ISSN: 2358-8829

EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO: PERMANÊNCIAS HISTÓRICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Nathaly Maria dos Santos[1]
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento[2]

RESUMO

A consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recolocou em evidência os debates sobre educação integral e formação humana na Educação Básica brasileira. Embora o documento apresente a defesa do desenvolvimento integral dos estudantes, observa-se a predominância de uma lógica curricular orientada por competências e habilidades alinhadas às demandas contemporâneas de produtividade, desempenho e flexibilização formativa. Nesse contexto, torna-se relevante problematizar os sentidos atribuídos à educação integral nas atuais políticas curriculares, especialmente quando confrontados com experiências históricas de formação humanística desenvolvidas no país. O Ginásio Pernambucano, pioneiro na experiência de formação em tempo integral em Pernambuco, constitui importante referência para refletir sobre concepções de currículo e finalidades educativas. A pesquisa propõe analisar criticamente as aproximações e distanciamentos entre a perspectiva de formação integral presente na trajetória histórica do Ginásio Pernambucano e os pressupostos curriculares da BNCC. O estudo busca compreender em que medida a noção contemporânea de educação integral representa uma ampliação da formação humana ou uma reconfiguração curricular marcada por racionalidades técnicas e performativas. A relevância da discussão reside na necessidade de problematizar os impactos das reformas curriculares sobre a construção do conhecimento escolar, a autonomia pedagógica e os projetos de formação desenvolvidos na Educação Básica. Entre os principais pontos de debate, destacam-se as tensões entre formação humanística e currículo por competências, as disputas pelas finalidades da educação escolar e os limites da educação integral nas políticas curriculares contemporâneas.

Palavras-chave: BNCC, Educação integral, Currículo.

INTRODUÇÃO

A educação integral é tema recorrente nas políticas educacionais brasileiras e recebeu sentidos diferentes ao longo do tempo. Coelho (2009) e Cavaliere (2002) mostram que a expressão foi associada tanto a propostas de democratização da escola

[1] Discente do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED) da Universidade Tiradentes (UNIT), nathaly.historia@gmail.com;
[2] Professora orientadora. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPED/UNIT, líder do grupo de pesquisa em História das Práticas Educacionais GPHPE/UNIT e Bolsista de Produtividade de Pesquisa em Educação do CNPq. E-mail: esterfraga@gmail.com.

pública, como a de Anísio Teixeira, quanto a projetos de disciplinamento moral e de formação para o trabalho, o que faz dela um conceito em disputa.

A reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, e a BNCC, homologada em 2018, trouxeram essa discussão de volta ao centro das políticas curriculares. As duas reorganizaram a etapa final da Educação Básica em formação geral básica e itinerários formativos, ampliaram a carga horária e criaram uma política de fomento às escolas de tempo integral. A Lei nº 14.945/2024 alterou parte dessas regras, mas manteve a relação entre educação integral, competências, projeto de vida e responsabilidade do estudante pela própria trajetória.

Em Pernambuco, a política de Ensino Médio em tempo integral teve início no Ginásio Pernambucano, escola criada no Recife em 1825. Em 2004, após a restauração de seu prédio, a instituição passou a funcionar como Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, modelo depois expandido para a rede estadual e para outros estados (MAGALHÃES, 2008). A trajetória da escola reúne, portanto, dois momentos distintos, a tradição de formação humanística do antigo liceu, voltada às elites da província, e a escola de tempo integral organizada a partir de 2004, com princípios de gestão próximos aos da reforma curricular recente.

A comparação entre esses dois momentos permite questionar a ideia de que a educação integral atual seria continuação das experiências históricas de formação humanística. Daí surge o problema desta pesquisa. Em que medida a noção de educação integral presente na BNCC amplia a formação humana ou a reorganiza segundo uma lógica técnica e voltada ao desempenho, quando comparada à trajetória histórica do Ginásio Pernambucano?

Do ponto de vista acadêmico, o estudo aproxima duas frentes de investigação, a história das instituições escolares e a análise crítica das políticas curriculares. Ao usar a trajetória de uma mesma escola como referência para discutir a BNCC, a pesquisa oferece um ponto de comparação histórico para o debate sobre os sentidos da educação integral, articulando história da educação e teoria do currículo.

No plano social, a discussão diz respeito aos estudantes da escola pública. As escolas de tempo integral atendem parcela crescente desses jovens, em sua maioria das camadas populares. Quando a ampliação da jornada vem acompanhada da redução do tempo dedicado aos conhecimentos comuns, há o risco de que eles tenham mais tempo na escola e menos acesso ao conhecimento sistematizado, situação que Libâneo (2012)

descreve como dualismo da escola pública brasileira. Discutir o conteúdo da educação integral é, nesse sentido, discutir o direito ao conhecimento.

A pesquisa também pode contribuir para a gestão educacional. Secretarias de educação e equipes gestoras de escolas de tempo integral decidem sobre distribuição da carga horária, oferta de itinerários, projeto de vida, acompanhamento de metas e formação de professores. Conhecer as concepções de formação presentes em cada modelo ajuda a tomar essas decisões considerando seus efeitos pedagógicos, de modo a preservar o lugar do conhecimento e a autonomia docente sem desconsiderar os avanços de organização que a experiência pernambucana trouxe.

O objetivo geral do estudo é analisar criticamente as aproximações e os distanciamentos entre a perspectiva de formação integral presente na trajetória histórica do Ginásio Pernambucano e os pressupostos curriculares da BNCC. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com uso da análise de conteúdo.

Os resultados indicam que a BNCC se aproxima menos da tradição do antigo liceu do que do modelo de escola integral implantado no Ginásio Pernambucano em 2004. A Base amplia o vocabulário da formação humana, mas vincula seus sentidos à lógica das competências e da medição de resultados.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa e foi desenvolvida como estudo bibliográfico e documental. O Ginásio Pernambucano foi tomado como referência histórica de comparação, e não como estudo de caso empírico.

O corpus documental foi formado por cinco documentos normativos, escolhidos por apresentarem oficialmente a concepção de educação integral em âmbito nacional ou estadual. Foram analisados a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 13.415/2017, a Lei nº 14.945/2024, a BNCC, em seu texto introdutório e na parte dedicada ao Ensino Médio, e a Lei Complementar nº 125/2008, que criou o Programa de Educação Integral em Pernambuco. Na BNCC, foram examinadas com atenção especial as definições de educação integral e de competência. Todos os documentos foram consultados em suas versões oficiais de acesso público.

O corpus bibliográfico foi definido por seleção intencional, organizada em três eixos. O primeiro reuniu estudos sobre a história do ensino secundário e sobre a

experiência pernambucana de tempo integral, com destaque para Haidar (1972) e Magalhães (2008). O segundo reuniu a literatura sobre educação integral e formação humana, e o terceiro, estudos críticos sobre currículo e reformas educacionais. Foram incluídas as obras que contribuíam diretamente para alguma das categorias de análise.

O material foi tratado pela análise de conteúdo, seguindo as três fases propostas por Bardin (2011). Na pré-análise, foi feita a leitura flutuante dos textos e verificou-se se o corpus atendia às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Na exploração do material, os trechos dos documentos e as interpretações da literatura foram codificados em cinco categorias definidas previamente, a saber, finalidades formativas, concepção de conhecimento, sujeito da formação, organização do tempo e do currículo e modelo de gestão. A unidade de registro adotada foi o enunciado sobre a formação escolar. Na fase de tratamento e interpretação, os enunciados codificados foram comparados em três momentos históricos, a tradição do liceu no século XIX, o Centro de Ensino Experimental de 2004 e a BNCC, o que deu origem ao Quadro 1. A leitura desse quadro permitiu identificar as tensões apresentadas no Quadro 2.

Como a pesquisa utilizou apenas documentos de acesso público e literatura científica, sem participação de seres humanos, não foi necessária a apreciação por comitê de ética, conforme o artigo 1º, parágrafo único, da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação integral: matrizes históricas e sentidos em disputa

Cavaliere (2007) distingue a ampliação do tempo escolar da ampliação da formação. Para a autora, mais tempo de escola é condição necessária, mas não suficiente, para uma educação de qualidade, pois a jornada ampliada pode tanto enriquecer as experiências formativas quanto servir apenas à guarda de crianças e jovens das camadas populares.

Coelho (2009) identifica três matrizes que disputaram o conceito ao longo do século XX no Brasil. A conservadora entendia a formação integral como disciplinamento moral e cívico, a liberal a ligava à democratização da escola pública e a socialista a compreendia como desenvolvimento omnilateral do ser humano, com superação da divisão entre trabalho manual e intelectual. Na matriz liberal, Teixeira (1957) defendia a

escola de tempo integral como meio de democratização, ideia concretizada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, que reunia instrução sistemática e atividades artísticas, físicas e de trabalho.

Na matriz socialista, Gramsci (2001) propôs a escola unitária de cultura geral, humanista e formativa, contrária à separação entre escolas clássicas para os dirigentes e escolas profissionais para os trabalhadores. Manacorda (1990) explica que essa proposta não rejeita a cultura clássica, mas defende sua apropriação crítica e sua extensão a todos. A crítica de Gramsci à escola humanista dirigia-se ao seu caráter de classe, e não ao valor dos conhecimentos que ela transmitia. Saviani (2011) segue esse raciocínio ao afirmar que a função própria da escola é a socialização do saber sistematizado. Libâneo (2012) aponta o risco oposto, o de uma escola pública dividida entre a escola do conhecimento, destinada aos mais ricos, e a escola do acolhimento social, destinada aos mais pobres.

Currículo, competências e cultura do desempenho

Goodson (1995) compreende o currículo como construção histórica e social e mostra que as disciplinas escolares resultam de conflitos entre grupos que disputam prestígio e legitimidade. Apple (2006) acrescenta que toda seleção curricular parte de uma tradição que valoriza certos conhecimentos e deixa outros de fora. Young (2007), por sua vez, defende que a função da escola é garantir acesso ao conhecimento poderoso, isto é, ao conhecimento especializado que permite aos estudantes pensar além da própria experiência.

Segundo Ramos (2001), a noção de competência passou a orientar a educação brasileira nos anos 1990, sob influência de organismos internacionais e das mudanças no mundo do trabalho. A autora analisa a pedagogia das competências como a substituição da noção de qualificação, construída nas relações coletivas de trabalho, por atributos individuais, o que transfere ao sujeito a responsabilidade por sua empregabilidade e faz da formação um processo contínuo de adaptação.

Ball (2005) chama de performatividade a forma de regulação que leva os sujeitos a orientar sua conduta pela produção de resultados mensuráveis. Laval (2019) e Freitas (2018) relacionam esse processo à aproximação entre escola e empresa, marcada por padronização curricular, avaliação em larga escala e responsabilização. Macedo (2014) mostra que a BNCC resultou da articulação entre atores públicos e privados que associaram a qualidade da educação à medição de resultados. Lopes (2019) analisa o

projeto de vida e os itinerários como mecanismos que ligam a identidade juvenil à escolha individual e à responsabilização do estudante. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apresentam, com o ensino médio integrado, a alternativa de uma formação que une trabalho, ciência e cultura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tradição do liceu e a formação humanística

O Liceu criado no Recife em 1825, depois denominado Ginásio Pernambucano, fez parte das instituições provinciais de ensino secundário surgidas no Império. Haidar (1972) mostra que esse ensino se organizava principalmente em torno dos exames preparatórios para os cursos superiores, o que dava aos liceus uma função de preparação para o ensino superior. O currículo privilegiava as humanidades clássicas e atendia a uma parcela restrita da população.

Bourdieu e Passeron (2008) ajudam a compreender o caráter seletivo dessa formação, ao mostrar que a cultura escolar tende a transformar privilégios herdados em méritos aparentemente individuais. A escola secundária clássica é um exemplo desse mecanismo. Reconhecer essa seletividade, porém, não significa descartar a dimensão formativa da tradição. A leitura de Gramsci (2001) permite separar a função social excludente da escola humanista do valor formativo de seu projeto pedagógico. O limite do antigo liceu estava na restrição do acesso, e não na ideia de que a escola deve transmitir o conhecimento sistematizado.

A experiência de 2004 e o novo modelo de escola integral

Segundo Magalhães (2008), o segundo momento da instituição começou com a restauração do prédio, iniciada no final dos anos 1990 por ex-alunos ligados ao setor empresarial. Dessa mobilização surgiram o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e, em 2004, o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, em tempo integral. A experiência deu origem ao Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) e foi transformada em política de Estado pela Lei Complementar nº 125/2008 (PERNAMBUCO, 2008).

O modelo pedagógico difundido a partir dessa experiência organizou-se em torno do protagonismo juvenil, da pedagogia da presença, da educação interdimensional e do projeto de vida. Costa (2000) define o protagonismo como a participação do adolescente

na solução de problemas reais, na escola e na comunidade. Os quatro pilares do relatório Delors (1998) orientavam as finalidades formativas, e a gestão adotou instrumentos de planejamento, metas e acompanhamento de resultados inspirados na gestão empresarial.

Com essa experiência, a educação integral passou a ser pensada a partir do desenvolvimento do jovem como sujeito autônomo, solidário e competente, e não mais a partir da cultura humanística. Entre os dois momentos, há continuidade no prestígio da instituição e mudança nos fundamentos da formação. A reputação da escola centenária ajudou a legitimar um projeto pedagógico de outra origem, movimento que Goodson (1995) identifica em reformas que se apoiam em tradições consolidadas para tornar naturais mudanças de sentido.

A educação integral na BNCC

A BNCC dedica uma seção específica à educação integral e define o conceito nos seguintes termos.

> Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018, p. 14).

A definição separa a educação integral do tempo de permanência na escola, o que pode ser visto como avanço. Ao mesmo tempo, mostra que o critério para validar as aprendizagens está nas necessidades dos estudantes e nos desafios sociais, e não no conhecimento. A formulação não menciona o patrimônio cultural, científico e artístico como objeto próprio da escola. A mesma lógica aparece na definição de competência, entendida como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Os conhecimentos aparecem como recursos para resolver demandas, o que confirma a análise de Ramos (2001) sobre a passagem da formação para a adaptação.

A integração entre dimensões cognitivas e socioemocionais, apresentada como expressão da integralidade do sujeito, pode ser lida de duas formas. Ela reconhece a complexidade humana, mas também amplia o controle da escola sobre a subjetividade, ao transformar características pessoais em objetos de desenvolvimento e avaliação (BALL,

ISSN: 2358-8829

2005; LAVAL, 2019). No Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 reforçou essas tendências ao limitar a formação geral básica a 1.800 horas e atribuir ao estudante a escolha de seu itinerário (LOPES, 2019). A Lei nº 14.945/2024 elevou a carga horária mínima da formação geral básica para 2.400 horas, mudança importante que, no entanto, não alterou a concepção de educação integral nem o papel central das competências.

Aproximações e distanciamentos

A codificação do corpus nas cinco categorias de análise resultou na sistematização apresentada no Quadro 1.

Quadro 1. Configurações da formação integral segundo as categorias de análise

Categoria	Tradição liceal (século XIX)	Centro de Ensino Experimental (2004)	BNCC (2018)
Finalidades formativas	Formação intelectual e moral, preparação para o ensino superior	Desenvolvimento do jovem autônomo, solidário e competente	Desenvolvimento de competências para a vida, a cidadania e o trabalho
Concepção de conhecimento	Cultura humanística como fim formativo	Conhecimento articulado a valores e atitudes	Conhecimento como recurso a ser mobilizado
Sujeito da formação	Futuro dirigente, de origem social restrita	Jovem protagonista do próprio projeto de vida	Estudante responsável por escolhas e percurso
Organização do tempo e do currículo	Hierarquia disciplinar estável, orientada pelos exames	Jornada integral com componentes de formação para a vida	Formação geral básica e itinerários formativos
Racionalidade de gestão	Controle estatal e exames de acesso	Gestão por metas e resultados de inspiração empresarial	Padronização curricular e avaliação em larga escala

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Haidar (1972), Magalhães (2008), Costa (2000) e Brasil (2018).

A leitura do Quadro 1 mostra que a maior proximidade não está entre a tradição do liceu e a BNCC, mas entre a experiência de 2004 e o documento nacional. Protagonismo, projeto de vida, integração entre dimensões cognitivas e socioemocionais e gestão orientada por resultados aparecem nos dois. O modelo pernambucano funcionou como experiência inicial de uma concepção de escola integral que depois ganhou alcance nacional. Os distanciamentos aparecem na relação com o conhecimento. A tradição do liceu atribuía ao conhecimento humanístico valor formativo próprio, ainda que restrito a poucos, enquanto a BNCC o coloca a serviço das competências e o avalia por sua utilidade. A partir dessa leitura, foi elaborado o Quadro 2.

ISSN: 2358-8829

Quadro 2. Tensões entre formação humanística e currículo por competências

Eixo de tensão	Polo da formação humanística	Polo do currículo por competências
Lugar do conhecimento	Conhecimento sistematizado como direito e finalidade	Conhecimento como insumo para o desempenho
Sentido da integralidade	Formação omnilateral, unidade entre trabalho, ciência e cultura	Soma de dimensões cognitivas e socioemocionais desenvolvidas intencionalmente
Relação com o futuro	Formação ampla que não antecipa destinos sociais	Projeto de vida e escolha precoce de itinerários
Autonomia docente	Professor como intelectual e mediador da cultura	Professor como executor de habilidades prescritas e avaliadas
Risco histórico	Seletividade e reprodução de privilégios	Esvaziamento formativo e dualidade de percursos

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Gramsci (2001), Saviani (2011), Ramos (2001), Libâneo (2012) e Lopes (2019).

O Quadro 2 indica que os dois polos apresentam limites. A escola humanística reproduziu desigualdades ao restringir o acesso ao conhecimento. O currículo por competências pode reproduzi-las ao diferenciar a qualidade do conhecimento oferecido, retomando a antiga separação entre formação para o ensino superior e formação para o trabalho simples, agora apresentada como escolha e autonomia (LIBÂNEO, 2012; MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Quanto à autonomia docente, a organização do currículo em códigos de habilidades, associada às avaliações externas, tende a colocar o professor na posição de executor de prescrições (BALL, 2005; FREITAS, 2018), embora o currículo prescrito seja sempre reinterpretado na prática (SACRISTÁN, 2000).

A BNCC incorpora contribuições importantes da crítica à escola tradicional, como o reconhecimento da diversidade dos estudantes, a atenção às dimensões afetivas da aprendizagem e a valorização da participação estudantil. O problema está em vincular esses elementos a uma lógica que avalia a formação por sua adequação a demandas externas. Assim, a integralidade anunciada pela Base tende a se tornar uma integralidade de adaptação, que amplia a presença da escola na vida do estudante sem ampliar, na mesma medida, seu acesso ao conhecimento necessário para compreender e transformar a realidade em que vive (YOUNG, 2007; SAVIANI, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar as aproximações e os distanciamentos entre a perspectiva de formação integral presente na trajetória histórica do Ginásio Pernambucano e os pressupostos curriculares da BNCC. A análise mostrou que a

trajetória da instituição reúne concepções diferentes de formação. A tradição do liceu associou cultura humanística e seletividade social, enquanto a experiência de 2004 usou o prestígio dessa tradição para legitimar um projeto pedagógico de outra origem.

A BNCC está mais próxima desse segundo momento do que do primeiro. A resposta ao problema de pesquisa, portanto, não é única. A noção atual de educação integral amplia o reconhecimento das várias dimensões do estudante, mas organiza a formação segundo critérios técnicos e de desempenho que enfraquecem o lugar do conhecimento sistematizado. O desafio para as políticas curriculares e para a gestão escolar é recuperar o compromisso da tradição humanística com o conhecimento, sem repetir seu caráter excludente.

A pesquisa apresenta limites. Por ser bibliográfica e documental, não examinou o currículo praticado no Ginásio Pernambucano, e a análise da tradição do liceu se apoiou na historiografia do ensino secundário imperial, e não em fontes primárias da escola. Esses limites indicam caminhos para estudos futuros, como a pesquisa em acervos da instituição, entrevistas com professores, gestores e egressos e a análise do currículo de Pernambuco elaborado a partir da BNCC.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para definir diretrizes para o ensino médio [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DELORS, Jacques *et al*. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo; Edusp, 1972.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. 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, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz; Loqui, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008**. Cria o Programa de Educação Integral e dá outras providências. Recife: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.