conceito de integralidade também deve ser entendido como um *princípio organizador do currículo escolar*. Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos (GADOTTI, 2009, p. 98).

As ponderações de Gadotti (2009) são liame das unidades de registro, que refletem também nos *corpus* de análise. O educador aponta a necessidade de um currículo que reúna todos os conhecimentos e denomina a interdisciplinaridade como uma das recomendações a ser pensada como um princípio organizador, associado ao respeito das histórias de vida dos discentes pactuando na formação integral numa escola de tempo integral.

Guará (2009) vai ao encontro das ideias de Gadotti (2009) e menciona que a educação integral é a possibilidade de reorganização dos conhecimentos por meio da integração com abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, assim, as práticas educativas ganham mais possibilidades e novas experiências com intuito de promover mais conhecimento para crianças e jovens.

Em busca dessa conjuntura na pesquisa, notamos nas unidades de contexto, que desde o ano de 2018, a SEDUC/PA vem fornecendo com seus cadernos orientadores, direcionados às escolas ofertantes do tempo integral propostas de (re)estruturação do seus respectivos currículos, com documentos oficiais que estabelecem o arcabouço legal e pedagógico orientador acentuando e fomentando normativas e estratégias pedagógicas. Sobre essa premissa os cadernos:

[...] apresenta orientações para elaboração do plano no modelo formulário que é utilizado pelas escolas da rede, procurando nele incorporar os princípios da educação integral e em tempo integral, de modo a possibilitar que o Plano de Ensino expresse, comunique a adoção destes princípios ao definir cada componente do plano (SEDUC/PA, 2018a, p. 6).

A literatura sobre escolas de tempo integral tem apontado que não há necessária correlação entre ampliação do tempo na escola e aprendizagem e que é necessária, além das condições estruturais, de recursos humanos e financeiros, uma nova organização do trabalho pedagógico, articulação curricular, qualidade das aulas, mobilização do aluno para aprender, ou seja, uma oferta pedagógica diferenciada. (SEDUC/PA, 2018a, p. 21).

Apresentar o currículo da escola, com os princípios de sua organização considerando as exigências de ser uma escola de tempo integral, definindo com clareza o papel que as Diretrizes Curriculares de Ensino Médio (e a futura Base Nacional Comum Curricular) terão nessa organização curricular; definindo a articulação entre a base comum do currículo e a parte diversificada, as questões relativas à interdisciplinaridade e contextualização, os projetos que a escola vai desenvolver; apresentar as orientações metodológicas que devem orientar tanto a metodologia de ensino na escola como a avaliação da aprendizagem e por fim, apresentar a matriz curricular. (SEDUC/PA, 2018b, p. 35).

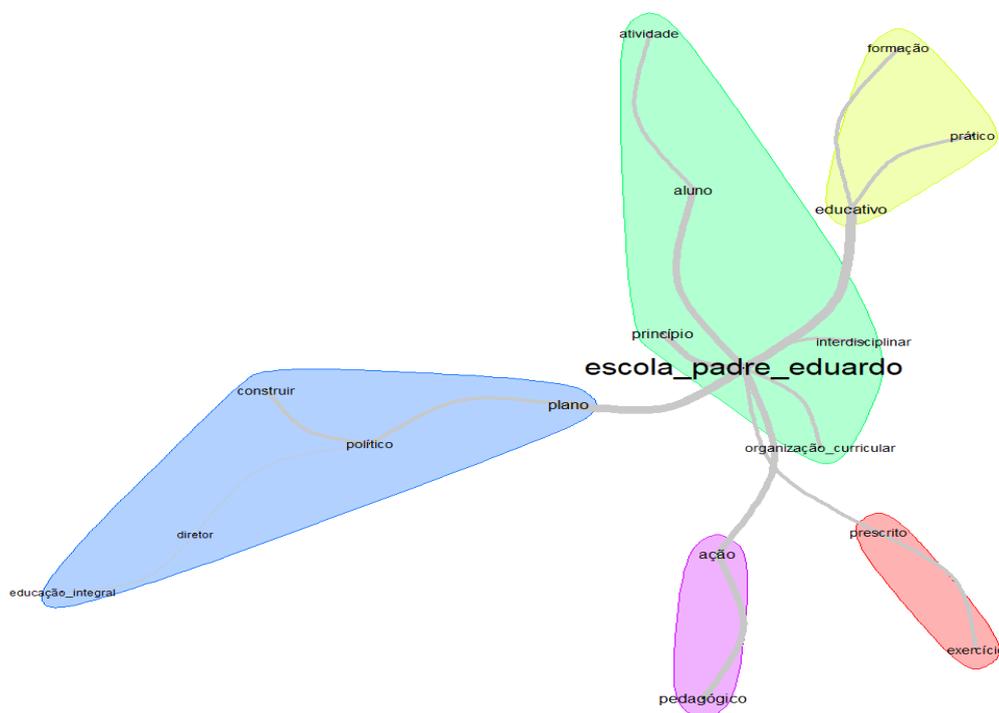
Para tanto, uma proposição pedagógica de educação integral em tempo integral requer sendo assim, uma abertura para reexaminar tempos, espaços e currículo(s), com vista a possibilitar esse ideal de integralidade. Guará (2006), da mesma forma, robustece a ideia de integração na esfera escolar como um juízo à educação integral:

[...] a educação integral depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções. Num mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e a abertura dos projetos individuais para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes (GUARÁ, 2006, p. 19).

Cabe ressaltar, entretanto, que a educação integral é um desafio que pode ser assumido por todos, na medida em que a concepção da mesma é compreendida como o amplo desenvolvimento dos sujeitos, nas diferentes etapas da vida. Logo, sua centralidade nas propostas educativas e a certeza de que a aprendizagem é fruto das conexões do sujeito com tudo que o cerca: o meio, o outro, os objetos de seu conhecimento (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019).

Conseqüentemente, segundo os fragmentos textuais ao encontro da análise de conteúdos nas concepções de Bardin, aplicando a análise de similitude, foi possível explorar as mensagens expressas nas palavras que estão ao redor cerne que no caso é a Escola Padre Eduardo.

Imagem 9 - Análise de similitude E.E.E.M.P.E



Fonte:elaborado pela autora (2023) com auxílio do *Iramuteq*.

Estas informações como observamos, deram origem a cinco núcleos de sentidos, representados por cores diferentes, como apresentados acima, os quais se completam, mesmo que separadamente. Podem ser incorporados também as demais categorias de análise vistas anteriormente, pois sinteticamente apontam as teias que fazem a Escola Padre Eduardo até o momento dessa pesquisa.

A raiz que liga o interdisciplinar, segue atravessando dois grupos o que englobam as palavras *educativo, prático e formação* e o segundo grupo que traz, *o plano, o político* ligado ao construir a gestão da escola e na ponta a educação integral que pode caracterizar vicissitudes em sua busca.

Vale destacar que a gestão escolar tem legitimidade de conhecimento nos documentos em prol da proposta da escola de acordo com a análise de similitude, mas não ao ponto de ser destacada como unidade de registro. É vista como uma necessidade de gestão democrática<sup>31</sup> nas unidades de contexto. Além disso, em nossas análises documentais manuais, observamos

<sup>31</sup> Recomenda-se para leitura. PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

que muito se traz do que deve ser feito, planejado, determinações ao produzir o PPP da escola, modelos, diretrizes, legislações e adequações por parte da secretaria de educação, porém não há registros de formação continuada específica aos docentes lotados na escola de tempo integral como também ao corpo pedagógico da escola. Tal posicionamento para Gadotti (2009) reflete:

O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária [...] as escolas precisam ter condições para implantar essa inovação educacional [...] A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola. É como a implantação da chamada “Progressão Continuada”: se a sua implantação não for cuidadosamente preparada, pode levar ao fracasso. O mau desempenho da Progressão Continuada deve ser atribuído à falta de avaliação, à falta de provas escolares e não a sua implementação: sem medidas de apoio e acompanhamento permanente e sem a devida formação e adesão do magistério, fatalmente fracassarão (GADOTTI, 2009, p. 36-37).

Nesse sentido, apenas ofertar tempo integral sem diálogo, formações e até sem condições estruturais, recursos materiais e humanos pode desconfigurar a proposta inicial. Outro agravante a ser destacado, é que por meio da atual reforma do novo ensino médio, a qual registra a ampliação da jornada escolar, formação integral e integrada do discente, contudo, implicitamente, mais parece estar interessada apenas em ampliar o tempo do jovem na escola e dias letivos do que proporcionar a esse jovem/estudante uma formação mais ampla e integral. Nessa lógica, a Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016 instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral, criado por meio da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 trouxe:

§ 1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (BRASIL, 2016).

Face a isso, Henz (2012) alerta para essa herança condicionada a uma racionalidade, que a modernidade exige, fazendo disso escolas vazias de identidades e entulhadas de conteúdos e metas de visão mercadológica destinadas à preparação de mão de obra. E à guisa a escola vai perdendo sua força, pois “a escola de tempo integral pode ser um espaço-tempo em que a educação também se torne integral e integrada, possibilitando a cada educando (a) e educador (a) os desafios e as condições de *descobrir-se, assumir-se e ser mais* (HENZ, 2012, p. 83).

Assumindo esse traço educacional de descoberta, os projetos de ensino e os Plano de Trabalho Docente executados na referida escola, como, a Semana de Arte Moderna; Portfólio

da Curadoria; Química e a Arte nas Obras de Cândido Portinari, são alternativas positivas de *ser mais*. Ao serem desenvolvidas pela escola, na medida em que sinalizam previamente uma organização curricular com os docentes das diversas áreas de atuação, direção da escola, antes da execução. A par desta ideia concordamos com Guará (2006),

Algumas concepções sobre a educação integral remetem à idéia de projetos que articulam saberes em diferentes contextos, ampliando o foco do processo para a rede de espaços de aprendizagem. Isso vale tanto para os projetos de trabalho no âmbito da escola quanto para aqueles desenvolvidos em outros contextos educativos (GUARÁ, 2006, p. 17).

Logo, consideramos o intuito de ampliar o processo de aprendizagem e para tal surge a ideia de projetos, que se articulam a diversos contextos em prol da educação integral na escola de tempo integral, como os sintetizados no Quadro 16 para fins de ratificação que vêm ocorrendo nos últimos anos. Sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola, como esse consiste no plano da escola, conseqüentemente, traz o campo pedagógico adotado apesar de já citar a educação integral como perspectiva, ainda não representava em 2018, o documento/projeto específico de educação integral a ser adotado pela Escola de Padre Eduardo. Enquanto em 2022, os projetos integrados os quais investigam objetos comuns de conhecimento dos componentes curriculares ganham força motriz juntamente no diálogo entre os docentes (SEDUC/PA, 2022a).

Quadro 16 - Projetos E.E.E.M.P.E

<b>PPP- Projetos 2018</b>	<b>Projetos Integrados 2022</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetos de Ensino, Aprendizagem e Ações Educativas;</li> <li>- Projetos Temáticos, Socioculturais e Cidadania;</li> <li>- Projetos Ambientais;</li> <li>-Projetos Esportivos Educacionais;</li> <li>- Mostra do Conhecimento Científico, Artístico e Cultural da Escola Padre Eduardo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto Construindo Pipas;</li> <li>- Projeto literaturas e suas interfaces dialógicas - ramificação do projeto Tertúlia Literária Dialógica;</li> <li>- Projeto de “Letramento literário - Contadores de histórias”;</li> <li>- Projeto Educação financeira para o consumo consciente;</li> <li>- Projeto Sangue e cidadania;</li> <li>- Projeto aluno monitor – Matemática;</li> <li>- Projeto integrado de ensino – Filosofia.</li> </ul>

Fonte: documentos da escola adaptados pela autora (2023).

Todavia, mesmo com a ocorrência do *lapse temporal* entre os projetos, há de se convir que tivemos quase dois anos atípicos ocasionados pela pandemia, onde o sistema educacional se reinventou. No caso da escola houve a produção dos *Cadernos Praias do Conhecimento*, em

2020 e no ano de 2021, a elaboração do caderno único e aprovação de projetos por parte do corpo técnico e docente.

Nessa sequência, notamos que são tentativas de superar a fragmentação, porém é essencial o cuidado com a multidisciplinaridade, quando a interação entre as disciplinas é mínima, apenas justaposição de matérias diferentes e a pluridisciplinaridade, que é de fato o encontro de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo referencial de conhecimento Santomé (1998). Partindo de tais considerações, inferimos que essas estratégias de ensino e aprendizagem parecem mais evidentes nos projetos localizados no quadro Quadro 13 - Projetos Propostos – PPP 2018.

Há de se conceber que sair do disciplinar, algo arraigado, que ainda se mantém nos currículos escolares e foi construída ao longo dos anos, traços do legado cartesiano que acompanham normativas curriculares que fomentaram e/ou fomentam o sistema educacional brasileiro, não é tarefa fácil. Contudo, referente às últimas mudanças ocorridas no ensino médio, sob esse efeito o DCEPA-EM indica:

O sentido da formação humana integral, que se expressa no conjunto de competências específicas das áreas, esforça-se a superar a fragmentação disciplinar para uma compreensão global do campo de saber, promovendo maior interdisciplinaridade na área de conhecimento e a inter-relação com as habilidades, uma mediação fecunda na integração dos saberes escolares com os saberes do cotidiano (PARÁ, 2021, p. 95).

Posto isso, ao lado das determinações curriculares existem problemas que consideramos estar em uma escola de tempo integral, não comprova formação integral, bem como uma organização curricular diferenciada, haja vista que a constituição dessa formação requer uma proposta pedagógica multidimensional e integradora ao prorrogar aos discentes “o pensar, o sentir, a comunicar-se a experimentar e a descobrir o mundo em suas partes, conexões e sistemas a partir dos métodos, linguagens e códigos das diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares” (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019, p. 29). Ganhando força, os escritos de Lenoir (2005) ao assentar a interdisciplinaridade com caráter fenomenológico com a indispensabilidade do autoconhecimento, a intersubjetividade e o diálogo descritos por Fazenda (2011).

Assim, “pensar o tempo escolar ampliado e reorganizado, definido a partir da reflexão sobre o projeto de vida de cada estudante, é condição *sine qua non* para manter na escola, com sucesso, esses meninos e meninas” (MOLL, 2014, p. 377). Em busca disso alguns excertos foram selecionados atrelados às unidades de contexto da categoria em voga:

Aulas expositivas e pesquisas extraclases, em sites da internet e nos livros didáticos, estudar o Modernismo e a Semana de Arte Moderna de 1922, buscando compreender seu significado, sua importância histórica e os acontecimentos mais relevantes do movimento. Definir as apresentações artísticas como: dramatizações de poemas; festival de músicas; exposição de obras, pintores, escritores, músicos e escultores; teatro musical, dentre outros (P.S.A.M, 2022, p. 2-7).

[...] somos conhecedores de que o Letramento literário e jornalístico compõe um conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou a escrita e, portanto, ferramentas importantes para a inclusão do estudante na sociedade, sendo da escola a responsabilidade de sistematizar esses saberes, através de projetos pedagógicos que contribuam para o crescimento do aluno na sociedade (P.T.D.L, 2022, p. 2).

Quando se fala em diversidade cultural e artística pensa-se no emaranhado de linguagens que se superpõem. Assim, devido esta multiplicidade coube restringir um pouco estas linguagens desenvolvendo-as num eixo temático da relação interdisciplinar da área de linguagens e códigos, englobando as disciplinas: Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira, Educação Física e Filosofia da área de humanas (P.T.D.L, 2022, p. 3).

Obviamente, que tais aulas e aplicações de projetos, que por clareza trazem em seu contexto observações cotidianas, torna-se evidente o papel do docente como mediador para obtenção de resultados concretos assinalados pelo currículo (SACRISTÁN, 2017). Sobre estes aspectos, vemos a interdisciplinaridade como favorecimento do caminho de um ensino na Escola Padre Eduardo ao facilitar uma visão coletiva entre os objetos do conhecimento dos diferentes componentes curriculares e a articulação do contexto local e global. É por isto que, do nosso ponto de vista, baseados em Santomé (1998):

Também é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade (SANTOMÉ, 1998, p. 45).

Conseqüentemente, o pensamento compatibilizado pela proposta de formação humana integral escolar, como necessidade para o enfrentamento de dilemas atuais, fica a cargo de um gerenciamento macro educacional, instituído pelos órgãos competentes. Apesar disso, o pilar do que é instituído é consolidado na “base”, ou seja, na escola que é instituinte do processo, juntamente com seu corpo docente, mesmo que esse se veja “tolhido” por um currículo a ser cumprido com componentes curriculares diversos, objetos de conhecimentos/conteúdos, conceitos, processos organizados em distintas unidades temáticas.

É por parte dos docentes, que a distribuição do conhecimento ocorre, “conseqüentemente, os conteúdos curriculares consistem em verdades irrefutáveis, pairando sobre um intenso dogmatismo acadêmico e disciplinador” (REIS, 2022, p. 472-473). Daí a necessidade de novas propostas de ensino para não se cair no catedrático e sim favorecer aos

discentes novos saberes, pois o fenômeno escolar tão comum do estancamento do saber por meio da memória, do saber gravado, do saber bancário pode ser superado pelos processos propriamente interdisciplinares (ETGES, 2011).

Para Cardoso e Oliveira (2020, p. 2085), “a escola em tempo integral demanda pensar, inventar, planejar e agir com todos. Por isso, professores e alunos precisam estar dispostos a inventar essa escola e passar por essa experiência, enfrentar esse desafio”. Assim, o projeto abaixo avançou os muros da escola e permitiu aos docentes envolvidos novas condutas junto aos seus discentes:

Neste enfoque, o projeto Sangue e Cidadania, que pretende ser aplicado aos estudantes da Escola, pode criar uma rede de futuros doadores de sangue e multiplicadores de informações sobre a doação de sangue. A dimensão social do projeto busca contribuir para a prática da solidariedade e o compromisso ético e político com a vida, por meio da participação cidadã na mobilização e na construção de valores e princípios subjetivos que promovam o bem estar. [...] Parcerias com o HEMOPA e o IHEBE serão importantes para que possamos ter orientações, como palestras com profissionais que atuam nos referidos hemocentros, e possíveis visitas para que os membros da comunidade da E.E.E.M. Padre Eduardo possam conhecer como atuam e funcionam tais hemocentros. (P.I.E, 2022e, p. 2 - 5).

Desse ponto, ao se propor a novas experiências e enfrentar desafios, adentramos na extensão que a escola de tempo integral possui como leque no ensino à promoção de parcerias intersetoriais, na busca por uma formação, que abarque o multidimensional. Pactuar com agentes fora da escola contribui igualmente para o alcance das dimensões do desenvolvimento integral logo fugindo do pluridisciplinar e multidisciplinar.

[...] ao promover a extensão do tempo escolar, a ETI (Escola em Tempo Integral) possibilita o acesso a um conjunto de atividades que contribuem para que a aprendizagem ocorra de forma enriquecida, aprofundada, não se limitando e nem mesmo se consubstanciando em uma ação assistencialista e compensatória (FANK; HUTNER, 2013, p. 6157).

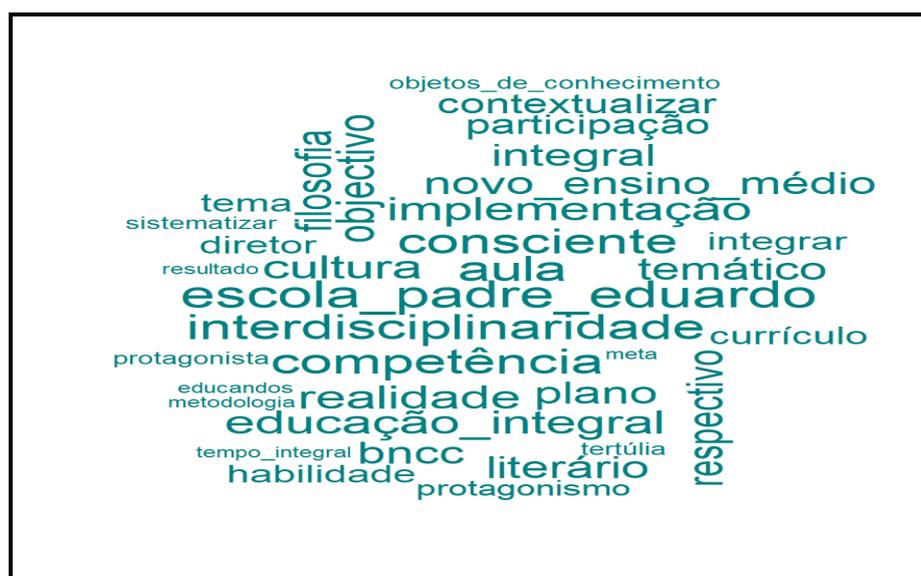
Cabe destacar, ainda que o cuidado no que tange ao proporcionar uma aprendizagem enriquecida, longe do postulado assistencialista de cuidar e colher os desfavorecidos, requer o trabalho coletivo, mas respeitando as diferenças e as individualidades de cada uma das partes envolvidas no percurso, coordenação pedagógica, docentes e discentes, neste caso a escola galga não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas o desenvolvimento humano democrático dos jovens que se encontram na última etapa da educação básica, que por vezes são ignorados, aflorando a necessidade de construção de um novo tipo de sujeito, e ao perceber isso e o défices que o ensino médio carrega, ao longo dos anos, com a disciplinarização, por certo ao nosso pensar almejamos uma educação de qualidade e polivalente.



escola, para que sejam sustentáveis, não podem estar circunscritas apenas à sua dinâmica interna, embora reconheçamos as virtualidades, especialmente de mobilização, dos(as) agentes escolares (REIS, 2022, p. 481).

Envoltos da dinâmica interna, a Escola Padre Eduardo, dedicamos ao olhar interdisciplinar na função mediadora necessária, os planos curriculares nacionais e pedagógicos internos, considerando sua possibilidade, ao ser ofertante de um ensino em tempo integral. Notamos, que quase todas as palavras possuem a mesma relevância por igual destaque, *o novo ensino médio, cultura, aula, interdisciplinaridade, competência, realidade, plano, educação integral, contextualizar, participação*, já em menor proporção, porém não menos desprovido de *importância, objetos de conhecimento, protagonismo, tempo integral*. Caracterizando uma teia inspiradora e transformadora e um caminho de possibilidades e oportunidades para seus discentes.

Imagem 11 - Documentos E.E.E.M.P.E - Educação integral



Fonte:elaborado pela autora (2023) com auxílio do *Iramuteq*.

Como resultados, a Escola Padre Eduardo, nos últimos dois anos vêm ampliando o número de discentes ingressantes no ensino superior, algo que para a realidade dos mesmo moradores da Ilha era inacessível. Os relatórios apontam que desde o ano de 2019 até 2023 já foram 79 discentes aprovados em Universidades públicas. A incitação à dimensão intelectual, bem como, a emocional/afetiva ganhou colheita próspera, nos valemos do fato que o mundo acadêmico também proporciona a formação humana, a criticidade e o conhecimento científico.

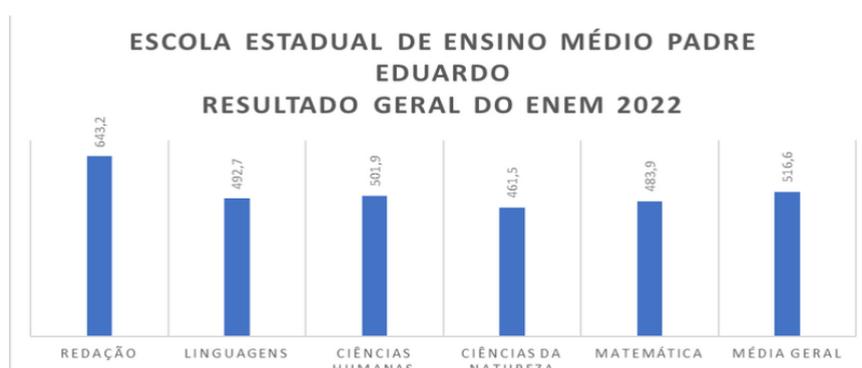
Firmados nessa integração, a Escola Padre Eduardo possui relatórios de acompanhamento do desenvolvimentos e avanço no ENEM como nas imagens 11,12, 13 e 14.

Imagem 12 - Resultado ENEM/2019



Fonte: Relatório sobre o desempenho EEEMPE (2023)

Imagem 13 - Resultado ENEM/2022



Fonte: Relatório sobre o desempenho EEEMPE (2023)

Os resultados demonstram as elevações das notas distribuídas pelos componentes curriculares, a natureza aqui não é quantificar, mas apontar que de acordo com os últimos anos a integração e o alinhamento através dos docentes que vêm acontecendo mutuamente pode ser reflexo desses resultados:

O ensino baseado na interdisciplinaridade tem grande poder estruturador, pois os conceitos, contextos teóricos, procedimentos, etc., enfrentados pelos alunos encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas. Além disso, depois fica mais fácil realizar transferências das aprendizagens assim adquiridas para outros contextos disciplinares mais tradicionais (SANTOMÉ, 1998, p. 73).

Ainda para Santomé (1998, p. 65), “a interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam a sociedade”, coadunamos com tal ponderação e, com essas premissas destacamos o fomento às dimensões, social e cultural que se fortalecem com a discussões e atividades de temas na semana de Arte Moderna, que se expandem também durante todo o ano letivo.

Na Semana da Arte Moderna do ano de 2022, além de roda de conversas, vários discentes foram protagonistas com momentos de falas e exposição de beleza.

Imagem 14 - Semana da Arte Moderna



Fonte: Acervo da EEEMPE (2022)

No desenvolvimento da dimensão física, a escola tem se destacado em práticas esportivas, como atletismo. Fomento à prática esportiva, discente convocado como Atleta para integrar a Delegação do Pará que participará do Troféu Norte Nordeste adulto em Recife - PE de atletismo em 2023, além da indicação para o Troféu Rômulo Maiorana 2022. Temos ciência que a concretização efetiva de uma educação integral na escola Padre Eduardo, ainda requer mais desenvolvimento de atividades, formações, planejamentos, porém percebemos os primeiros passos partindo das dimensões trabalhadas em prol do desenvolvimento dos discentes. Como nas imagens, 12,13, 14 e 15 projetando garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Imagem 15 – Discente: Atleta



Fonte: Acervo da EEEMPE (2023)

Desse jeito se concebe, a educação integral com objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Conforme Guará (2009 p. 67), a educação integral para muitos é uma oportunidade de se ter uma melhor escolarização chegando ser considerada como um “passaporte para a inclusão social”, pois considera a integralidade de vários aspectos na promoção dessa educação integral, por meio do desenvolvimento cognitivos, afetivo, psicomotores e sociais. Tais interações tornam-se mais leves com atitudes sobre isso, Fazenda (2006) afirma que:

Entendemos por atitude interdisciplinar uma atitude ante alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade ante a limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio ante o novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 2006, p.75)

Atitudes que reverberam esperança na juventude, que se consolida durante os dias letivos, horários de aula, atividades, avaliações, discussões, antagonismos, protagonismos, que fazem o currículo escolar e a educação integral como integrada e integradora (GADOTTI, 2019).

Esta seção nos possibilitou realizar as inferências necessárias, no que concerne ao uso da técnica de análise definida anteriormente, a partir de quatro categorias, já discutidas

particularmente. Posto isso, conhecer de maneira geral o que a Escola Padre Eduardo, propõe com seu corpo docente e demais sujeitos profissionais da educação a última etapa da educação básica, especificamente, a formação integral dos discentes e a sua configuração curricular pedagógica com o tempo integral em prol de medidas interdisciplinares.

Em relação ao currículo, nosso estudo dirimiu as prescrições curriculares, bem como a forma como a escola recontextualiza o conhecimento na categoria - currículo conectado ao conhecimento e ao contexto. Quanto à interdisciplinaridade, o estudo aqui empreendido tem ciência do seu caráter polissêmico e evidenciou as estratégias estabelecidas pela escola documentalmente, desde o ano de 2018, por meio de duas categorias - abordagem interdisciplinar e sua organização e interdisciplinaridade e o sujeito docente.

Desse jeito, sustentados por essas premissas, a escola apresenta contínua mudança, justificada pelo âmbito da política de educação integral, em tempo integral, que o governo federal brasileiro passou a adotar, o qual reflete indubitavelmente na construção curricular da rede estadual de ensino paraense.

De posse desses subsídios curriculares na última categoria, Educação integral – desenvolvimento humano democrático, pudemos descortinar o currículo da Escola Padre Eduardo que se direciona a uma perspectiva de educação integral, cuja concepção e fim objetiva, a partir de uma concepção de ensino médio voltada ao interdisciplinar, o respeito ao contexto local no caso, Ilha de Mosqueiro, como colaboradora no exercício do alcance das dimensões do desenvolvimento integral dos seus discentes matriculados na escola de tempo integral como discutido. Pois concordamos com Reis (2022):

Na escola com jornada ampliada ou tempo integral, complexa e eivada de limitações que afetam a garantia da qualidade educacional, pensar e questionar a importância do conhecimento escolar como eixo fundamental na organização curricular, assim como a sua apropriação por crianças, adolescentes e jovens das classes populares, é condição basilar na luta por uma sociedade menos injusta (REIS, 2022, p. 475).

Neste caso, nossa teia de escrita acredita em uma escola pública de qualidade e superação do ensino dual em prol de uma sociedade mais justa, por conseguinte seguimos com as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como tema de pesquisa o currículo e interdisciplinaridade na educação de tempo integral. No campo dessa temática, focamos numa incursão documental na Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo, na Ilha de Mosqueiro/Belém - PA.

Em consequência, nos cabe, primeiramente, trazer alguns pontos notados durante a construção de nossas teias, como a dificuldade em localizar outras pesquisas, bem como referenciais teóricos que abordam a pesquisa documental com mais solidez, e ainda fazendo uso do método fenomenológico. Talvez pelo fato de exigir do pesquisador (a) o exercício de transformar o objeto da pesquisa, nesse caso, algo subjetivo em um fenômeno, que confessamos ser tarefa árdua, uma vez que não é tão simples esse encontro junto aos documentos. Conjuntamente, apesar da técnica de análise de conteúdo ser muito utilizada, encontramos muitas maneiras de seu uso que, por vezes, destoam de sua origem, além de poucas produções com o uso de recursos tecnológicos como o *Iramuteq*, o qual exige robustos *corpus* para gerar dados.

Assim, basilados por construtos teóricos sobre currículo, interdisciplinaridade, educação integral em tempo integral do mesmo jeito, inclinados pela perspectiva epistemológica da fenomenologia, a interdisciplinaridade fundamentada pela fenomenologia tem algo em comum, “ambas consideram o homem o responsável pela produção de significados [...] a interdisciplinaridade acontece na e pela experiência, no estado de inter-relação e interação do homem com o coletivo e com os demais fenômenos” (FAZENDA, 2014, p. 115). Nesse viés, seguimos o estudo de natureza qualitativa, de cunho documental, explorando os documentos da Escola Padre Eduardo, bem como da SEDUC/PA. Com auxílio da técnica, análise de conteúdo de Bardin (1977), notamos e analisamos as prescrições curriculares definidas às Escolas de Tempo Integral de ensino médio, bem como os impactos dessas, como linha condutora na organização pedagógica da escola, alvo da pesquisa.

Assim, o estudo foi direcionado por uma questão norteadora, *em que perspectiva a interdisciplinaridade e a educação integral se apresentam nos documentos curriculares da E.E.E.M. Padre Eduardo de Tempo integral e como reverberam na construção de uma educação integral?* Em virtude dessa questão, o seguinte objetivo geral foi elaborado, investigar de que forma a abordagem interdisciplinar e a educação integral se materializam no currículo da E.E.E.M. Padre Eduardo, em Tempo Integral, na Ilha de Mosqueiro, por meio dos seus documentos e registros e como isso pode influenciar no processo de formação para uma educação integral.

Afinados para dar conta da obtenção do objetivo macro, os seguintes objetivos específicos foram traçados, revisou-se que concepções de escola de tempo integral estão/são consideradas para uma educação integral; correlacionaram-se as contribuições teóricas de uma proposta curricular interdisciplinar, para uma educação integral de uma escola de tempo integral e assim, analisamos se nas ações propostas nos documentos produzidos pela escola estão reverberando uma educação integral e uma abordagem interdisciplinar.

Nessa perspectiva, para responder a primeira etapa da pesquisa quanto às concepções de escola de tempo integral, que estão/são consideradas para uma educação integral, primeiramente fizemos a distinção teórica destas e, em seguida um passeio histórico para compreender como surgiram no Brasil, e quão para os estudiosos é essencial uma escola de tempo integral, que a partir desse tempo maior a escola seja de qualidade e não apenas de quantidade, atuando nas várias dimensões do desenvolvimento integral humano.

Também discorreremos acerca do momento que a escola de tempo integral passa a ser respaldada como um direito na CFB de 1988, ECA (1990) e na LDB (1996). Além disso, recorreremos ao currículo e à Educação Integral em Tempo Integral e suas perspectivas contemporâneas, fortemente influenciadas pelas políticas econômicas atreladas à reforma do Novo Ensino Médio e ao panorama das escolas da rede estadual paraense de ensino, a partir desse contexto.

Em relação ao nosso segundo objetivo às correlações das contribuições teóricas de uma proposta curricular interdisciplinar, para uma educação integral de uma escola de tempo integral, levamos em consideração a importância do currículo, enquanto “controle social histórico”, que se desenha de acordo com interesses de grupos políticos e do setor empresarial, que atualmente vem se fortalecendo, atuando na produção de conteúdos e protótipos curriculares à escola pública. (SILVEIRA *et al.*, 2022).

Assim como pontua-se o conhecimento que se almeja e que se espera ao ser ensinado, por conseguinte, teorias curriculares foram sendo (des)construídas e até nossa contemporaneidade, logo confirmando o currículo como texto e documento de identidade (SILVA, 2020). Seguindo essa estrutura de pensar, debruçamos a compreender que o currículo fragmentado é fruto de concepções seculares, do modelo cartesiano do filósofo René Descartes.

Desse modo, e com a evolução da sociedade, novas concepções surgem. Cabe ressaltar que de maneira nenhuma depreciamos as construções cartesianas, mas “a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente que se opere o vínculo entre as partes e a totalidade [...]” (MORIN, 2011, p.16). Daí, a sociedade vem traçando várias teias de caminhos para romper tal paradigma, entre elas a interdisciplinaridade,

a qual é abordada como possibilidade no processo de ensino e aprendizagem no recorte histórico, sua prerrogativa como conhecimento, sua relação no currículo escolar e como vem sendo tratada nas pesquisas acadêmicas.

Nessas condições com intuito de alinhar a pesquisa, em nosso terceiro objetivo específico, analisamos se nas ações propostas nos documentos produzidos pela escola estão reverberando uma educação integral e uma abordagem interdisciplinar. Esse estudo baseou-se num total de 29 documentos elencados à investigação (10 da SEDUC/PA e 19 da Escola Padre Eduardo), levando em conta como método a técnica de análise de conteúdo Bardin (1977), manual em conjunto com a análise semiautomatizada gerada pelo *software* IRaMuTeq, os quais a partir do uso da técnica, originaram agrupamentos e respostas a pesquisa.

As respostas desses impactos se deram a partir das fundamentações organizadas em quatro categorias analíticas: a primeira, *currículo conectado ao conhecimento e ao contexto*; em que foi possível identificar que a escola reconhece seu papel no espaço geográfico, onde está localizada, com suas peculiaridades e cultura, que se concretizam na organização curricular que é também atrelada às políticas educacionais.

Na segunda categoria, *abordagem interdisciplinar e sua organização*; firma-se em nossas inferências ao trazer as premissas de interdisciplinaridade definidas pela escola nos seus documentos e planos de ensino, bem como no documento curricular do Estado do Pará e outros documentos orientadores da SEDUC/PA, discutindo que concepção, ou concepções de interdisciplinaridade são propostos na Escola Padre Eduardo e por que essa configuração se estabelece no currículo da escola de tempo integral que preconiza a rupturas da fragmentação do conhecimento um Currículo integrado e integração dos campos dos saberes na perspectiva interdisciplinar na aplicação de projetos.

A terceira categoria, *interdisciplinaridade e o sujeito docente*; emerge em consonância com as inferências da anterior, pois as análises permitiram constatar que o papel dos docentes torna-se fulcral no que concerne à integração entre os mesmos e com os discentes, que é proveniente também da autonomia e do o saber docente, elo da perspectiva interdisciplinar identificada. A última categoria, *Educação integral – desenvolvimento humano democrático*, elenca que é necessário ter ciência das dimensões que se quer desenvolver junto aos discentes e como desenvolver atividades em prol de uma formação integral, daí a preocupação da escola de emparelhar saberes que ao longo dos últimos anos vem colhendo bons resultado. Destacamos, que foi possível averiguar o elo de correspondência, entre a configuração curricular prescrita e a concepção/finalidades da Escola Padre Eduardo na proposta da educação integral, vislumbrando novos espaços de integração entre os saberes, permeados pela

interdisciplinaridade como um dos caminhos.

Considerando tais categorias utilizadas como recurso metodológico de análise dos documentos e as teorias estudadas, podemos dizer que percebemos, a Escola Padre Eduardo, ao elaborar seus diversos documentos que consolidam a missão da escola, os princípios e sua organização, a mesma vem repensando e refazendo seu processo evolutivo curricular com mudanças que são alimentadas, também, pelas prescrições curriculares, mas que ganham diante do cenário em que a escola se encontra, Ilha fluvial de Mosqueiro, indícios que estão em processo de construção interessante da interdisciplinaridade, por meio de seus projetos e organização curricular ao executar um trabalho diferenciado em prol de uma educação integral que perpassa os muros da escola e idealizando o conhecimento pertinente Morin (2011), mesmo que por vezes haja fragilidades teóricas.

Os dados da pesquisa ecoam nos escritos de Guará (2006, p. 16) quando associa a concepção de educação integral à formação integral, a qual traz o sujeito para o núcleo das indagações e anseios da educação. “Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive”.

Constatamos, nesse sentido, assim como Lenoir e Hasni (2006), que a perspectiva interdisciplinar na escola básica contribui para a busca de sentidos por parte dos discentes, em termos do conhecimento (perspectiva epistemológica), do sujeito (perspectiva ontológica) e do engajamento nas atividades da vida (perspectiva social), que estão enlaçados por uma teia.

Desse modo, ressaltamos a necessidade de usar o trampolim dos processos de ensino e aprendizagem que envolvem situações ancoradas na realidade, também, para uma formação integral. E mesmo que muito se leia sobre e encontre em documentos curriculares a reestruturação dos princípios pedagógicos, tendo como um dos eixos a interdisciplinaridade, as condutas teóricas interdisciplinares ainda precisam ser mapeadas, principalmente, em uma escola de ensino médio de tempo integral, que se projeta proporcionar a seus estudantes uma Educação (em tempo) Integral.

Sem a pretensão de esvaziar tal discussão, em meio a tais situações, consideram-se pertinentes as reflexões de Morin (2011), ao tratar o conhecimento a partir do surgimento das fartas adversidades e/ou necessidades dos sujeitos. Arriscamos, em síntese, afirmar que o estudo trouxe várias descobertas, haja vista que o fenômeno da interdisciplinaridade numa escola de tempo integral é um campo fértil à construção de conhecimentos, incentivando a mais pesquisas. Do mesmo modo, que nos cabe lembrar que a altura que encerramos a pesquisa as discussões do novo ensino médio estão afloradas enquanto processo curricular dinâmico.

Assim, aproveitamos para mencionar que a escola possui rede social (*instagram*) que é frequentemente alimentada, contudo, não foram trazidas, pois são novas fontes de pesquisa que começam ganhar espaço como documentos, logo necessitaríamos de um maior tempo de estudo para fundamentação e interpretação.

Logo, chegar até essa teia que, ainda, não é considerada completa, nos permite realizar um balanço prévio até esse ponto de tudo que foi lido, estudado e experienciado ao longo do Mestrado. Percebemos que a pesquisa com foco interdisciplinar, requer ainda bastante estudos, pois sua interpretação não é tão habitual, mesmo com décadas de pesquisa e publicações.

Contudo, o contato com os documentos os quais evidenciam as concepções, planejamentos e fluxos da escola, descritos pelos seus sujeitos, ao nosso olhar contribuirão com pesquisas referentes a escola básica e a escola em voga no seu processo de movimento curricular de consolidação do caminho almejado para o conhecimento, um currículo que ofereça uma formação integral, mais global e menos fragmentado conforme menciona Moraes (2021), um mundo mais justo e democrático, ou seja, de justiça curricular Santomé (2013), com os princípios da interdisciplinaridade no ensino e aprendizagem em defesa de uma educação e sociedade multidimensional é o que acreditamos e esperamos enquanto educadores.

## REFERÊNCIAS

- AIRES, J.A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011.
- ALBERTO, S.; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M. A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1652–1668, 2020. DOI: 10.21723/riiae.v15iesp2.13837. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13837>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- ANDERY, M. A. et al. Para compreender a ciência – uma perspectiva histórica. 4ª ed. Rio de Janeiro: **Espaço e tempo**. São Paulo: Educ., 1992.
- ARAÚJO, R. M. L. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Revista HOLOS**, [S.l.], v. 8, p. 219-232, dez. 2018.
- ARROYO, M.G. **Currículo, Território em Disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa - Portugal: Edições 70, 1977.
- BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control Theoretical Studies towards a Sociology of Language**. Tradução: Ronai Rocha. Vol. 1. Londres e Nova York. Routledge e K. Paul, 1971. Cap. 11.
- BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003
- BICUDO, M. A. V. . Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M.A.V.; ESPÓSITO, V.H.C. (ORGS). (Org.). Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: **UNIMEP**, 1994, v. , p. 15-22.
- BICUDO, M. A. V. Filosofia da Educação Matemática segundo uma perspectiva fenomenológica. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). **Filosofia da Educação Matemática: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas**. 1ªed. São Paulo: Editora UNESP, 2010, v. 1, p. 23-47.
- BICUDO, M. A. V. . A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1ªed.São Paulo:Editora Cortez, 2011, v. , p. 11-28.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 dez, 1996.
- BRASIL. Lei nº **13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: 2 fev.

2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 727/17**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral- EMTI. Brasília: Ministério da Educação. MEC, 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: 2 fev. 2022.

BRASIL. Resolução CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf). Acesso em: 07 mar. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº 3, 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 521, DE 13 DE JULHO DE 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Publicado em: 14/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Secretaria de Educação Média e Tecnologia. PCN + Ensino Médio: orientações**

educacionais aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, MEC, SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Brasil: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso: 01 maio. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: 07 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso: 16 maio. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Bases Legais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>, acesso em: 12/12/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, CNE/CEB, 1998, p. 45. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb15\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb15_98.pdf), acesso em: 12/012/2022.

BELÉM. Prefeitura. **Ver – Belém, Pará** – Brasil. Ilhas, 2021. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/ver-belem/detalhe.php?i=1&p=0>. Acesso em: 03 abril, 2021.

C.A.I, **Caderno de Atividades Interdisciplinares - 2º ano Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2020.

CANEN, A; OLIVEIRA, Â. M A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. 2002.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Revista comunicação e política**, v.25, nº2, p.091-107, 2007.

CAPRA, F. **A Teia da Vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma. OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Concepções de Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil: reflexões a partir de bases teóricas e legais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 2074-2094. out./dez. 2020.

CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de. FETZNER, Andréa Rosana. TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Por uma escola inclusiva e democrática: entrevista com Jurjo Torres Santomé. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 14-39, jan./mar. 2022.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Esp., p. 1015-1035, out. 2007.

CELLARD André. Análise documental. In: Poupart J, Deslauriers J-P, Groulx L-H, Laperrière A, Mayer R, Pires AP, organizadores. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes; 2021. p. 295-316.

COELHO, L.M.C da C. História (s) da educação integral. Brasília: **Em aberto**, v. 22, n. 80, p. 83 -96, abr. 2009.

CURY, C. R. J.; REIS, M. ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

CURY, C.R.J. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

C.U.A, **Caderno Único de Atividades - Praias do Conhecimento**. Secretaria de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2020.

D.L.F, **Diálogo entre Literatura e Filosofia**. Secretaria de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2020.

FANK, E. HUTNER, M. L. Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. In: **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, 2013, Curitiba, p. 6154-6167.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

FAZENDA, I. (org). **O que é interdisciplinaridade?** .2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FAZENDA, I. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?**. São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**, Edições Loyola: São Paulo, 1979.

FAZENDA. I. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Anais do XIV ENDIPE**. Belo Horizonte, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FERNANDES, C. de O. FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FERRETTI, C. J. e SILVA, M. R. da. **Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016**: Estado, currículo e disputas por hegemonia. In: Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017 (DOI: 10.1590/ES0101-73302017176607).

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

FREIRE, A. M. de A. **Paulo Freire**: uma história de vida. – 2ª ed. Ver. Atualizada. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da. MARTINIC, Sérgio; MOLL, Jaqueline (org.). **Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina**. Curitiba: CRV, 2022, p. 17-26.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 20 maio. 2022.

GADOTTI, M.. Interdisciplinaridade: Atitude e Método. [S.l]: **Instituto Paulo Freire**, 1999. Disponível em: [http://www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Filosofia\\_da\\_Educacao/Interdisci\\_Atitude\\_Metodo\\_2006.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Filosofia_da_Educacao/Interdisci_Atitude_Metodo_2006.pdf). Acesso: 23 ago. 2021.

GADOTTI, M. **A escola do sonhos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2019.

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

GALLO, S. Currículo (entre) imagens e saberes. **UNISINOS**.2007.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In.: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP & A. 2000.

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/16.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, ano 1, n. 2, p.15-24, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª.ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GILLES, D.; GUATTARI, F.; FOUCAULT, M. **L'Ordre du discours**, Paris: Éditions Gallimard, Paris, 1971.

GOODSON.I.F. **Currículo: teoria e história**. 15ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOODSON.I.F. **Curriculum, Personal Narrative and the Social Future**. Nova York: Routledge. 2014.

HENZ, C. I. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re) humanizar a educação. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA.M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5ª. ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L.C.V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**; Editora Imago: Rio de Janeiro, 1976.

KLAMT, L. M.; SANTOS,V. S. O uso do software IRAMUTEQ na análise de conteúdo - estudo comparativo entre os trabalhos de conclusão de curso do ProfEPT e os referenciais do programa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, 2021.

KUHLMANN JR. M. Educando a Infância Brasileira. IN: LOPES, E. M. T. FARIA, F., L. M. VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

LAKATOS, M. E. MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, M. E. MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa**. 9. ed. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 2021.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao setor público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 45-75.

LENOIR, I. Três Interpretações da Perspectiva Interdisciplinar em Educação em Função de Três Tradições Culturais Distintas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.

LENOIR, Yves. HASNI, Abdelkrim. Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental e Médio: Questões e Perspectivas. **Educação Criativa**, Vol.7 No.16, 2433-2458 p. 2006.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Revista e ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J.C. Práticas de Organização e Gestão da Escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. **Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR)**, 2015.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012b.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Arthur Nogueira: Amil Editora, 2003.

LOPES, A. R. C. **Políticas de integração curricular** . Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A.C. & MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A.C.; MACEDO, E.(org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2022.

LÜDKE, M. O trabalho com projetos e a avaliação na educação básica. In: SILVA, Jansen Felipe da; HOFFMANN, Jussara Maria Lerch; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MANGINI, Fernanda da Rosa. A interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.2012 208f. **Dissertação (Mestrado Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação** - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

MARTINS DA SILVA, R. DO S.; OLIVEIRA, N. C. M. DE. A política estadual de ampliação do tempo escolar no Pará: lento processo de efetivação. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. e25[2021], 15 jun. 2021.

MCCARTHY, C.; PITON, V.; KIN, S.; MONJE, D. Movimento e estase na reorientação neoliberal da Escolarização. *In*: APPLE, Michel W. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 49 – 65.

MCCARTHY, C.; PITON, V.; KIN, S.; MONJE, D. Movimento e estase na reorientação neoliberal da Escolarização. *In*: APPLE, Michel W. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 49 – 65.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, M. C. **Paradigma educacional ecossistêmico: por uma nova ecologia da aprendizagem humana**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2021.

MOLL, J. **Caminhos para Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. . *In*: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. O PNE e a educação integral Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447/578>

MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, A. F. B. **Salto para o Futuro - Currículo: conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2009.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8 a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo/** Edgar Morin; tradução Eliane Lisboa. - 5 a ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. Abertura. *In*: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis; CASTRO, Gustavo de. (Org.). **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

NOGUEIRA, N. N. Interdisciplinaridade: Uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018.

117 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

OLIVEIRA, I. B. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos Para a Reflexão Curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2 agosto 2012 <http://revistas.pucsp.br/index.php/>

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Portal/SEDUC-PA**, 2021.

PARÁ. Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará, de 03 de maio de 2021. **Diário Oficial** nº 34.571, Poder Executivo, IOEPA,Pará, 2021.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio: Volume II**. Belém: SEDUC-PA, 2021.

PARÁ. **Resolução nº 002/2012** – GS/SEDUC que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. SEDUC-PA: Belém, 2012a. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-2>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PARÁ. **Resolução nº 003/2012** – GS/SEDUC que dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Escola de Tempo Integral. SEDUC-PA: Belém, 2012b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-2>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PACHECO, J. A. Teorias curriculares : políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. Conferência realizada no âmbito do Seminário “O Currículo Regional”, **Terceira, Açores**, 4 de Setembro de 2003.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a Modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et Alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

P.E.M.T, **Plano de ensino**: Matemática e suas Tecnologias. Secretaria de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2022.

P.I.E, **Projeto Integrado de Ensino**: construindo Pipas. Secretaria de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2022a.

P.I.E, **Projeto Integrado de Ensino**: literaturas e suas interfaces dialógicas. Secretaria de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2022b.

P.I.E, **Projeto Integrado de Ensino**: educação financeira para o consumo consciente. Secretaria de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2022c.

P.I.E, **Projeto Integrado de Ensino**: letramento literário – contadores de histórias. Secretaria

de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2022d.

P.I.E, **Projeto Integrado de Ensino:** sangue e cidadania. Secretaria de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2022 e.

P.I.E, **Projeto Integrado de Ensino:** aluno monitor – matemática. Secretaria de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2022 f.

P.I.E, **Projeto Integrado de Ensino:** práticas pedagógicas do componente curricular de Filosofia. Secretaria de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2022 g.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, março 2005, p. 3 -15 <http://www.ibict.br/liinc>.

POMBO, O. A Interdisciplinaridade como Problema Epistemológico e como Exigência Curricular. **Inovação**, VI, 2: 1993a. p.173-180.

PPP. **Projeto Político Pedagógico 2018** .Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2018.

P.T, **Plano de trabalho** – Avaliação Diagnóstica. Secretaria de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2022.

P.C, **Portfólio Curadoria**. Secretaria de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2022.

P.S.A.M, **Plano Semana de Arte Moderna**. Secretaria de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2022.

P.T.D.L, **Plano de Trabalho Docente – Área de Linguagens**. Secretaria de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2022.

R.A. **Relatório de atividades 2020/2021**.Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2021.

R.A, **Relatório Anual**. Secretaria de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA). Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2021.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.) **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RATINAUD, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [**Computer software**]. <http://www.iramuteq.org>

R.P, **Reunião Pedagógica** - ATA. Secretaria de Estado de Educação do Pará. (SEDUC/PA).

Escola Estadual de Ensino Médio Padre Eduardo. Belém/PA: 2020.

REIS, Darianny Araújo dos. Organização Curricular na Educação Integral em Tempo Integral. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 470-500, jan./mar. 2022.

RIBEIRO, L. T. F. A teoria crítica, a escola de Frankfurt e a educação. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Temas educacionais: uma coletânea de artigos**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 165-177.

ROSAR, M de. F. F. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 10. Ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopias, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S. A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTAN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. trad. Ermani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

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

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos, CEBRAP 79**. Novembro, 2007.

SANTOS, Boaventura de S. **Para além do pensamento abissal**. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, M. P. (Orgs) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES/Almedina, 2009, pp. 23-71. Para uma 86 sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 63, outubro de 2002.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. O que pode um Currículo Rizomático? **Periferia** [recurso eletrônico]. – v. 11, n. 4, p. 105 -133 (set./dez. 2009).

SANTOS, M. A. R. BENTES, L. M. N. SERIQUE, N. dos P. Epistemologia da Complexidade e Metodologia de Projetos na Educação Básica: Caminhos Possíveis Para a Inter e a Transdisciplinaridade. **Revista Contexto & Educação**. V. 33. nº 106. P. 21-40. set./dez. 2018.

SANTOS, M. A. R. dos. **Transdisciplinares e Educação: Fundamentos de Complexidade e a Docência/ Discência**. Editora Açaf, 2012.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade - O currículo integrado**; Editora Artes Médicas Sul Ltda: Porto Alegre, 1998.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social** – o cavalo de troia da educação; Penso: Porto Alegre, 2013

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados Cortez, 2003.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Caderno de Orientações 03 - **Orientação Teórico – Metodológica para elaboração do Projeto Político - Pedagógico da Escola** - Ensino Médio Integral. Governo do Estado: Pará, 2018a.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Caderno de Orientações 04 - **Caderno de Orientação para Apoio ao Planejamento de Ensino Médio Integral** - Ensino Médio Integral. Governo do Estado: Pará, 2018b.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Caderno de Orientações 06, **Orientações para Gestores sobre Organização de Tempo Estendido**, Ensino Médio Integral. Governo do Estado: Pará, 2018c.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Caderno de Orientações 07, **Caderno de Orientações para Apoio ao Planejamento de Ensino Médio Integral**, Ensino Médio Integral. Governo do Estado: Pará, 2018d.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). **Ensino Médio em tempo integral** - orientações para organização do trabalho pedagógico nas escolas de ensino médio em tempo integral. Governo do Estado: Pará, 2021.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). **Caderno de Orientações Pedagógicas** – Ensino Médio em Tempo Integral - Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado Do Pará (2022) / Organizador: Belém: SEDUC-PA, 2022a.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). **Caderno Orientações Pedagógicas para implementação do novo currículo** – Etapa Ensino Médio - Orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Pará (2022) / Organizador: SEDUC-PA, 2022b.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). **Projeto Político Pedagógico – Etapa Ensino Médio** - Orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado Do Pará (2022) / Organizador: Belém: SEDUC-PA, 2022c.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). **Caderno Orientador para Nucleação da Formação Geral Básica** – Etapa Ensino Médio - Orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Pará (2022) / Organizador: SEDUC-PA, 2022d.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). **Caderno de Projeto de Vida** – Etapa Ensino Médio - Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado Do Pará (2022) / Organizador: SEDUC-PA, 2022.

SEDUC, Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). **Escolas de Tempo Integral**. Belém: SEDUC, 2020, Disponível em:  
[http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta\\_escola/frmConsultaTempoIntegral.php](http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_escola/frmConsultaTempoIntegral.php).

Acesso em: 28 de dez.2020.

SEVERINO, A. J. O Conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 31-44.

SILVA, A. V. M. da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. Campinas. **Revista HISTEDBR On line**. n.70, 2016.

SILVA, A.; CHAGAS, M. Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil: novas configurações pedagógicas e velhas implicações sociais. In: SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da. MARTINIC, Sérgio; MOLL, Jaqueline (org.). **Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina**. Curitiba: CRV, 2022, p. 155-177.

SILVA, M. A. da. História do Currículo e Currículo como Construção Histórico- cultural - Trabalho Comp. In: VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: **EDUFU**, 2006. v. 1. p. 4819-4828.

SILVA, T. M. da. **Educação Integral ou Parcial?** Reflexões para além da extensão do tempo. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, M.R da. **Currículo e competências**: a formação administrada. 1ª ed. Cortez, 2008.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias de currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, R.; HORNBERG, N. TEORIAS SOBRE CURRÍCULO: Uma análise para compreensão e mudança. **Leonardo Pós** (Santa Catarina), v. 3, p. 61-66, 2007.

SILVA, M. R. da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 2020.

SILVEIRA, É. da S.; SILVA, M. R. da.; MARTINIC, S.; MOLL, J. (org.). **Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina**. Curitiba: CRV, 2022.

SILVA, F. T. **Currículo integrado** - eixo estruturante e interdisciplinaridade: uma proposta para a formação inicial de pedagogos Brasília: Editora Kiron, 2020.

SILVA, A. V. M. da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. Campinas. **Revista HISTEDBR On line**. n.70, 2016.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. Educação Unisinos 14 (1), 2010.

SILVA, M. A. da. História do Currículo e Currículo como Construção Histórico- cultural - Trabalho Comp. In: VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: **EDUFU**, 2006. v. 1. p. 4819-4828.

SILVA, R.; HORNBERG, N. Teorias Sobre Currículo: Uma análise para compreensão e mudança. **Leonardo Pós** (Santa Catarina), v. 3, p. 61-66, 2007.

SOUSA, J. M. Discutindo conceitos em torno do currículo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, set./dez., p. 15-26, 2017.

SOUZA, D.B. de.; FARIA, L. C. M. de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004.

SÜSSEKIND, M. L. (2019). A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos Da Escola**, 13(25), 91–107.  
<https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, p. 78 - 84, jan./mar.1959.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado**. São Paulo: Escrituras, 2004.

THIESEN, J. da S. - A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**[online], vol.13, n.39, pp.545-554. 9 set./dez. 2008

THIESEN, J. da S. Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectiva**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 591–614, 2013. DOI: 10.5007/2175-795X.2013v31n2p591. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p591>. Acesso em: 29 maio. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

V. ESTÊVÃO, C. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 47, p. 37–58, 2016. DOI: 10.7213/dialogo.educ.16.047.DS02. Disponível em:  
<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1903>. Acesso em: 31 out. 2022.

WERLANG, A da C. As políticas públicas de formação dos professores no Brasil a partir da LDB 9.394/96 e sua relação com o programa para reforma educacional na América Latina e Caribe (PREAL),2012. 103f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Estadual do Paraná, Cascavel, 2012.

WEFFORT, H. F.; ANDRADE, J.P.; COSTA, N. G. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. 1. ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

YARED, I. O que é Interdisciplinaridade?. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **O que é**

**interdisciplinaridade?** .2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

YOUNG, M. F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, 2013.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, **Campinas**, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.