



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ALINE BORIN

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA PRESENÇA/AUSÊNCIA NAS
PROPOSTAS CURRICULARES DE SANTA CATARINA DO ANO DE 1991, 1998 E
2014**

**CHAPECÓ
2015**

ALINE BORIN

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA PRESENÇA/AUSÊNCIA NAS
PROPOSTAS CURRICULARES DE SANTA CATARINA DO ANO DE 1991, 1998 E
2014**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de grau de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da
Fronteira Sul.

Orientador: Oto João Petry

CHAPECÓ

2015

ALINE BORIN

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA PRESENÇA/AUSÊNCIA NAS
PROPOSTAS CURRICULARES DE SANTA CATARINA DO ANO DE 1991, 1998 E
2014**

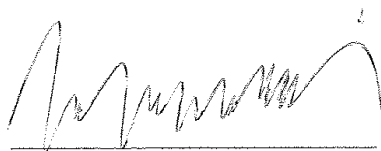
Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Oto João Petry

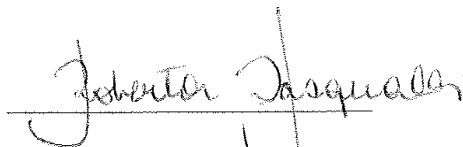
Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

01/10/2015.

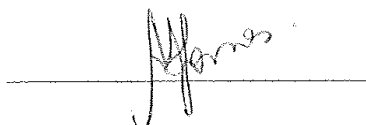
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS



Prof. Dra. Roberta Pasqualli – IFSC



Prof. Me. Aurélio Lopes Gomes – UFFS

EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA PRESENÇA/AUSÊNCIA NAS PROPOSTAS CURRICULARES DE SANTA CATARINA DO ANO DE 1991, 1998 E 2014

Aline Borin¹

Oto João Petry²

Resumo: No presente artigo tem-se como objetivo principal trazer para conhecimento, a partir da análise de documentos que compõem a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1991, 1998 e 2014, possíveis evidências da presença dos princípios teórico-filosóficos da educação integral. Embora representem a expressão de protagonismos circunstanciados em períodos político-históricos distintos, entende-se que os documentos que compõem a Proposta Curricular constituem importante referência para a organização e gestão do currículo e seus desdobramentos das escolas públicas catarinenses, razão pela qual, julga-se pertinente a realização do mesmo. O empreendimento teórico integra o trabalho de conclusão do curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Chapecó. No procedimento de análise adotar-se-á a de conteúdo, pois a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa utilizada para interpretar e descrever os documentos de análise, como os documentos da Proposta Curricular identificando a presença ou não da educação integral. Constata-se a presença da educação integral nos documentos curriculares, como também a presença de termos correlatos, como a omnilateralidade.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação Integral; Formação Integral; Proposta Curricular.

Abstract: This article aims to bring to knowledge, from the analysis of documents composing the Curriculum Proposal of Santa Catarina 1991, 1998 and 2014, potential evidence of the presence of theoretical and philosophical principles of integral education. Although they represent the expression of protagonist thoughtful in distinct political and historical periods, it is understood that the documents composing the Curriculum Proposal constitute important reference for the organization and management of the curriculum and its unfoldings of Santa

¹Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó. alineborinn@gmail.com

²Doutor em Educação e Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul. Oto.petry@uffs.edu.br

Catarina public schools, the reason why it is considered relevant its achievement The theoretical enterprise integrates the Undergraduate Course Conclusion in Pedagogy - Licenciante from the Federal University of Southern Border (Universidade Federal da Fronteira Sul) campus Chapeco. In the procedure of analysis will be adapted to content because the content analysis is a research method used to interpret and describe the analysis of documents, like the Curriculum Proposal documents identifying the presence or absence of comprehensive education. It is observed the presence in the course of integral formation documents, as well as the presence related terms such as omnilaterality.

Keywords: Educational policy; Integral Education; Integral training; Curriculum Proposal.

Introdução

A educação integral como objeto de pesquisa, fornece campo investigativo amplo. Ao definir o tema de pesquisa, recorreu-se aos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) de 1991, 1998 e 2014 para identificar a presença ou não do tema educação integral. Sabe-se que o primeiro documento da Proposta Curricular (PC) foi publicado em 1991, os outros documentos foram atualizações realizadas no decorrer do percurso histórico e a partir das necessidades que a própria educação demandou no decorrer de mudanças temporais e culturais. Cabe mencionar que todas as atualizações dos documentos são de suma importância, pois o texto da Proposta Curricular precisa dar conta das mudanças de conceitos e procedimentos decorrentes de legislação e de estudos na educação.

Ao analisar o termo educação integral, buscou-se entender a concepção da educação integral, destacou-se a presença de dois conceitos, um de educação integral como formação do sujeito e outra sobre educação em tempo integral. A educação integral tem lócus importante nas discussões sobre educação, pois é elemento definidor da concepção teórica, filosófica e metodológica nos diferentes contextos da educação.

A análise dos documentos curriculares ocorreu pela leitura inicial, destacando a presença ou ausência do conceito de educação integral, sendo possível também compreender a estrutura, organização de cada documento, com destaque para os trechos que fazem menção à educação integral.

Apresenta-se a educação integral a partir de um breve contexto histórico e a perspectiva da educação integral como formação integral e escola em tempo integral. Em seguida sinalizo a PC no seu contexto histórico de elaboração e atualização, destacando sua

organização e a perspectiva teórica adotada. Posteriormente, é dado destaque ao documento curricular de 2014, 1998 e 1991, partindo-se do documento mais recente da atualização de 2014, pois ele enfatiza a educação integral como um de seus princípios norteadores. E por último, nas considerações finais, destaca-se uma breve conclusão, contextualizando a presença ou não da educação integral na PCSC.

1. Educação Integral

A concepção de educação integral deste estudo parte de duas discussões fundamentais, sendo que, uma refere-se à educação integral como formação humana e outra sobre a educação integral na perspectiva da ampliação do tempo da permanência da criança na escola, ou seja, as escolas em tempo integral.

Ao pesquisar a concepção de educação integral para a realização deste estudo, percebe-se que o interesse pelo tema ressurge fortemente na historiografia da educação, quando são propostas políticas educacionais de ampliação da jornada escolar e criação de escolas de tempo integral, atribuindo-se uma espécie de sinônimo aos termos “educação integral” e “tempo integral”. No entanto, adotaremos neste trabalho a concepção de educação integral como formação humana integral dos sujeitos, termo ou categoria analisada nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina. Contudo, julga-se importante realizar primeiramente uma contextualização do surgimento das experiências com escolas de tempo integral, agregadas a concepções de educação integral e de atendimento a crianças e adolescentes nessas instituições.

Dentro do contexto histórico ao qual a educação integral está associada, observa-se que o debate em torno da educação integral vem de muito tempo. De acordo com Gadotti (2009) Aristóteles já pensava sobre educação integral, concebendo-a como uma modalidade que desenvolve todas as potencialidades humanas, pois o ser humano possui múltiplas dimensões, que se desenvolvem ao longo de sua vida, já Karl Marx chamava de educação “omnilateral”. Na Europa alguns educadores como Édouard Clapaèred, Jean Piaget, Célestin Freinet, defendiam uma educação integral durante toda a vida do indivíduo.

De acordo com o documento da Secad – Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade (2009), disponibilizado pelo MEC, referente à “Educação Integral: texto referência para o debate nacional,” na década de 30 no Brasil, havia duas dimensões de concepção de educação integral, a dos integralistas, com características mais

conservadoras e dos anarquistas, com ideias progressistas emancipadoras. Já Anísio Teixeira, um dos líderes do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, pensou em um ensino para todo o país que compreendia vários aspectos para a garantia da educação, colocou em prática essa concepção no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, construído em Salvador, na Bahia em 1950.

Na década de 60, ainda segundo a Secad (2009) Anísio Teixeira estava à frente da presidência do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e foi chamado pelo Presidente Juscelino Kubitschek a coordenar a comissão incumbida de criar o plano educacional de Brasília, ao lado de Cyro dos Anjos, Darcy Ribeiro, e outros nomes da educação brasileira. Essa comissão organizou o sistema educacional de Brasília, que iria servir de modelo educacional para todo o país. Com o plano educacional elaborado, criou-se a Universidade de Brasília e o Plano da Educação Básica. Para a educação elementar foi idealizado um modelo de educação integral baseado no exemplo de Salvador, entretanto mais evoluído.

Conforme o documento da Secad (2009), em 1980 ocorreu a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's), que se constituiu como uma das implantações mais polêmicas de educação integral do Brasil. Esses CIEP's idealizados por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, promoveram a instalação de quinhentos prédios escolares durante o governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, o que se denominava de escola integral em horário integral.

Retornando ao entendimento da educação integral como formação humana observa-se, conforme Menezes (2009, p.70) “[...] a educação integral como possibilidade de formação integral de indivíduos percebidos como multidimensionais.” Desse modo, a educação integral compreende o desenvolvimento das potencialidades humanas, com equilíbrio nos aspectos psicomotores, cognitivos, afetivos e sociais. Por ser uma educação integral deve priorizar o desenvolvimento pleno do homem no conjunto das suas capacidades globais, compreendendo as múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo este sujeito na sua singularidade e universalidade.

Segundo Moraes (2009, p. 35) ressalta-se que “[...] A denominação do termo integral acaba reduzida ao aspecto temporal, ou melhor, ao aumento da quantidade de horas em que o aluno permanecerá sob a responsabilidade de uma instituição.” Então, o processo de ensino de acordo com esse pensamento não corresponde à efetivação da educação integral, mas direciona apenas para a ocupação do tempo das crianças antes ou depois do horário escolar.

Observa-se uma preocupação com o tempo e não com a educação integral voltada à formação do sujeito.

Já a educação em tempo integral, como destaca Gadotti (2009, p. 36) tem que ser uma opção da escola, a qual precisa ter a oportunidade de implantar essa perspectiva educacional, tendo formação e preparo dos professores, dos funcionários da escola e também dos alunos, pais e comunidade em geral, assim:

O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Não pode ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa **inovação educacional**. Precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento. 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. (grifos do autor)

Os próprios documentos governamentais, aprovados como políticas educacionais enfatizam a educação em tempo integral, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, que traz como uma das metas para a educação integral em nosso país a de “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.” (BRASIL, 2014) Vê-se que a construção da educação em tempo integral será gradativa, durante os dez anos de vigência desta lei, tendo como previsão um mínimo de que a metade das escolas de educação básica sejam atendidas com a educação em tempo integral.

Dentre as estratégias proposta pelo PNE (2014) está a de promover a oferta da educação básica em tempo integral, através de atividades com acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, culturais e esportivas, desse modo, o tempo de permanência dos alunos na escola passará a ser maior, correspondendo a sete horas por dia, durante o ano letivo.

De acordo com Cavaliere (2007, p. 1028) os diversos projetos que estão em andamento nos últimos dez anos, em suas formulações oficiais ou em entrevistas com as equipes técnicas nas secretarias de educação, professores e escolas, mostram que há quatro diferentes visões de escola de tempo integral, sendo a visão de cunho assistencialista, que nota 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”.

Desse modo, segundo a autora com frequência se faz o uso do termo ‘atendimento’, considerando que a escola não é lugar da cultura, do aprendizado, do saber, sendo somente um lugar onde as crianças das classes populares são atendidas.

A outra visão apresentada por Cavaliere (2007) presente nas falas de autoridades e profissionais, é a de que “[...] a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua.” (p. 1029) Essa concepção é referida aos antigos reformatórios, que devido ao medo da delinquência e violência, enfatizavam rotinas rígidas e menção frequente para a formação ao trabalho, ainda no ensino fundamental.

A terceira visão destacada por Cavaliere (2007) é fundamentada a partir da concepção democrática, em que a escola de tempo integral possa cumprir uma função emancipatória, assim sendo “[...] O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas.” (p. 1029) Por isso, a permanência do aluno por mais tempo na escola lhe garantiria desempenho melhor sobre os saberes escolares, sendo estes ferramentas para a emancipação.

Por último, Cavaliere (2007) frisa que, recentemente, tem-se uma visão de educação em tempo integral que não necessita da estrutura da escola de horário integral, pois “[...] esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição”. (p. 1029) Pois as estruturas dispostas pelo Estado seriam incapazes para garantir educação em tempo integral para todos no mundo contemporâneo, por isso, a presença de setores não governamentais para articular a educação com outras instituições.

A partir de 2003, segundo Cavaliere (2007) alguns projetos de escolas de tempo integral investiram na última concepção, ou seja, que a educação integral não necessita ser ofertada no mesmo local onde o aluno estuda, podendo haver uma articulação com diferentes órgãos.

Desse modo, Cavaliere (2007, p. 1032) evidencia que:

Seja como for, parece-nos que essa é uma discussão que não pode ser levada de maneira inflexível. A participação de organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública é desejável e pode ser enriquecedora, desde que isso não signifique pulverização das ações e sim o fortalecimento da instituição escolar. Desde que não represente uma nova modalidade de privatização daquilo que deve, por determinação constitucional, ser público. Trata-se de analisar cada realidade, sem preconceitos, e encontrar as soluções viáveis e pertinentes.

Em razão disso, a construção de uma proposta pedagógica para as escolas de tempo integral, segundo Cavaliere (2007) deve refletir e repensar sobre a função da escola na sociedade, tendo como princípio o enriquecimento das atividades pedagógicas, melhores

condições de estudo, de trabalho para os professores e alunos, representando maior qualidade no trabalho educativo.

Ao refletir sobre a educação integral e educação em tempo integral Gadotti (2009, p. 33) destaca que “As diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno) quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano).” A escola de tempo integral precisa da participação dos pais, da comunidade, para incorporar a participação da escola em seu entorno, valorizando o que a comunidade possui e pensar a formação integral deste sujeito.

Tem-se uma tendência em articular a educação integral com a educação em tempo integral, no entanto, nota-se que as próprias políticas educacionais possuem essa visão de escolas em tempo integral, no entanto, se preocupam com o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar e pouco se discute a educação integral como formação total do sujeito em seus vários aspectos. Neste sentido, Paro (2009, p. 19) destaca que em relação à educação integral é preciso investir em um conceito que “[...] leve em conta a integralidade do ato de educar.” Dessa maneira, a questão do tempo integral é pensado em seguida, pois prioriza-se a educação integral como formação.

Para identificar a presença ou ausência da educação integral como formação integral na PCSC adotar-se-á a metodologia de análise de conteúdo baseada em Moraes (1999, p. 9), destaca que “a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos.” Essa, segundo o mesmo autor, é constituída de cinco etapas, a primeira é a “preparação das informações” consiste em identificar as informações e materiais referentes à pesquisa, como a busca e pesquisa para localizar os documentos da PC de 1991, 1998 e 2014.

A segunda etapa “unitarização ou transformação do conteúdo em unidades” é a definição das unidades de análise nas PC, identificando as unidades de análise já definidas, sendo educação integral. Já a terceira etapa “categorização ou classificação das unidades em categorias” constitui-se em reunir os dados por semelhança, que são definidos previamente ou no decorrer da pesquisa, dessa forma, destaca que “[...] é importante ter em conta que estas devem representar conjuntos de informações que tenham um significado completo em si mesmas.” (MORAES, 1999, p. 12) A categorização das unidades partiu da pesquisa do termo educação integral, reunindo nesse processo termos correlatos, como a omnilateralidade e a interdisciplinaridade.

Na quarta etapa “descrição”, apresenta-se o resultado do trabalho, destacando citações diretas dos documentos originais que expresse significado ao tema de pesquisa. Por último a

“interpretação”, destaca-se o conteúdo de pesquisa, pois constitui-se uma etapa importante em toda análise de conteúdo.

2. Proposta Curricular de Santa Catarina: percurso em construção

A Proposta Curricular de 1991, publicada sob a forma de caderno, foi uma das primeiras experiências de elaboração do documento, que apresentou propostas curriculares para a educação de Santa Catarina, cujo objetivo foi desencadear na rede estadual de ensino a formulação de sua PC. Isso resultou na publicação definitiva da “*Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio*”, em 1998, e a atualização mais recente da Proposta Curricular é a de 2014. Ressalta-se que houve em 2005 a publicação de mais um caderno que teve como título *Proposta Curricular - Estudos Temáticos*, no entanto esse caderno não será analisado neste trabalho.

A discussão sobre a formulação do documento, conforme o disposto no histórico da PCSC (1991) a Secretaria de Educação do Estado (SEE) tinha como desafio a reorganização curricular. Em 1988 teve início a discussão sobre a Proposta Curricular, sendo que a SEE passou por uma reorganização estrutural, no entanto, o ensino ficou a cargo da Coordenadoria de Ensino (CODEN). A CODEN passou a organizar os diferentes graus e modalidades de ensino, a articular as atividades pedagógicas, com isso, pôde-se realizar uma política educacional, que constituiu as diretrizes básicas para o ensino em Santa Catarina.

De acordo com a PCSC (1991) em 1988, ocorreu o Encontro dos Componentes Curriculares, dando início às discussões sobre a elaboração da Proposta Curricular. O suporte teórico e metodológico base para as discussões deveria garantir a interdisciplinaridade do Pré-Escolar até o 2º Grau.

Segundo a PCSC (1991) no ano de 1989 foram realizados três encontros, o primeiro foi realizado nos polos, que compreendiam as cidades de Brusque, Chapecó e Florianópolis, com os grupos por disciplinas. Já o segundo, ocorreu nos polos de Balneário Camboriú, Brusque e Laguna. No terceiro encontro realizado na cidade de Laguna a Proposta Curricular foi sistematizada da Pré-Escola até o 2º Grau. Essa sistematização fez com que em 1990 a discussão referente à Proposta Curricular tivesse mais solidez.

Em 1991 o documento foi disponibilizado para todas as escolas e tinha como título “Proposta Curricular de Santa Catarina uma contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Jovens e Adultos”, este documento está estruturado da seguinte forma: Histórico da Proposta, Documento Norteador da Proposta Curricular, Pré-Escolar, Alfabetização, Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, História, Geografia,

Ciências e Programas de Saúde, Biologia, Física e Química, Matemática, Educação Artística, Educação Religiosa Escolar, Educação Física, Os Especialistas e a Prática Pedagógica, A Caminho do Resgate da Totalidade do Conhecimento – Interdisciplinaridade, Filosofia e Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia e Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do 1º Grau, Didática Geral, e Contribuição para um Plano Político Pedagógico Escolar.

Já em 1998 promoveu-se a reformulação do documento da Proposta Curricular, nessa reformulação foram apresentados três volumes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, sendo: “Temas Multidisciplinares,” “Formação Docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais” e “Disciplinas Curriculares”. Esses três cadernos publicados abordam conteúdos de abrangência para cada área, porém o volume que foi objeto de análise deste estudo é “Temas Multidisciplinares”.

Na PCSC (1991) é expresso o materialismo histórico-dialético como perspectiva teórica e filosófica a ser adotada como base para o currículo da rede estadual. Isso é corroborado e é no documento de 1998, destacada com mais evidência, agregando como pressuposto metodológico a abordagem histórico-cultural, já no documento de 2014 o aporte teórico-epistemológico assume a perspectiva histórico-cultural apresentando um arcabouço amplo sobre a formação integral.

O anúncio do materialismo histórico-dialético, como base teórica da PCSC, exige que sejam explicitadas categorias fundantes do marxismo, para aproximar das discussões da concepção de educação integral. Essa teoria surge dos estudos de Karl Marx e Friedrich Engels, propõem que para entender a realidade é necessário partir do real, pois são os indivíduos reais, com ação e condições materiais de vida já encontrada ou produzida pela sua própria ação que determinam as formas de vida dos seres humanos. Esse entendimento orienta a compreensão da formação humana, entende-se o ser humano como um ser histórico, que ao agir sobre a natureza a transforma em seu benefício e por ela também é transformado (GOMES, 2007).

De acordo com Gomes (2007, p. 45) Marx pouco se ateu à educação, mas em suas obras traz contribuições para uma proposta marxista de educação, desenvolvida por seus seguidores, como Antônio Gramsci, destaca que “[...] Um destes aspectos é a compreensão de que o processo educativo é uma prática social determinada pelos contextos sociais, econômicos e político em que se desenvolve.” Por estar em uma sociedade de classes conduzida pelo capital, a educação acaba gerando uma divisão, ou seja, uma educação para o trabalho intelectual e outra para o trabalho manual.

Ainda, segundo Gomes (2007, p. 46) ligada na perspectiva do materialismo histórico-dialético está a concepção de aprendizagem, com base no materialismo histórico-cultural de Lev S. Vigotski, que “[...] Refere-se à predominância da determinação dos condicionantes sociais e históricos sobre os biológicos, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.” Vigotski defende que a criança primeiramente aprende e em seguida se desenvolve, no entanto, a influência social e cultural para que este processo ocorra é fundamental, porque é nessa relação que a criança vai se desenvolver.

O conceito de omnilateralidade produzido pela teoria marxista reflete a possibilidade de aproximação entre formação integral e educação integral, pois segundo Gomes (2007) *apud* Manacorda (1991) refere-se à formação humana, ou seja, o desenvolvimento completo, total, multilateral do sujeito, em ambos os sentidos das forças produtivas, das faculdades físicas e mentais, das necessidades e da capacidade de satisfação.

A organização do documento denominado de “Proposta Curricular de Santa Catarina – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Temas Multidisciplinares)” de 1998, apresenta um texto cujo título “*Eixos norteadores da proposta curricular*”, de autoria de Paulo Hentz, apresenta os eixos fundamentais para a efetivação no âmbito do currículo em escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Esses eixos norteadores indicam princípios fundantes, apontam o norte filosófico e teleológico a ser assumido pela rede estadual de ensino. Entende-se “[...] como eixos fundamentais uma concepção de homem e uma concepção de aprendizagem.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 9)

De acordo com Gomes (2007) o homem, como ser histórico, faz parte dessa construção da história e pela história o homem é determinado, ou seja, ao mesmo tempo em que o homem produz a história ele é produto desse processo, por isso, destaca-se que:

A concepção de homem adotada pela PCSC é a do materialismo histórico-dialético. O texto evidencia como princípios fundamentais desta teoria a compreensão do homem como ser histórico, cujo processo de formação é conduzido pelo próprio homem e indica a dialética como componente para a compreensão deste processo de formação, pois ao mesmo tempo em que faz história, o homem é determinado por ela. (GOMES, 2007, p. 45)

Os temas abordados neste documento são: Educação sexual; Educação e tecnologia; Educação de jovens e adultos; Educação ambiental; Educação especial; Avaliação; Abordagem às diversidades no processo pedagógico; Educação escolar indígena; Escola: projeto coletivo em construção permanente; e Educação e trabalho.

Em 2014 foi apresentada a atualização mais recente da PCSC denominada de “Proposta Curricular de Santa Catarina Formação Integral na Educação Básica”, está organizada em duas grandes seções, a primeira voltada à “Educação Básica e Formação

Integral”, incluindo o debate sobre o “Percurso Formativo e Diversidade como Princípio Formativo”, e a segunda seção, está direcionada para as “Contribuições das Áreas do Conhecimento para a Educação Básica e a Formação Integral,” referente aos conteúdos em suas três grandes áreas, sendo: “Áreas de Linguagens,” “Áreas de Ciências Humanas” e “Área de Ciências da Natureza e Matemática”.

De acordo com a PCSC (2014, p. 20) a atualização deste documento está orientada por três fios condutores, sendo:

[...] 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação.

A atualização da PCSC (2014) é resultado de um trabalho coletivo com diferentes grupos de gestores e professores das redes de ensino dos municípios, estadual, federal e privada. Essa ação compreendeu várias reuniões com a equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação (SED), professores e especialistas, com mais cinco seminários, chamado de grupo de produção.

Com base nesses documentos curriculares, busca-se destacar a presença ou ausência do conceito de educação integral. Após a leitura e coleta dos dados foi possível destacar contextos que norteassem a pesquisa sobre a educação integral.

3. Educação Integral: evidências na Proposta Curricular de Santa Catarina

Nesta parte do escrito dar-se-á destaque a partir do exame da PCSC de 1991, 1998 e 2014, a presença ou não de evidências que se alinham à concepção de educação integral. Ao realizar a leitura dos documentos curriculares, objetivou-se destacar o termo “educação integral” e enfatizar o contexto que está empregado dentro da PCSC. Assim, durante a leitura foi possível localizar o termo de pesquisa como também termos correlatos, como a omnilateralidade, que tem aproximação a educação integral.

Conforme os documentos da PCSC, têm-se presente a formação omnilateral do sujeito. Apesar da PC de 2014 destacar a educação integral como um dos fios condutores, percebe-se uma relação entre omnilateralidade e educação integral pois, conforme Gomes (2007) na educação a omnilateralidade possibilita uma aproximação com a concepção de educação integral, já que a omnilateralidade faz referência à formação total do sujeito.

Partindo-se do documento de 2014 para discutir educação integral, a PCSC (2014) tem como princípios três fios condutores, o primeiro deles é referente à formação integral como uma concepção multidimensional do sujeito, que evidencia a educação integral como princípio fundante do trabalho pedagógico.

Segundo a PCSC (2014, p. 25 e 26) observa-se que:

Contudo, vale ressaltar que a Educação Integral, embora tendo no projeto escolar moderno seu *locus* privilegiado de realização, não se restringe a essa instituição social, uma vez que ela pressupõe o reconhecimento de outras demandas como o acesso à saúde, ao esporte, à inclusão digital e à cultura, setores com os quais a instituição escolar pode estabelecer diálogos enriquecedores. A grande questão em pauta, então, não é a validade ou a importância da formação integral como projeto educacional, mas a (re)configuração da escola e do currículo escolar necessária para sua materialização.

Observa-se que a PC de 2014 preocupa-se com a reconfiguração do currículo e da escola para que ocorra a materialização da educação integral, sua efetivação e promova a formação integral. Ao enfatizar a reconfiguração do currículo Jesus (2008) destaca que o currículo é um campo permeado pela cultura, ideologias e relações de poder, desse modo, o currículo é um local ideal para a transformação ou a manutenção das relações nas mudanças sociais. Assim, a PC evidencia a real importância do currículo escolar para a efetivação da educação integral.

Para a PCSC (2014, p. 26) tem-se que:

Desta forma, quando tomamos a educação integral desde uma perspectiva histórico-cultural, torna-se evidente a busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura.

Gomes (2007) enfatiza que, a partir da perspectiva histórico-cultural, a criança aprende e desenvolve-se, ou seja, é na relação com outro, com a cultura que a criança aprende e se desenvolve, pois a formação humana ocorre no plano interpsicológico – a partir da relação entre as pessoas – para o plano intrapsicológico que acontece no próprio sujeito.

Segundo a PCSC (2014, p. 37 e 38) destaca-se que:

Ainda assim, tendo em vista as demandas relacionadas à formação integral, há que se considerar a necessidade de os sujeitos se envolverem em atividades de outras naturezas, que desempenham papéis subsidiários e que irão desenvolver neles processos distintos, igualmente significativos. Dessa forma, essas atividades são complementares entre si e necessárias ao desenvolvimento omnilateral do ser humano, sua formação integral.

A PC, ao entender a formação omnilateral do ser humano ligada com a formação integral, conforme destacou Gomes (2007) que a omnilateralidade prevê o desenvolvimento

pleno e harmônico do ser humano, pois o materialismo histórico dialético evidencia a apropriação do sujeito ao conhecimento historicamente produzido.

De acordo com a PCSC (2014, p. 43) evidencia-se que:

O que se objetiva nas aprendizagens do sujeito por meio de um currículo que privilegie as ações de educação integral é a permanência de práticas que se renovem e sejam mediadas pelo entorno histórico, social e cultural, nas quais se reconheçam seus conhecimentos prévios como ponto de partida, permitindo a instauração de aprendizagens e vivências que sustentem a organização de compreensões e, pela generalização dos conceitos, amparem novas aprendizagens.

Se a PC objetiva a aprendizagem por meio de um currículo que destaque ações da educação integral é necessária a permanência de práticas mediadas pelo entorno cultural, social e histórico dos sujeitos, proporcionando novas aprendizagens. Desse modo, Jesus (2008) *apud* Sacristán (1999) destaca que o currículo tem lugar privilegiado no projeto pedagógico das escolas, pois ele auxilia o processo de ensino aprendizagem, sendo que o currículo “[...] é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e a cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível.” (p. 2640).

A escola como um espaço múltiplo, constituído por sujeitos diferentes, de acordo com a PCSC (2014) deve reconhecer as diferenças sexuais, as diversidades religiosas, a educação ambiental, a educação do campo e promover novas reflexões, valores, atitudes, mudanças culturais e sociais nos sujeitos que estão inseridos nesse contexto educacional. Dessa forma, tem-se que:

[...] o entendimento de Educação Integral passa por considerar que os sujeitos sociais são constituídos de múltiplas identidades. Assim sendo, a escola deve garantir a reafirmação das diferenças individuais e coletivas a partir do senso de pertencimento identitário e no combate ao racismo, machismo, homofobia, xenofobia e a todas as formas de discriminação, violências e intolerâncias. (SANTA CATARINA, 2014, p. 87)

De acordo com Antunes (2010) ao fazer menção referente a educação integral, entende-se uma educação voltada para o desenvolvimento integral do educando, nos aspectos cognitivos, biológicos, afetivos, psicológicos, comportamentais, ético, valorativos, estéticos, artísticos, políticos, tecnológicos, profissionais, entre outros, pois educar integralmente significa preparar o sujeito para a vida social e para a convivência.

Conforme a PCSC (2014, p. 89) tem-se que:

[...] A igualdade de direitos não pode ser confundida com a inclusão das minorias aos costumes e tradições hegemônicos, ao contrário, ao considerar todos estudantes e suas diferenças humanas, tornam-se necessárias a revisão e a reorganização curricular que considere que o sujeito, como cidadão pleno e integral, tem o direito de frequentar uma escola voltada para a diversidade e na diversidade, que oportunize convivências e vivências reflexivas em diversos espaços, tempos e grupos culturais plurais.

Deve-se considerar as diferenças humanas de cada sujeito, por isso a organização curricular é importante para a formação plena e integral, sendo assim, Gadotti (2009, p. 97 e 98) destaca que o princípio geral da educação integral é a integralidade, pois entende-se que a base da educação deve ser omnilateral e integral, pois “[...] Uma educação integral é uma educação com qualidade sócio-cultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação”. Considera-se que é importante estar na escola e ter a possibilidade de ampliar todas as potencialidades humanas, que envolvem a arte, o corpo, a cultura, o esporte, a música, entre outras potencialidades.

Já no documento de 1998, entre os temas multidisciplinares, destaca-se a interdisciplinaridade como meio para trabalhar as temáticas ou conteúdos transversais, desse modo, segundo a PCSC (1998, p. 24) no eixo norteador referente à educação sexual entende-se que: “A *educação sexual* entendida como um conteúdo transversal trabalhado de forma interdisciplinar deve ser pensado como temática integrante do Projeto Político Pedagógico das escolas e dos sistemas de ensino.” (grifos do autor)

Conforme Azevedo (2007) pode-se destacar que a interdisciplinaridade não é apenas a integração, mas deve-se pensar a interação das várias disciplinas, seus conceitos e as diretrizes, de suas informações, procedimentos, organização do ensino, sua metodologia, tendo como fundamento final trabalhar as diferenças, com novos caminhos metodológicos, de forma a compreender e enriquecer conhecimentos a respeito das diversas áreas do saber.

Outro destaque importante evidenciado por Azevedo (2007) é o constante do processo reflexivo sobre a interdisciplinaridade, pois este se torna base fundamental para a construção de um processo interdisciplinar efetivo no cotidiano escolar, tendo uma prática pedagógica carregada de discussão, pesquisa e análise dos educadores e alunos, sobre o conhecimento que está sendo construído por cada sujeito e por todo o grupo escolar.

Desse modo, para a PCSC (1998, p. 110) *apud* Arruda (1987) destaca-se que:

Na educação da criança trata-se de fazer do seu mundo real, ou seus mundos (família, grupo de amigos, fantasia etc.), o ponto de partida dos currículos e programas. Trata-se de tomar suas práticas como ponto de partida e como novo ponto de chegada na construção do novo conhecimento. *Trata-se do desafio de articular dialeticamente a prática com a teoria, o fazer com o saber, o agir com o pensar, condição indispensável para a formação de sujeitos autônomos, eficientes e criativos [...].* Crianças e adolescentes que são, não se trata de profissionalizá-las, mas de motivá-las e orientá-las no sentido do desenvolvimento integral e omnilateral.

Ao partir da realidade da criança, deve-se levar em conta o seu mundo real, ou seja, ter nas práticas educativas o contexto da criança como ponto de partida e de chegada para a construção de novos conhecimentos, colocar a criança em situações educativas que a façam refletir, agir e pensar para que sejam sujeitos autônomos e mostrar caminhos para o seu desenvolvimento integral. Desse modo, Gadotti (2010, p. 135) enfatiza que para Marx a omnilateralidade é a criação de potencialidades pelo próprio homem, pois a educação está vinculada a produção social global, assim “[...] A educação é um fenômeno social, portanto, produto e produtor da sociedade.”

Já na PCSC (1991, p. 10) destaca-se que na medida em que as escolas iam produzindo um Plano de Trabalho deveriam ter claramente:

[...] as concepções de mundo, sociedade, homem e escola enquanto totalidade, o trabalho educacional e o ato educativo que ocorre em cada sala de aula, terá um novo curso, uma trajetória fundamentada em condições filosóficas e metodológicas que darão substância à concretização das necessidades objetivas do processo educacional.

A educação integral segundo Tavares (2009, p. 142) tem que ser entendida como formação integral do sujeito, destacando o papel que a educação tem no seu desenvolvimento integral, ou seja, “[...] a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão.” Portanto tem como objetivo formar e desenvolver o ser humano de modo integral.

Na PCSC (1991, p. 62) evidencia-se que:

É compromisso do Estado, diante desse contexto, preocupar-se com a formação integral do ser humano; não cuidando apenas de suas capacidades técnicas e científicas, mas, principalmente, de seus valores e de suas aspirações mais profundas, para que não forme apenas o técnico e esqueça a pessoa humana.

A Constituição Federal de 1988 prevê no Art. 208, que o Estado tem o dever com a educação. Nesse sentido, a PCSC (1991) ressalta que não deve formar apenas as capacidades técnicas, mas que se trabalhe a pessoa humana também. Nessa direção, Tavares (2009) *apud* Guará (2006) sinalizam que a educação integral precisa basear-se nas experiências e vivências cotidianas dos alunos, desse modo, a educação dirigiria o desenvolvimento e a formação humana global.

A interdisciplinaridade como estratégia de trabalhar os temas integrados e possibilitar o acesso ao conhecimento como proposto pela PCSC (1991, p. 73) destaca-se que:

Nesta dimensão a Interdisciplinaridade entendida como um trabalho voltado para a mudança de concepções e prática, ou seja, uma forma de conceber o homem historicamente situado, na sociedade e no seu trabalho. Para tanto, este trabalho implicará preferencialmente, num processo sistematizado e conseqüentemente de capacitação de recursos humanos que atuam na educação, a nível de políticas educacionais, planejamento global, e na definição dos conteúdos definidos como

fundamentais para o processo educacional. Reforçamos que nesta ótica, a interdisciplinaridade não passa por uma mera associação de disciplinas ou de conteúdos, e sim como a possibilidade de se chegar a síntese da totalidade do conhecimento; como contra-ponto a compartimentação do mesmo.

Ao entendimento que a Proposta Curricular apresenta sobre interdisciplinaridade, soma-se a concepção de Azevedo (2007, p. 259) que destaca a interdisciplinaridade como uma proposta em que promove uma nova forma de trabalhar o conhecimento, de modo, que se tenha interação “[...] entre sujeitos-sociedade-conhecimentos na relação professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno, de maneira que o ambiente escolar seja dinâmico e vivo e os conteúdos e/ou temas geradores sejam problematizados e vislumbrados juntamente com outras disciplinas.”

De acordo com Azevedo (2007) a interdisciplinaridade é o ponto de ligação entre os educadores para reflexão mútua do conhecimento, fazendo com que os professores tenham postura diferenciada diante dos obstáculos educacionais e possam articular os conteúdos com várias disciplinas, tendo um contexto escolar dinâmico e integrado.

Para a PCSC (1991, p. 81) evidencia-se que:

Com referência ao estudo do tema Permanência e Alfabetização, estaremos dando reforço ao item anterior: Direito à Educação, uma vez que dentro da concepção que estamos buscando, o Direito à Educação supõe o acesso e a permanência do aluno na escola. Estes aspectos aqui mencionados: acesso e permanência que comprometem a questão do Direito à Educação é que precisam ser focalizados, como molas propulsoras que impulsionam ou emperram o processo educacional.

Conforme Antunes (2010) a escola cidadã é pertencente ao Estado em relação ao financiamento, enquanto que em relação à gestão a escola é democrática e popular e a sua distinção é ser pública e popular. Desse modo, o Estado tem a responsabilidade de garantir o direito à educação para todas as pessoas, tendo como política educacional garantir o acesso à educação, bem como a permanência. Nesse processo é necessário que o aluno permaneça na escola e que ele aprenda, pois o primeiro sujeito fundamental a proporcionar a educação integral no ambiente escolar é o Estado, comprometido com a educação e a formação integral do cidadão.

Considerações Finais

Pode-se destacar que a educação integral como formação integral e total de sujeitos multidimensionais, tendo como objetivo o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo, prioriza o desenvolvimento pleno do homem e mulheres em todos os aspectos.

Outra ênfase relevante é a distinção entre a educação integral e escolas em tempo integral. A educação integral tem por finalidade desenvolver todas as potencialidades do sujeito, considerando uma formação total, omnilateral e integral, já a educação em tempo integral é o aumento do tempo em que o aluno permanecerá no ambiente escolar, por isso, a preocupação não deve deter-se somente ao tempo em que o aluno permanecerá na escola, mas em relação à educação que é construída nesse espaço onde o principal objetivo é a realização de um trabalho integrado com objetivo para a educação integral.

Com relação à presença ou ausência da educação integral na PCSC, em especial nos documentos de 1991, 1998 e 2014, percebe-se que na atualização de 2014 a ênfase no conceito da educação integral como educação e formação humana está mais presente.

Ressalta-se que o documento de 2014 buscou organizar as disciplinas escolares articuladas entre si para trabalhar a interdisciplinaridade, destacando sempre a formação integral dos alunos, colocando o coletivo escolar em trabalho, para que o grupo escolar pense e propõem a educação integral.

Na atualização do documento de 1998 o termo educação integral não é destacado na PC, porém dá-se ênfase ao termo omnilateralidade, recorrendo a Marx e Gramsci a partir do materialismo histórico dialético é possível considerar uma aproximação entre formação omnilateral e educação integral, pois omnilateralidade prevê a formação total, global do sujeito e a educação integral também destaca o desenvolvimento total do sujeito.

Já no documento de 1991 o termo omnilateral e educação integral são destacados no desenvolvimento das potencialidades do ser humano, sendo que a essas concepções são fundamentais para a realização da plenitude do homem considerando todas as suas dimensões.

Portanto, salienta-se que a presença da educação integral ocorre nos documentos da PCSC e ressalta-se que dentre as atualizações nota-se que o conceito de educação integral foi sendo trabalhado e estudado, e hoje a educação integral faz parte do documento como um dos três fios condutores para a formação do sujeito, de modo que sejam priorizadas todas as suas potencialidades e seu desenvolvimento integral.

Compreendendo a importância da Educação Integral e da Proposta Curricular de Santa Catarina no contexto educacional, espera-se que esta pesquisa possa contribuir de forma significativa para a ampliação das reflexões acerca da educação integral e da PC, documento importante para a orientação e organização do currículo das escolas públicas catarinenses.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. Ângela Antunes, Paulo Roberto Padilha. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. **O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar**. Maria Antonia Ramos de Azevedo, Maria de Fátima Ramos de Andrade *Educ. rev.* [online]. 2007, n.30, pp. 235-250. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S010440602007000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 06/05/2015.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação). Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acessado em: 14/03/2015.

BRASIL/PNE. Plano Nacional da Educação. Brasília. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1015-1035. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S010173302007000300018&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 09/04/2015.

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

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**/Moacir Gadotti; prefácio de Paulo Freire. – 5. Ed. – São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2010.

GOMES, Aurélia Lopes. **A educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada**/Aurélia Lopes Gomes; orientador: Vidalcir Ortigara. – Criciúma: Ed. do autor, 2008.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional**. 2008. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf>. Acesso em: 01/06/2015.

MENEZES, Janaína S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Marta C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MORAES, José Damiro. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Marta C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. In: Educação. Revista da Faculdade de Educação, Porto Alegre: PUC/RS, março/1999.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Marta C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos. 1991.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Integral, Ensino Médio: Temas Multidisciplinares. – Florianópolis: COGEN, 1988.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretária de Estado da Educação. [Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica] / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação – [S. l.] : [S. n], 2014. 192 p.: Il. Color.,: 30cm.

TAVARES, Celma. **Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios**. Maringá, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/5436/5436>>.

Acesso em: 06/06/2015.