

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ADELMO PRADEICZUK

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS DOCUMENTOS DA PROPOSTA CURRICULAR
DE SANTA CATARINA: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES À LUZ DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

CHAPECÓ

2025

ADELMO PRADEICZUK

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS DOCUMENTOS DA PROPOSTA CURRICULAR
DE SANTA CATARINA: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES À LUZ DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de mestrado apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Solange Maria Alves

CHAPECÓ

2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Pradeiczuk, Adelmo

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS DOCUMENTOS DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL / Adelmo Pradeiczuk. -- 2025.

130 f.:il.

Orientadora: Dra. Solange Maria Alves

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2025.

1. EDUCAÇÃO INTEGRAL; PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA; TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.. I. Alves, Solange Maria, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ADELMO PRADEICZUK

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS DOCUMENTOS DA PROPOSTA CURRICULAR
DE SANTA CATARINA: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES À LUZ DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 17/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



SOLANGE MARIA ALVES

Data: 24/11/2025 08:35:01-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Solange Maria Alves – UFFS

Orientadora

Documento assinado digitalmente



ALEXANDRE MAURICIO MATIELLO

Data: 24/11/2025 09:14:56-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Maurício Matiello – UFFS

Avaliador

Documento assinado digitalmente



ANA MARIA DE OLIVEIRA PEREIRA

Data: 24/11/2025 09:03:20-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Oliveira Pereira – UFFS

Avaliadora

Dedico este trabalho AOS que amo, que não
pouparam esforços para que eu pudesse chegar
até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de sabedoria, por ter me sustentado em cada etapa desta caminhada, iluminado meus pensamentos, acalmado meu coração e renovado minha esperança. Em meio aos desafios, incertezas e cansaços, Sua presença silenciosa e constante me fortaleceu.

Aos meus familiares, minha profunda gratidão! Obrigado pelo amor incondicional, pelas palavras de incentivo, pelo apoio constante, por compreender minhas ausências, acolher minhas fragilidades e celebrar cada conquista comigo. Vocês foram, são e serão minha fortaleza!

Aos meus amigos e minhas amigas (irmãos e irmãs que a vida me deu) sou grato pelas companhias, pelas palavras de incentivo e pela compreensão das ausências nos momentos de dedicação intensa aos estudos.

Aos meus colegas e minhas colegas de mestrado, minha eterna gratidão! Vocês foram fontes de alegria, apoio e motivação. Compartilhar essa jornada acadêmica com vocês tornou o percurso mais leve, enriquecedor e inspirador. A troca de ideias, o apoio mútuo e os momentos de reflexão conjunta foram fundamentais. Fica o desejo para que possamos continuar construindo saberes e fortalecendo essa rede de aprendizado e amizade.

Agradeço profundamente a todos/as meus/minhas professores/as, desde a educação infantil até o mestrado. Cada um de vocês, com seu empenho, dedicação e amor pelo ensinar, contribuiu para a construção do meu conhecimento e do meu olhar crítico sobre a educação. Vocês foram fundamentais na formação das bases que me permitiram chegar até aqui, inspirando-me a buscar sempre mais e acreditar no poder transformador da educação. A todos/as que cruzaram meu caminho e deixaram ensinamentos, deixo meu sincero reconhecimento e gratidão.

À minha orientadora Solange (Sol para os necessitados... kkk). Muito obrigado pelo olhar atento, pelas conversas incansáveis, pela paciência, pelas cobranças e pelo incentivo constante ao longo desta jornada. Seu conhecimento, dedicação e generosidade foram essenciais para a construção deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Sua orientação cuidadosa e os desafios propostos por você me motivaram a ir além e aprimorar minhas ideias. Sou profundamente grato por todo apoio e confiança depositados em mim.

À banca examinadora, sou grato pelas leituras atentas, contribuições valiosas e pelas considerações que enriqueceram este trabalho. A escuta generosa, os questionamentos críticos e o olhar cuidadoso de cada membro da banca foram fundamentais para o amadurecimento

desta pesquisa. Receber vossas observações e apontamentos foi um privilégio e um importante aprendizado nesta etapa da minha formação.

À Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), meu profundo agradecimento. Esta instituição foi o espaço onde pude aprofundar meus estudos, refletir criticamente sobre a educação e crescer academicamente, profissionalmente e pessoalmente. Agradeço por oferecer uma formação pública, gratuita e de qualidade, comprometida com a justiça social, com a diversidade e com o desenvolvimento regional. Sou grato por fazer parte desta universidade que acredita no poder transformador do conhecimento e da educação.

Por fim, sou grato a mim mesmo pela coragem de iniciar esta jornada, pela persistência em cada etapa e pela resiliência diante dos desafios. Por acreditar nos meus sonhos e por seguir adiante com dedicação, esforço e esperança. Reconheço minha trajetória, minhas escolhas e o crescimento que este percurso me proporcionou. Este trabalho é, também, uma conquista pessoal – e me orgulho disso.

Através dos outros, nos tornamos nós mesmos. (Lev Vigotski).

RESUMO

A presente dissertação de mestrado, desenvolvida na linha Formação de Professores: Conhecimentos e Práticas Educacionais no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, filia-se ao Grupo de Estudos e Pesquisa Escola de Vigotski e ao projeto matricial: Desenvolvimento Humano e Educação na Perspectiva Histórico-Cultural. Tem como objeto de investigação a Educação Integral nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), cujo aporte teórico e metodológico principal tem assumido, ao longo dos anos a educação integral como pressuposto na direção de ampliar perspectivas de formação humana integral em processos de escolarização, no âmbito da educação básica. Nesse contexto, a pesquisa em tela, retoma o estudo dos documentos da PCSC no que refere à educação integral, com vistas a evidenciar o tema e os formatos assumidos no processo histórico entre 1991 – 2020 contribuindo para o processo de retomada do debate da educação integral no território catarinense hoje, na direção de produzir o diálogo crítico e criador de caminhos possíveis para uma educação integral em tempo integral a partir das bases vigotskianas assumidas pelo próprio documento. É nesse recorte que reside o objeto desta pesquisa ocupada de investigar, analisar e discutir: Como a Educação Integral é compreendida e transformada ao longo dos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina? Tendo como objetivo geral: analisar como a Educação Integral está proposta nos diferentes documentos da PCSC de 1991 a 2020; e objetivos específicos: conceituar Educação Integral com base na literatura sobre o tema; evidenciar a Educação Integral no escopo do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e da Teoria Histórico-Cultural (THC); discutir os documentos da PCSC no que refere a Educação Integral. As concepções de Educação Integral são analisadas pela ótica da abordagem histórico-cultural, por duas razões principais: i.) essa perspectiva apresenta substanciais contribuições para o ensino, a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, especialmente por considerar o sujeito como ser social e a cultura como sua produção histórica; ii) é, desde o primeiro documento da PCSC, a base teórico-metodológica principal. A partir de uma abordagem bibliográfica e documental, esta pesquisa se organizou, em termos procedimentais, sob a estratégia da análise de conteúdo de acordo as etapas propostas por Minayo (2001), orientada para: a) pré-análise, b) a exploração do material e o tratamento dos resultados, c) a inferência e a interpretação. Nestes termos, o esforço investigativo realizado, possibilitou a juntada do material, sendo o referencial bibliográfico de matriz, particularmente sobre o tema educação integral em Marx e Gramsci, e comentadores, estudiosos do tema, como: Newton Duarte, Lígia Márcia Martins e Juarez da Silva Thiesen. No âmbito da THC de Vigotski e colaboradores (Duarte, Martins, Saviani, Libâneo, Thiesen, Frigotto, Arroyo e outros) que pensam a educação em bases marxistas mais recentes; os documentos da PCSC entre 1991 e 2020, o estudo exploratório do material, cujo tratamento analítico resultou em interpretação e inferência. Entre os resultados alcançados, nota-se que no documento de 1991, está alinhado a uma perspectiva crítico-transformadora, afirmando a integralidade e a historicidade do humano como horizonte da educação escolar, na perspectiva gramsciana e vigotskiana. Os documentos de 1998 e 2005, apesar do esforço intelectual em manter a base teórico-metodológica de perspectiva crítico-transformadora, são atravessados por contradições decorrentes das disputas hegemônicas no campo educacional, revelando a tensão entre a defesa de uma formação integral, inspirada em referenciais da teoria histórico-cultural, e a pressão de políticas educacionais alinhadas à lógica neoliberal. Observa-se também, no documento de 2014, a tentativa de uma retomada em dialogar com referenciais críticos e a intenção de valorizar a diversidade cultural, porém acaba por se diluir em formulações genéricas e pouco articuladas a uma concepção sólida de conhecimento. Essa lógica, no entanto, se modifica nos documentos mais recentes relativos à educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais) de 2019 e ao ensino médio de 2020, no território catarinense, frutos de ajustes da PCSC à Base Nacional Comum Curricular – BNCC que, em geral, associa-se a perspectivas liberais de educação

alinhadas ao atendimento de demandas de mercado que atribuem à escola a tarefa de desenvolvimento de habilidades e competências requeridas por tal lógica de sociedade. Nestes termos, concluo pela necessidade de dar seguimento a estudos, ampliando para a relação documentos orientadores e organização pedagógica na escola, como forma de explicitar processos e fortalecer a luta por uma educação integral crítico-transformadora efetiva.

Palavras-chave: Educação Integral; Proposta Curricular de Santa Catarina; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This master's thesis, developed in the Teacher Training: Educational Knowledge and Practices line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), is affiliated with the Vigotski School Study and Research Group and the matrix project: Human Development and Education from a Historical-Cultural Perspective. Its object of investigation is Integral Education in the documents of Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), whose main theoretical and methodological contribution has, over the years, been to assume integral education as a prerequisite for broadening perspectives on integral human formation in schooling processes within the scope of basic education. In this context, the present study revisits the PCSC documents on integral education, with a view to highlighting the theme and formats adopted in the historical process between 1991 and 2020, contributing to the recovery of the debate on integral education in the state of Santa Catarina nowadays, with a view to generating critical dialogue and creating possible paths for integral full-time education based on the Vigotskian principles assumed by the document itself. It is in this context that the aim of this research lies, which seeks to investigate, analyze, and discuss: How is Integral Education understood and transformed throughout the documents of Proposta Curricular of Santa Catarina? The main aim is to analyze how integral education is presented in different PCSC documents from 1991 to 2020, and specific aims: to conceptualize Integral Education based on the literature on the subject; to highlight integral Education within the scope of Historical-Dialectical Materialism (HDM) and Historical-Cultural Theory (HCT); to discuss the PCSC documents within the regard of Integral Education. The concepts of Integral Education are analyzed from a historical-cultural perspective for two main reasons: i.) this perspective makes substantial contributions to teaching, learning, and human development, especially by considering the subject as a social being and culture as its historical production; ii) it has been, since the first PCSC document, the main theoretical and methodological basis. Based on a bibliographic and documental approach, this research was organized, in procedural terms, under the strategy of content analysis according to the stages proposed by Minayo (2001), oriented towards: a) pre-analysis, b) exploration of the material and processing of the results, c) inference and interpretation. In this regard, the research effort carried out made it possible to compile the material, with the bibliographic reference being the matrix, particularly on the theme of integral education in Marx and Gramsci, and commentators, scholars of the theme, such as: Newton Duarte, Ligia Marcia Martins, and Juarez da Silva Thiesen. Within the scope of Vigotski and collaborators' THC (Duarte, Martins, Saviani, Libâneo, Thiesen, Frigotto, Arroyo, and others) who think about education based on more recent Marxist principles; PCSC documents between 1991 and 2020, the exploratory study of the material, whose analytical treatment resulted in interpretation and inference. Among the results achieved, it should be noted that the 1991 document is aligned with a critical-transformative perspective, affirming the integrality and historicity of the human being as the horizon of school education, from a Gramscian and Vigotskian perspective. The documents from 1998 and 2005, despite the intellectual effort to maintain the theoretical and methodological basis of a critical-transformative perspective, are crossed by contradictions arising from hegemonic disputes in the field of education, revealing the tension between the defense of an integral education, inspired by references from historical-cultural theory, and the pressure of educational policies aligned with neoliberal logic. The 2014 document also shows an attempt to revive dialogue with critical references and an intention to enhance cultural diversity, but this ends up being diluted in generic formulations that are poorly articulated with a solid conception of knowledge. This logic, however, changes in the most recent documents relating to preschool education, elementary school (early and late years) from 2019, and high school from 2020, in the state of Santa Catarina, as a result of adjustments made

by the PCSC to the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), which is generally associated with liberal perspectives on education aligned with market demands that assign schools the task of developing the skills and competencies required by such a societal logic. In this regard, I conclude that it is necessary to continue studies, expanding the relationship between guiding documents and pedagogical organization in schools, as a way of clarifying processes and strengthening the struggle for effective critical-transformative integral education.

Key words: Integral Education; Proposta Curricular de Santa Catarina; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1: Concepção de ser humano nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991 – 2020)	51
Quadro 2: Concepção de desenvolvimento nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991 – 2020)	52
Quadro 3: Concepção de aprendizagem nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991–2020)	54
Quadro 4: Concepção de método de conhecimento nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991–2020)	56
Tabela 1: Número de vezes em que o termo educação integral aparece nos documentos da PCSC.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AMAUC	Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CBTC	Documento Base do Território Catarinense
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CREI	Centro de Referência em Educação Integral
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ETI	Escola em Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SDA	Situações Desencadeadoras de Aprendizagem
SED	Secretaria de Estado da Educação
THC	Teoria Histórico-Cultural
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	GÊNESE DO OBJETO: CONTEXTOS, BASE EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA.....	19
1.1.1	Sobre os contextos e razões de ser do objeto.....	19
1.1.2	Síntese da revisão sistemática da literatura: caminhos já trilhados em torno do objeto	22
1.2	A BASE EPISTEMOLÓGICA: MÉTODO, PROCEDIMENTO E CATEGORIAS ALCANÇADAS.....	24
2	EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS	32
2.1	ALGUNS MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	32
2.2	OS MARCOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	38
3	EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PCSC: SITUANDO O TEMA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CATARINENSE	48
3.1	OS DOCUMENTOS DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: UM PERCURSO HISTÓRICO DE 1991 A 2020	48
3.1.1	PCSC 1991: Uma contribuição para a escola pública	59
3.1.2	PCSC 1998: Muito além de um ementário de conteúdos por disciplina	61
3.1.3	PCSC 2005: Uma nova escola para o novo mundo	65
3.1.4	PCSC 2014: Formação Integral na Educação Básica	68
3.1.5	Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense – CBTC (2019)	71
3.1.6	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – DTBC (2020)	75
3.2	PAPEL DOS SUJEITOS EDUCACIONAIS: ESCOLA, ESTUDANTE E PROFESSOR/A NO PROCESSO INTEGRAL	79
4	EDUCAÇÃO INTEGRAL EM FOCO NA PCSC: PERMANÊNCIAS, MUDANÇAS E LUTAS NAS TRAMAS DA HISTÓRIA	89

4.1	FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA PCSC NA TRAMA DAS CATEGORIA DE ANÁLISE	90
4.2	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS DOCUMENTOS DA PROPOSTA: PERMANÊNCIAS, MUDANÇAS E INQUIETAÇÕES	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121

1 INTRODUÇÃO

De tempos em tempos, a educação integral ganha os espaços de discussão, de formação e de políticas educacionais no Brasil. Atualmente, diante do franco fracasso de alcance da meta 6 da política 13005/14 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), e prevê ampliação de pelo menos 50% da oferta de educação integral em tempo integral no território brasileiro – o que pode ser comprovado pelo Centro de Referência em Educação Integral (2023) demonstrando que “entre 2014 a 2021, houve uma perda de mais de um milhão de matrículas em jornada de tempo integral” –, a educação do país se vê novamente no limite entre assumir a perda ou rever, ampliar metas e buscar superar os índices na compreensão de que a educação integral de tempo integral é um dos principais elementos para o crescimento econômico e cultural. Neste contexto, nos encontramos novamente num grande movimento em prol da educação integral de tempo integral e, como todo movimento humano é político, ou seja, mira direções, horizontes que são concepções de sociedade, ser humano, educação ... aqui, neste cenário de ampliação e implementação da política de educação integral em tempo integral, não é diferente. Trata-se de compreender o currículo como campo dialético de contradições e disputas de concepções que, ao fim e ao cabo, resultam em caminhos diferentes para os percursos formativos no âmbito da educação básica.

É nesse contexto que retomo o estudo do documento da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) no que refere ao tema da educação integral. Poderia indagar: por que retomar um documento num cenário de 2024/2025? Um primeiro argumento a favor dessa retomada diz respeito ao fato de que tratarei de concepções da educação integral como resultado de uma política pensada numa direção, fundamentada numa perspectiva do PNE 14-24, que, agora, é retomada exatamente, mas não somente, no que refere à meta 6. Ou seja, a meu ver, elucidar essas concepções, neste momento, no âmbito da PCSC, pode ser útil ao processo de retomada do tema da educação integral no território catarinense hoje. Um segundo argumento em favor dessa investigação, diz respeito a (re)evidenciar as bases teóricas (filosóficas, epistemológicas e pedagógicas) da PCSC, no que refere à educação integral, na direção de produzir o diálogo crítico e criador de caminhos possíveis para uma educação integral em tempo integral a partir das bases vigotskianas¹ assumidas pelo próprio documento.

¹ Com relação a grafia do nome do estudioso russo Vigotski, há diversas formas de tradução de seu nome, o qual, às vezes, é utilizado no lugar da letra "i", "y". Neste trabalho, optou-se pela grafia Vigotski, exceto nas referências onde o nome será escrito conforme a referência do livro original.

Nos termos colocados, é importante lembrar que a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, desde 1988, vem pensando em um documento que possa subsidiar políticas públicas para a educação catarinense. No ano de 2014, construiu um movimento para a atualização deste documento: a PCSC visa nortear a prática pedagógica dos educadores na perspectiva da construção de uma escola pública de qualidade para todos. A atualização se deu exatamente na apropriação de três elementos centrais: Educação Integral, Percorso Formativo e Diversidade. Além da fundamentação teórica e metodológica apresentada, que é o principal referencial para a práxis pedagógica dos educadores, este documento traz também uma ampla sugestão bibliográfica que irá auxiliar no aprofundamento da concepção histórico-cultural. E aqui registro a intenção de, na medida do possível, avançar no sentido de dialogar e contribuir para as discussões acerca de uma visão, mesmo que inicial, do conceito de educação integral às luzes da teoria histórico-cultural.

Ao atualizar coletivamente a Proposta Curricular em 2014, a Secretaria de Educação, juntamente com os profissionais da educação, “dão vida” a um documento, assumindo que a educação é pressuposto de cidadania social, que se compromete com a inclusão, considerando as diferenças, valorizando a ação coletiva e investindo intensamente na democratização das oportunidades de aprendizagem para todos.

Mais recentemente, por conta da aprovação a nível nacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), o estado de Santa Catarina, através da Secretaria de Educação, organizou um movimento para adequar a proposta do território catarinense com a BNCC. No ano de 2019, foi elaborado o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC) (2019) e no ano seguinte o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTC) (2020).

O CBTC (2019), alicerçado na BNCC (2017), apresentou-se como um documento curricular que buscava o desenvolvimento integral dos estudantes que frequentavam os espaços de aprendizagem, considerando a necessidade da promoção da educação integral aos estudantes da Educação Básica. Nesse sentido, o CBTC (2019) afirma que:

A Constituição Federal de 1988 já destacava a necessidade do “pleno desenvolvimento da pessoa”. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), tal discussão ganhou força, e, no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a educação integral recebe um destaque especial, em que se enfatiza a importância dos processos de ensino e de aprendizagem considerarem os diferentes aspectos na formação dos estudantes (Santa Catarina, 2019, p. 18).

Da mesma forma que a educação integral era, ou deveria ser, garantida por lei, delega-se à escola e, principalmente aos professores e professoras grande parcela da responsabilidade do desenvolvimento desta, o que pode ser observado na preocupação constante com o trabalho pedagógico que possibilite uma formação integral dos sujeitos. Conforme pode ser visto no CBTC (2020):

Este documento, que agora se apresenta, é uma potencial ferramenta norteadora do trabalho pedagógico, no qual os múltiplos saberes se relacionam a partir da organização e da teorização do conhecimento em áreas, com vistas a colaborar com a formação do estudante em sua totalidade e de forma conectada com sua realidade. Espera-se que esta proposta de organização curricular ressoe em um ensino significativo e atrativo, permitindo aos estudantes serem protagonistas de suas histórias no planejar seus percursos escolares e suas vidas com maior consistência, desenvolvendo-se integralmente (Santa Catarina, 2020, p. 18).

Ao longo dos anos (1991 – 2020) vem ganhando destaque nos documentos curriculares e transformações conceituais o termo educação integral. É notável a observância de que a concepção de educação integral evidencia a exigência, a pressão e a luta constante pela democratização da educação, para uma escola universal de qualidade, que considere o acesso de todos aos recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade.

Desta feita, mediante as demandas de uma educação em constante transformação, surge a necessidade de (re)pensar e organizar as ideias de um documento sobre a política educacional e pedagógica da rede que, a priori, “desse conta”, ainda que momentaneamente, de parte desse arcabouço conceitual. Pensando nisso é que, entre os anos de 1988 e 1991, é formulada uma primeira edição da PCSC, que define uma concepção de sujeito, de projeto de escola e de sociedade. A partir daí, diversos documentos são coletivamente produzidos, com a finalidade de consolidar uma política curricular para o Estado de Santa Catarina, com destaque aos cadernos de 1998 e 2005 (Santa Catarina, 2005). Em 2014, uma nova revisão se fez necessária e em 2019/2020, em face das adequações à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, um novo movimento culminou na base do território catarinense.

É no ano de 2014 que minha participação na equipe de revisão da PCSC me dá a condição de olhar o processo por dentro, na condição de professor de educação física. E é neste momento que se inicia em mim um conjunto de inquietações que vão culminar com a temática que me ocupa nesta dissertação e que procuro organizar num percurso de escrita que vai desde uma breve memória de minha trajetória pessoal até chegar na PCSC e no mestrado

em educação, aos desdobramentos e recortes epistemológicos e procedimentais do objeto que aqui recorta para a educação integral na PCSC, passando por uma síntese dos momentos históricos da Proposta e culminando com uma síntese analítica possível para este momento. Seguramente, esta investigação é inicial e não tem a intenção de dar conta da complexidade do objeto, senão de ser um ponto de partida para novas investigações.

1.1 GÊNESE DO OBJETO: CONTEXTOS, BASE EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA

Esta seção do trabalho em tela tem como tarefa trazer elementos das dimensões mencionadas no subtítulo. Assim, inicio por uma breve contextualização sobre a minha trajetória, procurando situar nela e num breve levantamento sobre o que tem sido pesquisado em torno do tema da educação integral na perspectiva do materialismo histórico-dialético, matriz de referência da PCSC, algumas das razões que me aproximaram do objeto de pesquisa do qual estou ocupado aqui. Em seguida, o esforço é de elucidar as bases epistemológicas e metodológicas que orientam a análise e a síntese produzida. Neste momento, ancorado nos aportes do materialismo histórico-dialético como concepção epistemológica e da análise de conteúdo como recurso procedimental, procuro explicitar os achados de pesquisa materializados nas categorias e subcategorias de síntese a que cheguei após o esforço de análise dos documentos no recorte do objeto orientador, qual seja, a educação integral na PCSC.

1.1.1 Sobre os contextos e razões de ser do objeto

Divido este momento em três partes: a primeira, para mencionar as que têm uma relação mais direta com os estudos que inclui Graduação em Educação Física, na Universidade do Contestado – UnC (2003); uma especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares pela Univest/Facvest (2005); outra em Educação Física Escolar pela UNOCHAPECÓ (2008); Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2017); Gestão Escolar pela Facuminas (2023) e em Educação Física Escolar pela Facuminas (2023). Após um longo percurso na educação, cursei Engenharia Civil (Universidade Norte do Paraná, 2022) e uma especialização em Engenharia de Avaliações e Perícias (Facuminas, 2023), sempre na busca de ressignificar, bem como, adquirir novos conhecimentos.

A segunda parte trata de minha atuação em diversas funções. Há quase vinte anos exerci a função de Professor de Educação Física na rede estadual e municipal de ensino, atendendo crianças, adolescentes e jovens da educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais)

e ensino médio. Também, durante um período, atuei como Professor/Treinador de escolinhas de modalidades esportivas (Futsal e Xadrez). Desde 2012, atuei como professor-formador em cursos de formação em diversas instituições de Ensino Superior (UCEFF, UNOESC, Censupreg, Educar Brasil e Anhanguera), nas quais também lecionei em cursos de especialização. Tendo como objetivo profissional buscar, cada vez mais, difundir e socializar os conhecimentos (teóricos e práticos) construídos ao longo da carreira profissional.

Na terceira parte vou relatar como aconteceu meu interesse e minha participação em eventos e elaboração conjunta de documentos e diretrizes educacionais. Durante todo esse tempo atuando como servidor público surgiram oportunidades de participar de cursos de formação dos mais diversos temas. Todos tiveram uma importância singular e fizeram muita diferença na minha vida profissional. No entanto, participar da elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina (2005); da CONAE (2014); da Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014); do Currículo do Território Catarinense da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019); do Currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental da região da AMAUC (2019) e do Currículo do Território Catarinense para o Ensino Médio (2020) foi muito gratificante e enriquecedor profissionalmente.

Certamente, desde os primeiros anos de profissão, participar destes movimentos serviram para dar um suporte teórico que foram decisivos e de suma importância na(s) prática(s). O interesse em participar de eventos que pudessem estar dialogando sobre os documentos da educação foi aguçado logo nos primeiros anos de profissão, estando sempre interessado em participar da elaboração de documentos das instituições de ensino. Desde 2005, quando da primeira participação na elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), me senti instigado a contribuir com um documento tão importante e que serve de referência para a educação no estado de Santa Catarina e, também, a nível nacional.

No entanto, assim como muitos licenciados, adentrei na educação com os conhecimentos adquiridos na graduação, mas me faltava a prática, que somente após algum tempo e muitas experiências fui adquirindo. E por que falo isso? Justamente para elucidar que na participação da PCSC de 2005 era um novato na educação (recém-formado), embora tivesse muita vontade, estava “impreparado” para atuar efetivamente na elaboração da mesma.

A atualização da PCSC, ocorrida no ano de 2014, após um caminho já percorrido, foi sem dúvidas, o pontapé inicial para que alguns questionamentos comesçassem a me inquietar. O processo para a elaboração deste documento, feito pelas mãos de muitos, exigiu muita dedicação e esforço cognitivo para que pudéssemos alinhar um documento que “desse vida” ao

ato de ensinar e aprender. Muitos eram os desafios, talvez o maior deles era de elaborar uma proposta que contribuísse na formação integral dos sujeitos, considerando o percurso formativo e respeitando a diversidade, tudo isso dentro de uma perspectiva histórico-cultural.

O desafio foi aceito e, com o empenho de muitos, o documento foi escrito e disponibilizado para conhecimento de todos. No entanto, é preciso registrar que esse “conhecimento de todos” pode não ter se efetuado da melhor forma possível. Menciono isso, porque foi o que, a meu ver, aconteceu com a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014). A referida proposta foi elaborada, com a participação coletiva e disponibilizada para que “todos” pudessem tomar conhecimento dela. Porém, não houve uma política de formação continuada para que a mesma chegasse no professorado, no chão da sala de aula para que a mesma pudesse ser lida, entendida, compreendida e apropriada pelos maiores interessados: os professores. Fato é que a proposta começou a circular na base (escola) e muitos foram os questionamentos e as angústias que ela causou nos profissionais da educação (não nos importa aqui neste texto debater sobre isso). A esse respeito, a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina diz que:

A Construção da Proposta Curricular catarinense foi resultado do movimento de Atualização da PCSC, ocorrido durante o primeiro semestre de 2014, e motivado pelas concepções de formação integral referenciadas numa concepção multidimensional de sujeito, percurso formativo e diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação básica (Santa Catarina, 2014, [s.p.]).

Dando sequência, também participei do grupo de produção do Documento do Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2019) e do Documento do Território Catarinense do Ensino Médio (2020). O enredo é grande, muito se tem a ouvir e falar sobre os movimentos formativos do processo de elaboração destes documentos, mas o que, cada vez mais, despertava em mim o interesse em pesquisar era sobre como todos esses documentos abordavam o conceito de educação integral nos diferentes momentos históricos que foram produzidos.

E aqui quero abrir um parêntese, a meu ver, muito interessante e importante, pois foi um assunto muito discutido nos e pelos grupos de produção quando da elaboração dos documentos a que me interessa estudar: à guisa de possíveis reflexões, muito embora não se pretende dialogar sobre o assunto neste texto, fica a interrogação sobre como a formação inicial dos professores e professoras vem sendo cada vez mais relegada a teorias desconexas de suas práticas e o que só se agrava ainda mais na formação continuada.

Dando continuidade, no ano de 2023, um novo desafio na minha vida acadêmica e, consequentemente, profissional. A entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Após passar por todas as etapas do processo seletivo, a escolha pela linha 2 (dois) do PPGE (Formação de Professores), inicia-se então um processo de retomada de estudos que vieram cada vez mais, aula após aula, elucidando e explorando o meu objeto de estudo. É preciso registrar a importância de cada componente curricular neste processo de compreensão e direcionamento de estudos. Porém, os encontros com a minha orientadora foram decisivos para “afunilar” as ideias e definir/redefinir o objeto de investigação que me ocupo aqui: Como a Educação Integral é concebida ao longo das propostas curriculares de Santa Catarina entre 1991 e 2020?

Dessa forma, o interesse pelo objeto de estudo surgiu de expectativas criadas ao longo de uma vida profissional na educação básica. Sempre tive interesse em participar da elaboração de documentos norteadores das instituições de ensino. Desde 2005, quando de minha primeira participação na elaboração da PCSC, me instiga a possibilidade de contribuir com um documento tão importante e que serve de referência para a educação no estado de Santa Catarina e, também, a nível nacional.

1.1.2 Síntese da revisão sistemática da literatura: caminhos já trilhados em torno do objeto

A trajetória brevemente descrita acima indicia elementos importantes que justificam, em parte, a definição por este tema/problema de pesquisa. Contudo, como todo objeto de investigação acadêmica, as razões pessoais e profissionais são fundamentais na medida em que situam as motivações iniciais para o processo, mas essas motivações precisam ser submetidas ao crivo da produção de ciência na área da temática proposta. Esta é a segunda parte importante da justificativa e da razão de ser desta pesquisa que foi construída a partir da busca sobre a revisão de literatura por meio de um levantamento orientado por descritores como: Educação Integral; Formação Integral; Integralidade na formação; Educação Integral na Proposta Curricular de Santa Catarina, e por operadores booleanos “educação” and “integral”; “educação integral” and “Proposta Curricular de Santa Catarina” realizadas em bancos de dados, especificamente no banco de dados da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), repositório da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e no Google Acadêmico.

Esse breve levantamento possibilitou chegar a 9.249 estudos (2.146 teses e 7.103 dissertações) que envolvem a temática da Educação Integral e 71 (18 teses e 53 dissertações) que envolvem PCSC e Educação Integral. Com alguns descritores buscados com as seguintes palavras-chave: Proposta Curricular de Santa Catarina; Educação Integral, foram identificados 1.426.819 trabalhos. Após aplicar alguns filtros, dentre os quais: área de concentração (educação) e Universidades de Santa Catarina, uma vez que se trata de um documento do território catarinense (UFSC, UFFS, UDESC, Unoesc) conseguindo um quantitativo de 709 trabalhos. Em seguida foi usado um filtro temporal de 2015 a 2021 para que se pudesse elencar alguns trabalhos mais recentes e que já contemplassem os documentos da PCSC e foram encontradas 96 teses de doutorados, 147 dissertações de mestrado e 15 artigos. Em outro momento, realizou-se outra busca, agora apenas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Com o termo educação integral escolar, encontrei 5.207 trabalhos (1.123 teses e 4.084 dissertações); ainda filtrando, utilizamos Educação Integral *and* Proposta Curricular de Santa Catarina, e foram encontrados 134 trabalhos (44 teses e 90 dissertações).

Em seguida, fazendo a “varredura” das produções encontradas, identifiquei uma série de teses e dissertações que mencionavam os termos de forma separada, contudo, neste cenário, observou-se a ausência de obras que fizessem uma relação da Educação Integral nos diferentes documentos da PCSC, o que ajuda a visualizar com maior lucidez a contribuição deste estudo para o desenvolvimento da ciência na área da educação e particularmente na educação do território catarinense.

Destarte, foram elencadas dez obras que pudessem servir de referência para análise. Optei, primeiramente, pela catalogação das mesmas, em seguida, utilizei os seus resumos para identificar as possíveis relações com o objeto de estudos, na sequência, realizei a leitura dos resumos, buscando identificar, sempre que possível, o objetivo de investigação, a problemática, o referencial teórico, metodologias e os resultados. Aqui cabe uma observação importante: não foi encontrada nenhuma obra que relacionasse os termos (PCSC, Educação Integral e Teoria Histórico-Cultural (THC)). E é esse “não achado”, por assim dizer, que sustenta a razão de ser acadêmica deste estudo, no sentido de, no conjunto de outros importantes estudos sobre a temática, sobre o objeto aqui definido, trazer esse elemento novo ou a mais para o debate, contribuindo, assim, efetivamente, para o avanço da ciência na área. Os resultados apontam uma lacuna existente para um possível e atual diálogo entre as propostas e ideias dos estudiosos da educação integral e a concepção de educação integral alinhada com os pressupostos vigotskianos da teoria histórico-cultural, viabilizando, se colocados em prática, a promoção e

desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir da mediação, favorecendo a interação com os outros e consigo mesmo. Aliar esses conceitos e confrontá-los torna-se necessário, como uma alternativa pedagógica possível.

Além disso, o termo Educação Integral me parece bem profícuo no momento atual. Pois, muito se tem falado sobre as expectativas de promoção de qualidade com equidade; sobre a questão da diversidade e das desigualdades no Brasil; currículo e avaliação em Educação Integral; temas transversais e contemporâneos e sua relação com a Educação Integral; Formação de professores para contextos de Educação Integral.

Não se pode negar que, além do interesse em dialogar sobre Educação Integral, o que me move na busca de alternativas possíveis está associada a uma observância de que é possível, e necessário, explorar mais a Educação Integral dentro do documento, bem como, referenciá-la na perspectiva histórico-cultural, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

1.2 A BASE EPISTEMOLÓGICA: MÉTODO, PROCEDIMENTO E CATEGORIAS ALCANÇADAS

Trazendo para o centro da discussão a Educação Integral, a PCSC tem em suas bases teóricas os fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético (MHD), e na esteira desse, no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano como tarefas precípuas da educação escolar, (defendida desde os primeiros ensaios da Proposta Curricular de Santa Catarina), a fim de garantir a coerência dos pressupostos e a atualização curricular com o êxito necessário. Neste sentido, importa observar que ter o materialismo histórico-dialético como fundamento teórico e metodológico de pesquisa, implica, entre outras questões, ter em conta uma concepção teórica mediadora do processo de apreensão, análise e síntese do objeto. No caso desta pesquisa, a teoria mediadora coincide com a teoria metodológica que ancora a teoria de desenvolvimento adotada que, por sua vez, é tomada como base do objeto de estudo: a educação integral na PCSC. Outros princípios a serem considerados, dizem respeito a: i.) tomar o objeto em sua historicidade e totalidade. O que implica vê-lo em contexto, em relação, em movimento e na materialidade de que se constitui; ii.) tomar o objeto como fenômeno em contradição. Não é a linearidade que produz a história, mas o conflito, a unidade e luta de contrários. Nestes termos, categorias como historicidade, mediação, contradição, totalidade, entre outras, são tomadas como elementos de orientação do pensamento analítico que tomo o objeto (histórico, em contradição, em relação) mediado pela teoria como

ponto de partida e de chegada para a produção de conhecimento, observando o percurso cognitivo que se faz da síntese (concreto empírico, caótico, sincrético) passando pela análise e chegando à síntese como concreto pensado. Como adverte Tonzoni-Reis (2007),

Essa abordagem metodológica caracteriza-se pelo movimento do pensamento pela materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa que a humanidade historicamente construiu para seus grupos sociais. Como instrumento de reflexão teórico/prática o Método pode colocar a realidade educacional aparente em análise para que seja, pelos educadores, plenamente compreendida e superada, tornando-se, então, realidade educacional concreta, pensada, interpretada em seus mais diversos e contraditórios aspectos para que, numa escolha política mais consciente e consequente, possa ser transformada (Tonzoni-Reis, 2007, p.1).

Sob este prisma, pensar a Educação Integral, considerando os pressupostos marxistas do materialismo histórico-dialético, requer compreender que a mesma está vinculada a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. É preciso situá-la e contextualizá-la considerando a evolução histórica da sociedade, na qual o modo de produção dos bens materiais condiciona a vida social, política e intelectual, pois quando adotamos o materialismo histórico-dialético passamos a enfatizar a dimensão histórica sociais. É o que procuro fazer no exercício de investigar os documentos da PCSC, buscando compreender de que forma a proposta curricular se articula (ou se distancia) dos elementos históricos, sociais e econômicos que determinam as condições reais de existência dos sujeitos da educação, evidenciando os limites de uma educação que, muitas vezes, reproduz as desigualdades estruturais sob o discurso da integralidade.

Diante disso, é importante situar a temática da educação integral em suas múltiplas dimensões, compreendendo que uma análise mais aprofundada requer não apenas o resgate de sua trajetória histórica e conceitual, mas também a contextualização das formas como a educação integral tem sido mobilizada nas políticas curriculares. Com esse intuito, o capítulo 2 aborda os marcos históricos, legais e conceituais da educação integral no Brasil, buscando compreender os sentidos atribuídos à proposta ao longo do tempo e os tensionamentos que atravessam sua formulação. No capítulo 3, o foco se desloca para a análise da realidade catarinense, situando a presença da educação integral nas Propostas Curriculares de Santa Catarina (PCSC), em diálogo com o processo histórico da educação no estado. Já, o capítulo 4 dedica-se à análise detida da educação integral nos documentos da PCSC, examinando permanências, mudanças e disputas que se fazem presentes nas entrelinhas da construção curricular, revelando contradições e embates em torno de projetos formativos distintos.

É nesse recorte epistemológico, por assim dizer, que reside o objeto desta pesquisa ocupada de investigar, analisar e discutir: Como a Educação Integral é compreendida e transformada nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina entre 1991 e 2020? A busca de possíveis respostas a esse problema, pauta-se por questões de pesquisa que decorrem das temáticas inerentes ao objeto e que podem constituir bases problematizadoras para a investigação pretendida. São elas: i.) como tem sido conceituada a educação integral no âmbito da literatura sobre o tema?; ii.) como a educação integral é concebida no escopo do materialismo histórico-dialético (MHD) e da teoria histórico-cultural (THC) do desenvolvimento humano?; iii.) como a educação integral é concebida no âmbito da PCSC? Essas perguntas investigativas orientaram os objetivos da pesquisa e sugerem os procedimentos metodológicos a serem adotados. Quanto ao objetivo geral: analisar como a Educação Integral está proposta nos diferentes documentos da PCSC de 1991 a 2020; e os objetivos específicos: conceituar Educação Integral com base na literatura sobre o tema; evidenciar a Educação Integral no escopo do Materialismo Histórico Dialético (MHD) e da Teoria Histórico-Cultural (THC); discutir os documentos da PCSC no que refere a Educação Integral.

No que concerne ao tipo ou abordagem, esta é uma pesquisa de viés bibliográfico e documental. Tem como objeto um documento que contém, em linhas gerais, uma política e uma concepção de educação integral. Caracteriza-se assim, inicialmente como pesquisa documental. Por outro lado, é também uma pesquisa bibliográfica, dado que o objeto demanda um domínio importante das bases teóricas que o constituem. São tipos de pesquisa que, em certa medida, como coloca Gil (2002), se assemelham. Para o autor, a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002, p. 46) “apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas”. Para o autor:

A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2002, p. 45).

Neste caminho, a pesquisa em tela aprofunda estudos: i.) sobre educação integral e educação integral na PCSC, como base em referencial marxista, especialmente Gramsci como matriz e Duarte e Thiesen como autores que pensam a educação em bases marxistas mais recentes; ii.) sobre a relação educação e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural da

Escola de Vigotski, buscando primeiramente nas fontes de Vigotski e em seguida em comentadores como Newton Duarte, Lígia Márcia Martins e Juarez da Silva Thiesen, entre outros, sempre buscando suporte para uma análise da educação integral como fator de desenvolvimento humano entendido na teoria colocada. Na mesma direção, estudos em Saviani, Libâneo, Arroyo e Frigotto constituem aportes para compreender a relação teoria histórico-cultural e pedagogia no âmbito da educação integral tal como pensada no objeto desta pesquisa.

Em termos procedimentais, observados princípios do fundamento teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético e o necessário domínio conceitual demandado do objeto, o procedimento de coleta e organização dos dados adotado é o da análise de conteúdo tal como definido por Minayo (2001) de organização, exploração e tratamento do material coletado e interpretação ou inferência.

Sob este prisma, pensar a Educação Integral, considerando os pressupostos marxistas do materialismo histórico-dialético (MHD), requer compreender que esta se vincula a uma concepção de realidade, de mundo e de vida em sua totalidade. É necessário situá-la e contextualizá-la à luz da dinâmica histórica da sociedade, na qual o modo de produção dos bens materiais determina, em última instância, as formas de organização social, política e intelectual. Como afirma Marx (2011, p. 260), “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”.

Ao adotar o MHD como fundamento epistemológico, a análise volta-se à apreensão das determinações histórico-sociais que conformam a política curricular, superando visões fragmentadas e imediatistas. Tal abordagem exige compreender a educação enquanto prática social inserida nas relações de produção, conforme defende Saviani (2008), para quem a educação deve ser pensada em sua função político-pedagógica, a partir de seu enraizamento nas contradições da sociedade capitalista. Em suas palavras: “o processo educativo, como prática social, está vinculado diretamente às condições históricas concretas da sociedade em que se realiza” (Saviani, 2008, p. 17).

É nesse sentido que se orienta o exercício investigativo sobre os documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), com o objetivo de desvelar as contradições imanentes ao seu conteúdo, bem como as mediações que articulam sua forma e seu conteúdo à totalidade social. Para cumprir tal propósito, o trabalho foi desenvolvido mediante um procedimento metodológico sustentado nos princípios do MHD, com especial atenção à articulação entre os níveis da realidade – o singular, o particular e o universal – e à análise das mediações históricas que conferem sentido aos elementos constituintes do texto.

A investigação, portanto, não se restringe à descrição empírica dos documentos, mas opera por meio da interpretação crítica e da inferência teórica, buscando apreender os significados subjacentes às escolhas curriculares, suas determinações de classe e seus possíveis desdobramentos na formação humana. Como enfatiza Frigotto (2001), compreender a proposta pedagógica à luz do MHD implica identificar as contradições estruturais do capital que se expressam nas políticas públicas, inclusive nas educacionais, e disputar o conteúdo dessas políticas como parte de um projeto de transformação social.

O texto está organizado de modo a refletir esse percurso analítico: inicia-se com o resgate do contexto histórico-político de elaboração da PCSC, seguido da exposição dos fundamentos teóricos que a sustentam, culminando com a análise crítica de como a concepção de Educação Integral é ali construída e que projetos de sociedade essa concepção expressa. Dessa forma, a proposta curricular é compreendida não como um produto neutro ou técnico, mas como expressão concreta das contradições e disputas que perpassam o campo educacional e a sociedade de classes em que está inserida.

Neste sentido, assim como proposto por Minayo (2001), na primeira fase foi organizado o material a ser analisado. Nesse momento, de acordo com os objetivos e questões de estudo, foram definidas as unidades de registro, as unidades de contexto, os trechos significativos e as categorias. Para isso, realizou-se uma leitura prévia do material, a fim de selecionar os que poderiam, em um primeiro momento, ser referenciado, bem como, descobrir as orientações para a análise e registrar impressões sobre os mesmos. Foram selecionados os textos de Vigotski (Teoria Histórico-Cultural), Newton Duarte, Lígia Márcia Martins e Juarez da Silva Thiesen (Educação Integral) e os textos da Proposta Curricular de Santa Catarina (versões: 1991, 1998, 2005, 2014, 2019 e 2020) que referenciam a Educação Integral.

Em seguida, assim como propõe a autora, foi realizada a etapa da exploração do material selecionado na fase anterior, e percebeu-se que era preciso buscar mais textos e autores que pudessem subsidiar e agregar aos conhecimentos postos nos já selecionados anteriormente. Nessa etapa, os dados brutos foram transformados de maneira organizada, também foram definidas as categorias, além de serem identificadas as unidades de registro que permitirão uma descrição das características gerais do conteúdo analisado.

Em termos teórico-conceituais, as categorias de formação integral, omnilateralidade, humanismo, história e escola unitária constituem fundamentos filosóficos que, desde longa data, têm sustentado e orientado a construção de uma perspectiva de educação integral. Por

outro lado, pode-se considerar esse aspecto como um dado empírico resultante da análise documental realizada, conforme segue:

1 – Concepção de Educação Integral:

- a) Sentido atribuído à educação integral (formação humana, tempo ampliado);
- b) Influências teóricas e pedagógicas.

2 – Objetivos da educação integral nas propostas:

- a) Finalidades declaradas nos documentos;
- b) Concepção de homem, educação e sociedade;
- c) Ser humano, desenvolvimento, aprendizagem e método de ensino;
- d) Desenvolvimento integral do sujeito.

3 – Papel dos sujeitos educacionais:

- a) A escola como espaço propulsor da educação integral;
- b) Papel do estudante e do/a professor/a no processo integral.

4 – Transformações ao longo dos documentos (1991 – 2020):

- a) Enfoques predominantes por décadas;
- b) Permanências e mudanças nas concepções;
- c) Influências de políticas nacionais.

As categorias e subcategorias de análise propostas para esta pesquisa, com base na análise de conteúdo proposta por Minayo (2001), têm como objetivo orientar a leitura crítica e sistemática dos documentos curriculares de Santa Catarina entre 1991 e 2020, no que se refere à educação integral. A primeira categoria, concepção de educação integral, busca identificar os sentidos atribuídos ao termo, bem como suas influências teóricas e relação com a legislação nacional. A segunda, objetivos declarados nas propostas, analisa as finalidades formativas propostas. A terceira, papel dos sujeitos educacionais, observa o lugar do estudante, do/a professor/a e da escola no processo educativo. A quarta categoria, transformações e permanências, permite compreender a evolução das concepções ao longo das décadas, considerando as influências de políticas públicas e os contextos históricos.

Por fim, a terceira etapa consistiu no tratamento e interpretação dos resultados obtidos, a fim de elencar os resultados demonstrados pela pesquisa, bem como os legados e as lacunas

existentes. De acordo com a autora, na obra citada (2001, p.76), “Cronologicamente, a análise de conteúdos pode abranger as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação”. Segundo a autora:

Na primeira fase, em geral, organizamos o material a ser analisado. Nesse momento, de acordo com os objetivos e questões de estudo, definimos, principalmente, unidade de registro, unidade de contexto, trechos significativos e categorias. Para isso, faz-se necessário que façamos uma leitura do material no sentido de tomarmos contato com sua estrutura, descobrirmos orientações para a análise e registrarmos impressões sobre a mensagem. Na segunda fase, o momento é de aplicarmos o que foi definido na fase anterior. E a fase mais longa. Pode haver necessidade de fazermos várias leituras de um mesmo material. A terceira fase, em geral, ocorre a partir de princípios de um tratamento quantitativo. Entretanto, como estamos apresentando procedimentos de análise qualitativa, nessa fase devemos tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto. Sem excluir as informações estatísticas, nossa busca deve se voltar, por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando. (Minayo, 2001, p. 76-77).

A análise de conteúdo, tal como proposta por Minayo (2001), no âmbito desta pesquisa, foi procedida com base na organização de uma matriz de referência a partir de categorias prévias de análise, tal como segue: concepção de educação integral (definições explícitas e implícitas; vinculação ao desenvolvimento humano); alinhamento com políticas educacionais (referência à LDB, PNE e BNCC; diretrizes da PCSC); mudanças ao longo do tempo (evolução conceitual entre os documentos de 1991, 1998, 2005, 2014, 2019 e 2020; continuidade e/ou ruptura de princípios).

Os resultados alcançados, a partir da organização acima definida, estão aqui relatados em quatro partes, sendo a primeira esta introdução, a segunda tratando de um breve referencial teórico sobre a educação integral, perseguindo elementos de reposta à questão de pesquisa número dois. Esta seção está subdividida em dois subitens: 2.1 Alguns marcos históricos e legais da Educação Integral no Brasil, e, 2.2. Os marcos conceituais da Educação Integral. A terceira, articulando elementos das questões pesquisa um e três, Educação Integral na PCSC: situando o tema na história da educação catarinense, procura organizar algumas categorias de análise produzidas no exercício de interpretação e inferência, mais precisamente ligadas ao conceito de Educação Integral (educação, ser humano/homem, desenvolvimento, aprendizagem e método), ao longo das versões do documento. Está subdividida em: 3.1 Os documentos da proposta curricular de Santa Catarina: um percurso histórico de 1991 a 2020; e 3.2 Papel dos sujeitos educacionais: escola, estudante, professor/a no processo integral. Esta seção faz um percurso histórico da PCSC, situando a Educação Integral na história da educação catarinense em seus diferentes documentos, bem como, elenca os sujeitos do processo educativo em busca

de uma educação integral. A quarta parte traz a análise dos dados coletados na pesquisa à luz do referencial teórico adotado, interpretando os discursos e contextos de forma crítica e reflexiva, buscando um diálogo entre os resultados e a literatura, bem como apontar contribuições relevantes, subdividindo-se em 4.1 Fundamentos teórico-conceituais da PCSC na trama das categorias de análise e 4.2 A educação integral nos documentos da proposta: permanências, mudanças e inquietações. Por fim, são tecidas as conclusões do trabalho, relacionando os objetivos identificados inicialmente com os resultados alcançados, são ainda propostas possibilidades de continuação da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS

A busca por evidenciar como a educação integral é concebida e como vai se transformando ao longo do tempo, no âmbito da PCSC, que me proponho neste trabalho, requer, entre outras questões, uma reflexão pautada pelas dimensões históricas, legais e conceituais que marcam o processo através do qual foi se constituindo. Assim, sem a pretensão de dar conta da complexidade das dimensões citadas, mas considerando sua importância para o objeto de pesquisa em tela, neste capítulo, procuro apresentar alguns elementos que, na circularidade dos marcos históricos, legais e conceituais, ancoram a busca de resposta.

Nestes termos, este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, procuro sintetizar marcos históricos e legais que, no âmbito da política educacional brasileira, ajudam a construir um referencial básico para apreender o objeto de pesquisa. Na segunda parte, ancorada em autores que são referência para o tema, a reflexão se ocupa de elementos conceituais que ajudam a olhar para o problema com vistas a possíveis respostas, especialmente no que refere ao modo como a PCSC concebeu a educação integral entre os idos de 1991 e 2020.

2.1 ALGUNS MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Estudos e estudiosos têm se dedicado a explicar e entender a Educação Integral como um elemento central na formação do ser/aluno. Podem-se elencar aqui os estudos de Costa (2018), Martins (2020), Pereira (2021), Lizzi (2020), Riqueti (2018), Souza (2019), Kasteller (2018), Becker (2021), Matiello (2015), Shroeder, Comiotto e Poll (2021), bem como Thiesen (2020). As pesquisas desenvolvidas por eles nos mostram que a Educação Integral contribui para formar cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios do mundo atual e que desempenha um importante papel na construção de uma educação mais abrangente e alinhada com as demandas da sociedade atual, buscando melhoria no aprendizado afim de tornar mais prazeroso e relevante o ato de aprender. Embora esses autores não componham o referencial analítico central desta pesquisa, suas investigações foram fundamentais para a construção do objeto de estudo, especialmente no que tange à compreensão das múltiplas abordagens e interpretações da Educação Integral no contexto da política educacional brasileira.

Do mesmo modo, embora autores clássicos como Marx, Saviani e Frigotto não sejam utilizados diretamente como categoria de análise no corpo desta dissertação, suas contribuições

teóricas e epistemológicas foram decisivas para a delimitação do campo de investigação e para a escolha do materialismo histórico-dialético como fundamento metodológico. A abordagem crítica proposta por esses autores possibilitou a compreensão da educação como prática social historicamente situada e ideologicamente tensionada, permitindo que esta pesquisa se desenvolvesse com o compromisso de captar as contradições, mediações e determinações que atravessam a política curricular em análise. Assim, ainda que não constituam objeto de citação contínua, suas obras sustentam, em nível teórico, a matriz crítica a partir da qual esta investigação se estrutura.

Na tentativa de encontrar respostas aos problemas educacionais atuais, diferentes concepções pedagógicas, no decorrer do século XX, debruçaram-se sobre o conceito de Educação Integral. No Brasil, as primeiras propostas de educação integral ocorreram no início do século passado na perspectiva de criação de um novo homem. Segundo Carvalho (2003, p. 9) muito se deve ao fato de uma hipervalorização da educação por parte dos intelectuais, que a consideravam o principal meio para atingir o progresso. Para ele, tinha-se uma república, mas não um povo e, a educação tinha a incumbência de modernizar o país e construir um povo. Para que isso ocorresse, era imprescindível uma formação integral que contemplasse todos os aspectos do indivíduo. Para Santos (2017),

Apesar das primeiras propostas datarem o início de século, a primeira experiência pública de educação integral no Brasil só acontecera em 1950 com a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia. Desde então inúmeras experiências tomaram lugar, sendo as principais os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) nos anos 80, os Centros Integrais de Assistência à Criação (CIACs) no início dos anos 90, os Centros de Educação Unificada (CEUs) nos anos 2000. Atualmente, **à época**, o maior empreendimento de educação integral no país chama-se Mais Educação (Santos, 2017, p. 9). **(grifo meu)**

Contudo, importante acrescentar que a história da educação integral no Brasil, não pode ser compreendida isolada da história da educação integral em âmbito global. O termo educação integral não é algo recente e está sempre presente nos discursos e documentos educacionais nos mais diferentes momentos históricos. As origens históricas da educação integral reportam da antiguidade clássica através de uma educação holística que objetivava o desenvolvimento equilibrado do ser humano e considerava o/a aluno/a de forma integral. Recorrendo à história, é possível ver que na Grécia antiga, a educação integral já era discutida por meio da *Paideia*², termo que significava a “educação dos meninos” e que, através da educação, buscava a

² Termo grego que vem de *paidi* e significa criança, caracterizada como uma proposta de educação que visava a formação humano-intelectual na busca pela excelência humana, desenvolvendo o sujeito em todas as suas potencialidades.

formação do ser humano em todos os aspectos de sua vida. Entre 500 e 400 a.C., Aristóteles foi um dos filósofos gregos que tiveram forte influência na educação no período Clássico Grego. Na obra: “Educação integral no Brasil: inovações em processo”, Gadotti (2009, p. 21) aponta que, para esse Aristóteles, a educação integral “desabrochava todas as potencialidades humanas”.

Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora (Gadotti, 2009, p. 21).

Para o autor, a educação integral, com suas raízes gregas, compreendia o ser humano como um ser de múltiplas dimensões, e que era preciso desenvolver todas essas dimensões para uma plena atuação em sociedade.

O conceito de educação integral possui um caráter histórico e dinâmico, sendo constantemente ressignificado em função das demandas sociais e das transformações contextuais ao longo do tempo e do espaço. No Brasil, embora esteja presente de forma recorrente nas discussões educacionais desde o século XIX, o tema adquire uma centralidade inédita no cenário contemporâneo, especialmente diante das políticas públicas voltadas à ampliação da jornada escolar e à formação integral dos sujeitos. É fundamental, no entanto, reconhecer que o contexto atual difere substancialmente dos anteriores, tanto em termos políticos quanto sociais. Entre os séculos XIX e XX, diversos movimentos e experiências educacionais no país contribuíram para a constituição dos fundamentos que sustentam a concepção de educação integral vigente, cuja consolidação se dá por meio de múltiplas influências e disputas em torno do projeto de formação humana.

O percurso histórico da Educação Integral indica que no início do século XX, com a ascensão do Movimento Anarquista³ em alguns países, o Brasil teve, através da imigração europeia e contribuições de pensadores brasileiros, um modelo de educação para propagar as ideias anarquistas com a justificativa de formar cidadãos livres das amarras sociais e a instituição de um novo modelo, que se opunha ao tradicional burguês, e que incluía as mulheres. Surgem então as Escolas Modernas,

Essas instituições eram pagas e possuíam, em seu currículo, dentre outras disciplinas: desenho, gramática, datilografia e geografia, com a ideia da formação integral do indivíduo para atuação em sociedade, além de serem

³ Movimento que se opõe a todo e qualquer tipo de hierarquia e dominação, tinham como objetivo o combate ao capitalismo e a derrocada do Estado (Côelho, 2016, p.11).

contrárias aos métodos punitivos das escolas ditas tradicionais (Santos, 2021, p. 3-4).

Em consequência disso, essas escolas foram perseguidas pela Igreja e pelo Estado, sendo que, muitas foram fechadas e muitos registros foram perdidos durante a ditadura militar.

Em oposição ao modelo pedagógico proposto pelas Escolas Modernas, emergiu o Movimento Integralista⁴, cuja concepção de educação apresentava pressupostos distintos, tanto em relação à formação humana quanto aos fundamentos político-ideológicos que a sustentavam, com seus princípios fundamentados no Nacionalismo e Espiritualidade com um forte viés conservador, propagava a ideia de uma “instituição educativa ideal” alicerçada na tríade “Deus, Pátria, Família”. Apesar de ter conseguido uma expansão em mais de 3000 escolas integralistas, o movimento perde força quando Vargas assume o poder e os persegue até, praticamente, serem extinguidos.

Em 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, foi instituído o Movimento da Escola Nova⁵. Para Santos (2021, p. 4) “o manifesto rompia com os ideais tradicionais de educação, pregava um ensino laico, educação para meninos e meninas e centrava a ação do educador enquanto um facilitador da aprendizagem”. Segundo ele,

O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Então de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático (Santos, 2021, p. 4).

Para o autor, as propostas do Manifesto dos Pioneiros “influenciou e ainda influencia gerações de pensadores/educadores brasileiros que se baseiam nos princípios levantados pelo movimento da Escola Nova” uma vez que o documento “expunha como um direito biológico a formação integral do ser humano”. Gadotti (2009), cita dois pensadores brasileiros como precursores deste projeto educacional no país: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Anísio Teixeira (1900-1971), em 1950, instala na Bahia um projeto de Educação Integral que o projetaria internacionalmente: o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque. Mais tarde, quando Anísio assume a coordenação no

⁴ Foi um movimento de extrema-direita fundando em 1932 pelo jornalista Plínio Salgado, que tinha como inspiração os ideais nazistas e fascistas da Europa (Pinto, [s.d.]).

⁵ A Escola Nova foi um movimento educacional que surgiu no início do século XX, defendendo uma educação centrada no aluno, com ênfase no desenvolvimento integral, na experiência prática e no estímulo à autonomia e ao pensamento crítico, em oposição ao ensino tradicional, que era mais rígido e autoritário (Saviani, 2008).

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), tenta implementar em Brasília, mas não teve sucesso.

Darcy Ribeiro (1922-1997), um sociólogo que sempre deixou claro seu inconformismo com as desigualdades sociais, acompanhou Anísio Teixeira e, influenciado por ele, quando assume como vice-governador do Rio de Janeiro, junto com Brizola (1922-2004) em 1982, implanta a escola de tempo integral com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs que era um sonho de Anísio.

Ao debater as contribuições desses dois pensadores, Santos (2009, p. 6) afirma que “Anísio e Darcy deixaram um legado de seu pensamento educacional para o país com propostas de inovação que, mesmo tendo sido levados ao fracasso, ainda permeia a produção dos pensadores da educação”. Assim como, é notável que os projetos desenvolvidos por eles, contribuíram para que a educação integral venha sendo moldada durante vários anos e movimentos, culminando em marcos legais que asseguram, orientam e destinam recursos para os estados sistematizarem a organização das escolas em tempo integral.

A Constituição Federal de 1988 em vários dos seus artigos aborda a educação integral. Mais especificamente no artigo 206º cita a gestão democrática do ensino público, que dialoga com a educação integral. Segundo Santos (2021),

Outro marco para a educação integral no Brasil advém da Constituição de 1988 que, de acordo Moll (2010, p. 73) ao afirmar uma série de direitos ao cidadão, a Constituição traria um “espírito de integralidade formativa”. Posteriormente, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que, em seu artigo 34, já fazia referência à ampliação do tempo de permanência diário do estudante na escola. O Plano Nacional de Educação (2001-2011) também fazia menção ao direito do ensino Integral a crianças e adolescentes (Santos, 2021, p. 6).

O mesmo autor segue dizendo que nessa retrospectiva histórica,

Em 2007, o então presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores - PT, lança o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, que destina recursos, dentre outras modalidades de ensino, para as escolas de Tempo Integral (Santos, 2021, p. 7).

Sendo que, mais recentemente em 2020, foi aprovado o novo FUNDEB, tornando-se Emenda Constitucional nº 108/2020 da PEC 15/2015.

Ainda em 2007, com o objetivo de propiciar a construção de outros saberes no contraturno escolar, foi criado o Programa Mais Educação. Uma das propulsoras dessa política de educação integral, foi Jaqueline Moll, para ela:

O Mais Educação constitui-se também como uma ação pedagógica que trabalha com uma perspectiva de política afirmativa ou como uma ação de discriminação positiva, necessária em um país que sempre distribuiu bens, saberes e serviços tardia e desigualmente (Moll, 2010, p. 73).

O estudioso Miguel Arroyo (2012) alertava sobre o programa, criticando que o mesmo corria o risco de cair em um viés de considerar a educação integral como ampliação de tempo escolar, sem mudança de sentido. Para o autor,

Não se trata de mais tempo, mais atividades, mais espaços, mais professores. Trata-se de outro tempo, outro espaço, outros profissionais. [...] O Programa Mais Educação pode correr o risco de ampliar o mesmo, do mesmo modo, com os mesmos” (Arroyo, 2012, p. 29).

Complementa criticando a escolarização hegemônica: “A aposta em uma educação integral como mera ampliação do tempo escolar pode redundar em mais da mesma escolarização, sem tocar nas desigualdades reais (Arroyo, 2012, p. 28).

Em 2017, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o governo Temer mudou para o Novo Mais Educação, que era, basicamente, aulas de reforço de matemática e língua portuguesa. Já em 2019, com o governo de Jair Messias Bolsonaro, o programa foi descontinuado.

Outro projeto de ensino integral, que também não teve continuidade, foi o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria Nº 971, de 09 de outubro de 2009. Esse programa ofertava atividades em campos de integração no contraturno, conforme a portaria:

I- Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa/Matemática); II- Iniciação Científica e Pesquisa; III-Mundo do Trabalho; IV-Línguas Adicionais/Estrangeiras; V-Cultura Corporal; VI-Produção e Fruição das Artes; VII-Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; VIII-Protagonismo Juvenil (MEC, 2009, s/p).

Em se tratando de legislação, a lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reconhecendo o direito ao desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo ela, a educação integral é uma concepção que visa o desenvolvimento de todos os aspectos do aluno (intelectual, físico, emocional, social e cultural).

Outra lei, a Lei Nº 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), versa, na sua meta 6, a proposta de ampliação da educação pública regular para o tempo integral, tendo como objetivo “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, s/p).

Com base nas metas e estratégias do PNE, foi lançada a lei de Nº 13.415 de 2017, com tratativas sobre a Reforma do Ensino Médio, prevendo a ampliação do tempo de permanência na escola e que uma formação integral. No seu § 7º, versa que: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017, s/p).

Essa lei possibilitou a criação do Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que previa a jornada de 45 aulas semanais. Foi bem difundida nos anos de 2017 a 2019, mas aos poucos foi perdendo força fazendo com que muitos estados paralisem ou diminuam o quantitativo de escolas integrais a serem implementadas, impactando no desenvolvimento das políticas públicas de educação integral nos estados e no Brasil como um todo.

Atualmente, o MEC lançou o programa Escola em Tempo Integral (ETI), instituído pela Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, visando fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral. No ciclo 2023-2024, o programa registrou 965.121 matrículas, para o ciclo 2024-2025, o MEC prevê um investimento de R\$ 4 bilhões para fomentar mais 1 milhão de matrículas, sendo que a meta é chegar a cerca de 3,2 milhões de matrículas até 2026.

A extensão do tempo de permanência do/a estudante na escola, por si só, não garante a formação integral do ser humano, mas possibilita que o currículo seja reorganizado, impulsionando ações pedagógicas com essa finalidade. A educação integral, proporcionada, não principalmente, mas essencialmente, pelo aumento do quantitativo de horas em que os/as estudantes estejam na escola requer toda uma organização, com a viabilização de uma política pública, que garanta práticas coesas e permanentes, que possibilitem entender o processo histórico de lutas pela educação integral no país e que seja voltada para a educação integral do ser humano.

2.2 OS MARCOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Pensar a educação a partir das diferentes experiências do tempo e do espaço em que foram produzidas traz possibilidades de entender o processo pedagógico em suas diferentes manifestações e compreender, em seu aspecto mais amplo, o projeto educacional de formação do indivíduo nas suas diferentes formas de compreensão. Essa perspectiva pode ser presumida

em uma análise referente aos fundamentos teóricos-conceituais do pensamento educacional e nas referências que fundamentam a concepção de Educação Integral. Para tanto, é preciso considerar que esse esforço de reflexão que as elaborações teóricas/conceituais estão atreladas/condicionadas à realidade sociopolítica e cultural, que na contemporaneidade, apresentam-se acentuadamente de forma dinâmica e complexa.

Na retrospectiva histórica apresentada na seção anterior, observou-se as diferentes experiências de educação integral implementadas no território brasileiro, assim como foi possível constatar que as categorias utilizadas para classificar as diferentes concepções de educação integral estão relacionadas a uma perspectiva política-ideológica. Agora, a intenção é verificar como as diferentes construções do conceito de educação integral se apropriaram dos pressupostos teórico-metodológicos no intuito de construir um quadro teórico que possibilite uma compreensão mais aprofundada do objeto de pesquisa. Assim, nesta seção, trato de evidenciar como a educação integral tem sido construída ao longo do tempo a partir de diferentes concepções teóricas e metodológicas. Para tal compreensão é preciso reconhecer os sentidos atribuídos por diferentes autores que abordam a formação humana a partir de fundamentos políticos, sociais, filosóficos e pedagógicos. Essa compreensão é essencial para o desenvolvimento de um quadro teórico que permita entender conceitualmente o objeto de estudo, bem como, as possibilidades de sua concretização no campo das políticas públicas e da prática pedagógica.

O conceito de Educação Integral, embora comumente associado à ampliação do tempo escolar, é, na verdade, campo de disputa teórico-política. Enquanto alguns autores como Duarte (2013, 2014) e Saviani (2007) partem de fundamentos marxistas, propondo uma formação omnilateral e crítica, outros como Thiesen (2010, 2012) e Libâneo (2011) valorizam a articulação entre escola, currículo, políticas públicas e comunidade como eixo da integralidade. Essa diversidade teórica, longe de ser um problema, permite enriquecer o debate e fundamentar criticamente as propostas pedagógicas, fortalecendo o papel da escola na formação de sujeitos históricos, críticos e plenos.

O Centro de Referências em Educação Integral (CREI) explica que:

Como concepção, a proposta de Educação Integral deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, a escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos e todas 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 (Centro de Referência em Educação Integral, [s.d.], s./p.).

A publicação *Avaliação na Educação Integral: elaboração de novos referenciais para políticas e programas*, disponível na página do CREI ([s.d.]), afirma que “uma política de educação integral deve permitir e garantir o pleno desenvolvimento das crianças e dos jovens e zelar por ele, contemplando a multidimensionalidade em todos os aspectos dos processos de ensino e aprendizagem e reconhecendo o papel ativo dos estudantes”.

De acordo com a publicação, a estruturação e implementação de uma política de educação integral se dá a partir de três pilares – currículo, avaliação e formação – e deve ser orientada por quatro princípios fundamentais:

Equidade: reconhecimento do direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes.

Inclusão: reconhecimento da singularidade e diversidade dos sujeitos, a partir da construção de projetos educativos pertinentes para todos e todas.

Sustentabilidade: compromisso com processos educativos contextualizados, sustentáveis e com a integração permanente entre o que se aprende e se pratica.

Contemporaneidade: compromisso com as demandas do século 21, com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo (Centro de Referência em Educação Integral, [s.d.], p. 11).

Nesse sentido, é possível considerar o importante papel desenvolvido pela educação na perspectiva da integralidade, destacando o/a estudante e seu desenvolvimento no processo educativo, reconhecendo-o como sujeito social, histórico, competente e multidimensional.

Com o intuito de fornecer as bases conceituais para uma compreensão na perspectiva da educação integral, na sequência do texto apresento os conceitos fundamentais de integralidade, interdisciplinaridade, transversalidade e formação humana, evidenciando a importância de uma educação que considere a diversidade e as complexidades do ser humano.

Como premissa fundamental, a educação integral prevê que todo/a aluno/a deve ter garantido o seu desenvolvimento pleno. O princípio da integralidade engloba, essencialmente, a formativa e a curricular. A integralidade requer um rompimento com perspectivas reducionistas que dão enfoque a uma única dimensão, compreendendo assim todos os aspectos do desenvolvimento e considerando ainda a inclusão, a equidade e a diversidade de maneira transversal.

Nesse sentido, baseando-se no materialismo histórico-dialético, Duarte (2014) propõe uma concepção de educação integral como formação omnilateral, voltada ao desenvolvimento

das múltiplas dimensões humanas. Segundo Duarte (2014, p. 78) “A escola que aposta na educação integral entende que a formação do estudante passa pela articulação entre os saberes escolares e as experiências sociais, garantindo o desenvolvimento pleno de suas potencialidades” (Duarte, 2014, p. 78).

Não há como pensar na integralidade da formação do sujeito sem pensar na integralidade curricular. Para tanto, não se pode confundir com o ensino em tempo integral, uma vez que a política de educação integral não se resume a uma ampliação no tempo de permanência na escola. Na BNCC pode-se verificar a integralidade enquanto princípio orientador do ensino, cujo objetivo principal é o desenvolvimento holístico dos alunos/as de modo complexo e não meramente linear. De acordo com o texto da BNCC para que a integralidade aconteça, enquanto princípio pedagógico, é preciso que a intencionalidade das práticas pedagógicas seja transformada, notadamente através de três princípios: a visão do estudante, o desenvolvimento pleno e a integração curricular. “O chamado princípio da integração curricular valoriza o protagonismo do estudante nos processos de aprendizagem, contribuindo para a construção do seu projeto de vida” (Brasil, 2017, p. 21).

Para José Carlos Libâneo (2011), faz-se necessária uma reconfiguração curricular para que se possa pensar as relações escolares. Libâneo compreende a educação integral como parte de uma reestruturação do currículo e da cultura escolar, ampliando a função social da escola. “A proposta da educação integral implica em repensar o currículo, as metodologias e as relações escolares, ampliando o espaço da escola para além da mera transmissão de conteúdos” (Libâneo, 2011, p. 110).

Outro elemento que merece ser apreciado no que tange a educação integral, trata-se dos preceitos éticos e estéticos do fazer pedagógico. Ao destacar a prática educativa, crítica e dialógica, Freire (1993a, p. 45-61) sugere a interdisciplinaridade como um processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura, através da problematização da situação pela qual se desvela a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

Maria Helena Souza Patto (2003) destaca a necessidade de superação da fragmentação na escola e da exclusão social por meio de uma abordagem integral da formação humana. A autora complementa “A educação integral requer a superação da fragmentação do conhecimento e da prática pedagógica, buscando uma formação que contemple a totalidade do sujeito e sua inserção social” (Patto, 2003, p. 89).

Sendo assim, a interdisciplinaridade favorece a construção de um conhecimento global, abordando os objetos de conhecimento de modo a estabelecer uma relação entre eles, passando por todas as áreas do conhecimento, fazendo com que os/as alunos/as compreendam a aplicabilidade dos conteúdos em diferentes contextos da sociedade, estabelecendo um vínculo com a realidade, ultrapassando uma abordagem puramente teórica e reducionista. Desse modo, a interdisciplinaridade, ao considerar o caráter integrado e complexo do conhecimento, no contexto da educação integral tem como premissa um novo olhar diante do conhecimento, propondo uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, ou seja, estabelecendo uma aprendizagem integral.

Ao reconhecer e contextualizar o conhecimento, confrontando e integrando à realidade dos/as alunos/as, a transversalidade se apresenta como potencializadora formativa e ajuda os/as alunos/as a compreender a realidade social e os direitos e responsabilidades, desenvolvendo uma postura crítica e participativa.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a transversalidade tem como eixo educativo a proposta de uma educação comprometida com a cidadania e apresenta significado dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento de conteúdos de forma integrada em todas as áreas do conhecimento. Da mesma forma, a BNCC (2017) reconhece que todas as competências gerais incorporam tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais, assimilando elementos flexíveis e maleáveis do desenvolvimento de maneira transversal. Sendo assim, na minha interpretação, é possível assentir que a transversalidade está diretamente relacionada com questões e aprendizados essenciais para a formação integral.

Por fim, a formação humana é um tema recorrente presente em abordagens e paradigmas recentes de investigação. Não se pode falar de formação humana sem considerar a subjetividade dos agentes envolvidos no processo de formação, as relações interpessoais estabelecidas e a estruturação metodológica e seus efeitos. Antes mesmo de explorar a formação integral na perspectiva da integralidade, faz-se necessário dialogar sobre como, no atual contexto social e cultural, acontecem os processos de formação humana (escolares e não escolares) e se estes podem se tornar estratégias para a formação de subjetividades ativas e democráticas.

Nesse solo histórico-social, na perspectiva do rompimento com a formação unilateral, a formação integral, no atual contexto social, pode ser vista como superadora do modelo unidimensional e uma possibilidade de superar uma formação incompleta.

Saviani (2007), a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, insere a educação integral como parte de um projeto de transformação social. Para o educador, “A educação integral é uma construção histórica que envolve a luta por uma escola que forme sujeitos críticos, conscientes de seu papel social e capazes de transformar a realidade” (Saviani, 2007, p. 65).

Prosseguindo, a defesa por uma formação humana nos leva a refletir sobre a formação omnilateral, através da qual o ser social desenvolve diferentes capacidades que o possibilitam ser e agir no mundo, a tornar-se sujeito histórico, conhecedor e produtor do patrimônio historicamente produzido. Tonet (2006, p. 3) recorda-nos de que “o processo do indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio da humanidade acumulado pela sociedade em cada momento histórico”.

Neste sentido, Arroyo (1991, p. 215), lembra que é preciso “pensar sobre como encontrar elementos materiais da formação humana nos contextos que vivemos e não apenas no modo deformador do trabalho sob o capital”. Freire (2002) faz uma profunda análise sobre esse processo de formação humana na relação com os outros:

Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo, “mergulhados” na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram “coisificados”, ou quase “coisificados”. -Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca do ser mais (Freire, 2002, p. 50).

Outro aspecto relevante a ser considerado é a confusão conceitual e prática sobre educação integral e educação de tempo integral. Enquanto a primeira contempla toda a discussão acerca de elementos conceituais, procedimentais e atitudinais, a segunda refere-se ao tempo de permanência dos/as alunos/as no ambiente escolar. A jornada ampliada pode acontecer, ou não, a partir da concepção de educação integral.

Essas discussões contribuem para a convalidação de que a formação humana integra o campo da educação integral, uma vez que supera a discussão da ampliação do tempo na escola e vai em direção ao reconhecimento da especificidade formadora de cada tempo dos diferentes sujeitos, coletivos, sociais e culturais.

Corroborando com essa ideia, Juares Thiesen (2010) afirma que,

A educação integral não pode ser reduzida a um acréscimo de atividades ou ampliação da jornada escolar, mas precisa ser entendida como uma

transformação qualitativa da prática educativa, que articule ensino, cultura, lazer e participação social (Thiesen, 2010, p. 37).

De acordo com o entendimento do Ministério da Educação (MEC, 2013, p. 1) “o conceito de Educação Integral pressupõe a organização de atividades com base em um projeto pedagógico e não apenas o cumprimento da carga horária”. Para o MEC (2013):

Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (MEC, 2013, p. 3).

Para o professor Miguel Arroyo (2013), a educação integral não é a mesma coisa que escola em tempo integral:

Educação integral é uma concepção de que o ser humano é sujeito integral enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de memória, de imaginação. Portanto, a educação tem que dar conta de todas essas dimensões da formação de um ser humano. A própria LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional], no artigo segundo, aponta a função da educação de garantir o pleno desenvolvimento do ser humano, essa seria a ideia de educação integral. A ideia da educação em tempo integral em parte coincide com isso, pois para poder dar conta de todas essas dimensões humanas é preciso de mais tempo, mas não só mais tempo na escola. A gente se educa no trabalho, na família, no convívio... A formação humana não se dá só na escola, mas a escola tem que garantir tempo de formação humana (Arroyo, 2013, p. 21).

Corroborando com essa ideia, a professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Jaqueline Moll (uma das idealizadoras do Programa Mais Educação e responsável pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC no período de 2007 a 2013) afirma que:

A confusão que se faz é muito grande, fala-se de escola de tempo integral quase como um nome fantasia. O tempo pode ser ampliado, a corda do tempo pode ser esticada sem que se faça educação integral, focando-se no reforço de determinadas disciplinas escolares a serem avaliadas, em um círculo vicioso que retira da escola a perspectiva de sua função social e cidadã. [...] Sabemos que o tempo das 4 horas diárias é insuficiente. Portanto, a ampliação do tempo é uma condição, mas não pode ser o marcador da educação integral, assim como a ampliação dos espaços. Deseja-se uma escola para além dos espaços das salas de aula, na perspectiva de salas ambiente, de oficinas, de

laboratórios, espaços de arte, hortas, jardins e espaços para além dos muros escolares (Moll, 2012, p. 14-15).

A superação da confusão conceitual entre educação integral e educação de tempo integral é fundamental para o avanço das políticas educacionais comprometidas com a formação plena dos sujeitos. Mais importante que entender essa dicotomia reducionista da educação integral à simples extensão do tempo na escola que limita seu potencial transformador e desconsidera a complexidade de sua proposta, é necessário, portanto, avançar na compreensão teórica e prática desse conceito, articulando tempo, espaço, currículo e intersectorialidade de forma coerente com os princípios de uma formação integral, voltada para a cidadania, a autonomia e a equidade social.

Nesse sentido, Newton Duarte salienta que “A educação integral deve ser compreendida como uma proposta que visa à formação do sujeito em sua totalidade, articulando diferentes dimensões do desenvolvimento humano, incluindo aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais” (Duarte, 2013, p. 45).

Vale ressaltar que essa percepção precisa adentrar os muros das escolas, superando práticas fragmentadas e visões reducionistas que ainda associam a educação integral apenas à mera permanência prolongada do aluno na instituição. É dentro do ambiente escolar que a concepção de formação integral deve se materializar por meio de propostas pedagógicas interdisciplinares, currículos integrados, valorização da diversidade cultural e promoção de experiências significativas que considerem os interesses, as necessidades e os contextos dos estudantes. Para isso, é essencial que gestores, professores e demais profissionais da educação compreendam a educação integral como um princípio orientador das ações educativas, comprometido com a formação de sujeitos críticos, participativos e socialmente engajados.

Nesse sentido, as contribuições de Juarez Thiesen são fundamentais para aprofundar a compreensão da educação integral como um processo formativo que ultrapassa os limites da escola e se ancora na concepção histórico-cultural de sujeito. Para o autor, “A concretização da educação integral demanda uma gestão democrática, que possibilite a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a articulação entre as diferentes políticas públicas” (Thiesen, 2012, p. 56). O mesmo afirma que para a educação integral seja possível é preciso uma forma de gestão que promova a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, como professores/as, estudantes, famílias e comunidade. A gestão democrática torna-se, assim, um instrumento essencial para que o projeto político-pedagógico seja construído de forma coletiva, refletindo as necessidades e potencialidades do território. Além

disso, essa abordagem exige o diálogo e a integração entre diferentes políticas públicas (como saúde, assistência social, cultura e esporte) para garantir uma formação humana integral, que considere todas as dimensões do desenvolvimento do educando.

Por fim, Thiesen defende que essa concepção demanda um projeto pedagógico comprometido com a emancipação social e com a superação das desigualdades, articulando práticas educativas intencionais, contextos comunitários e políticas públicas. Assim, sua abordagem reforça a importância de uma escola que se constitua como espaço de formação crítica, culturalmente situada e socialmente engajada, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Mais recentemente, no ano de 2025, foi aprovada a Política Nacional de Educação Integral em Tempo Integral, formalizada pela Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025, que define educação integral como “a articulação das etapas da Educação Básica, assegurando o desenvolvimento integral dos educandos em seus aspectos cognitivos, físicos, emocionais, sociais, éticos, culturais e ambientais”. Segundo essa diretriz, a oferta de uma jornada escolar mais extensa não deve se limitar apenas ao acréscimo de horas, mas precisa ser organizada curricularmente para promover não só o conhecimento acadêmico, mas também a formação para a cidadania, a convivência solidária e a justiça curricular.

Mais ainda, a mesma resolução afirma que “a Educação Integral em Tempo Integral constitui política pública estruturante para a garantia do direito humano à educação, assegurando inclusão educacional, equidade, participação, justiça curricular e aprendizagem com qualidade social.” Dessa forma, a educação integral, conforme concebida pela mesma, não é apenas uma estratégia de expansão da carga horária, mas um compromisso institucional com uma formação holística dos sujeitos, que valoriza a dimensão ética, social e política do processo educativo, colaborando para a redução das desigualdades e para a promoção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Diante do exposto, fica perceptível que é preciso a instauração de um processo permanente de educação que não se limite apenas ao processo escolar, mas que abranja um modelo que contemple toda sua integralidade. Enfim, faz-se necessário a construção de um processo integral de educação, que compreenda o/a estudante de maneira integral.

Sendo assim, a intenção foi analisar como as diferentes construções do conceito de educação integral se apropriaram dos pressupostos teórico-metodológicos ao longo do tempo, considerando as influências históricas, filosóficas e pedagógicas que moldaram tais

interpretações. Ao investigar essas apropriações, buscou-se construir um quadro teórico que permita uma compreensão mais aprofundada, crítica e contextualizada do objeto de pesquisa, reconhecendo a complexidade que envolve a educação integral enquanto princípio formativo, político e social.

Dessa forma, reafirma-se a urgência de uma concepção de educação que ultrapasse os limites da sala de aula e dialogue com as múltiplas dimensões que compõem a vida dos/as estudantes. Isso implica reconhecer que a formação humana não se dá de forma fragmentada, mas em uma dinâmica contínua entre saberes escolares, experiências culturais, vínculos afetivos, contextos sociais e históricos. A construção de um processo educativo verdadeiramente integral exige, portanto, a articulação entre escola, família, comunidade e demais políticas públicas, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite as singularidades e potencialidades de cada sujeito. Educar de maneira integral é, antes de tudo, investir na formação de indivíduos críticos, criativos e solidários, capazes de atuar de forma consciente e transformadora na sociedade.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PCSC: SITUANDO O TEMA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO CATARINENSE

A PCSC, ao longo do tempo, foi sendo remodelada mediante as necessidades de adequação e/ou reformulação das políticas educacionais do momento. A contextualização da educação em Santa Catarina é fundamental para compreender a política de formação, visto que o Estado possui características e desafios específicos que influenciam diretamente a formação de seus cidadãos. Não obstante a isso, a educação seguiu e segue na mesma linha e direcionamento. As atualizações presentes nas diferentes versões da PCSC surgiram levando em consideração a necessidade de discutir os indicadores de desempenho educacional, aspectos socioeconômicos, desigualdades regionais, inovações pedagógicas e tecnológicas, a fim de proporcionar um panorama abrangente da situação educacional no estado e embasar a análise da atualização que cada versão se propôs realizar.

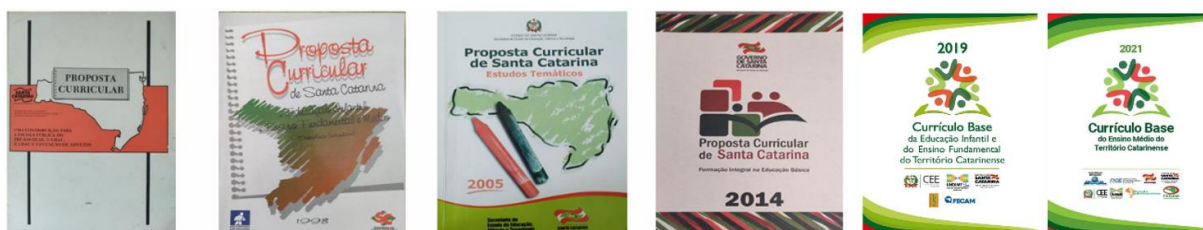
Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, realizada através dos textos dos documentos da PCSC, tendo como foco compreender e interpretar os discursos e contextos relacionadas ao objeto de estudo. Dessa forma, para compreensão da linha histórica da PCSC, bem como de seus conhecimentos historicamente situados, farei uma abordagem para a compreensão de homem, educação, ser humano, desenvolvimento aprendizagem e de método de conhecimento, nos documentos da PCSC de: 1991 (Uma contribuição para a escola pública); de 1998 (Muito além de um ementário de conteúdos por disciplina); de 2005 (Uma nova escola para o novo mundo); de 2014 (Formação Integral na Educação Básica); de 2019 (Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense) e de 2020 (Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense). Ainda farei uma abordagem sobre o papel dos sujeitos educacionais, dialogando sobre como a PCSC, em seus diversos momentos históricos, discutiu o papel da escola, do(a) professor(a) e do(a) estudante.

3.1 OS DOCUMENTOS DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: UM PERCURSO HISTÓRICO DE 1991 A 2020

A trajetória da Proposta Curricular de Santa Catarina, entre os anos de 1991 e 2020, em cada uma de suas versões, reflete as influências teóricas, políticas e sociais de seu tempo, revelando permanências e mudanças em relação à ideia de educação que se deseja construir. Em diferentes momentos, os documentos expressam não apenas transformações no campo das

políticas educacionais, mas também disputas em torno da concepção de Educação Integral e da formação humana. A análise desse itinerário é fundamental para compreender os sentidos atribuídos à educação em Santa Catarina e os desafios impostos à construção de um projeto educativo comprometido com a emancipação. Para ilustrar o percurso histórico das diferentes versões da Proposta Curricular de Santa Catarina, apresento a imagem a seguir, que sintetiza os documentos publicados entre 1991 e 2020, permitindo visualizar os marcos temporais, os contextos de produção e suas principais diretrizes.

Figura 1: Os documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991 - 2020)



Fonte: Secretaria de Estado da Educação (montagem feita pelo autor)

A visualização dos documentos evidencia que cada versão da PCSC está situada em um momento específico da história educacional catarinense e brasileira, marcada por distintas orientações teóricas e políticas. Enquanto os documentos de 1991, 1998 e 2005 inserem-se em um contexto de redemocratização e em um esforço de diálogo com a THC, os documentos posteriores revelam uma crescente aproximação às diretrizes nacionais, como a BNCC, e uma reconfiguração conceitual tensionada por interesses externos à escola. A leitura atenta dessas versões permite perceber não apenas o que foi oficialmente registrado, mas também aquilo que foi silenciado, revelando as contradições, disputas e sentidos em disputa no campo educacional catarinense.

Convém registrar que, nesse movimento, é pensada e elaborada a primeira PCSC. Aproveitando o momento em que no país eram discutidas as leis que norteariam a educação em âmbito nacional e que mais tarde se tornariam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estado de Santa Catarina inicia uma série de estudos entre os anos de 1988 e 1991, que culminariam na primeira PCSC.

A primeira PCSC definiu o ser humano que pretendia formar e qual modelo de sociedade queria construir. Consequentemente, fez escolhas a respeito do currículo e a da forma como o ser humano se relacionaria com o meio:

Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, o ser humano é um ser social e histórico. Esta compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares, pois somente com um esforço dialético é possível entender que os seres humanos

fazem a história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela. A compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar este entendimento, sem cair em raciocínios lineares (Santa Catarina, 2019).

Em consequência do entrelaçamento e do entendimento da aproximação entre educação e política, percebeu-se a necessidade de que, periodicamente, este primeiro documento fosse revisitado e reelaborado a fim de que uma possível atualização ocorresse, buscando uma contextualização (manter o necessário, ressignificar alguns saberes e substituir outros).

Conforme a Secretaria de Estado da Educação (2005):

As publicações da Proposta Curricular de Santa Catarina são resultado de uma construção coletiva de educadores, cujo processo iniciou-se em 1988, com a sua primeira publicação em 1991 e, desde então, vem sendo tema de discussões, visando o aprofundamento de seus pressupostos teórico-metodológicos e a sua consolidação na prática pedagógica. A Proposta Curricular constitui um marco importante na história da Educação Pública de Santa Catarina, na medida em que consolida uma opção de caráter político-pedagógica para o currículo da escola, a partir de um marco teórico e de uma diretriz metodológica bem determinada (Santa Catarina, 2005, p.9).

A revisão dos documentos da PCSC de 1991, 1998, 2005, 2014, 2019 e 2020, possibilitou, entre outras coisas, refletir sobre as múltiplas concepções que perpassam a relação entre homem, sociedade e educação ao longo do tempo. Essas versões, mais do que registros normativos, revelam os contextos sociais e políticos de sua época, que se refletem nas diferentes formas de entender o sujeito e seu papel no processo educativo. A análise dessas discussões permite inferir que não apenas as permanências e rupturas, mas também as inquietações e desafios que acompanham a construção de um projeto educacional capaz de dialogar com a complexidade do real e com a busca por uma formação verdadeiramente integral. Cada documento constitui um capítulo dessa narrativa, revelando os desafios, as tensões e as esperanças que atravessaram a construção do currículo. É nesse percurso que se desenrolam concepções variadas sobre o sujeito, sua formação e seu papel na transformação social, acompanhando as transformações e inquietações que marcaram a busca por uma educação integral e significativa.

O aprofundamento da compreensão acerca das transformações e permanências presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina, ao longo do período de 1991 a 2020, demandou uma organização sistemática das diferentes concepções que esses documentos apresentam sobre ser humano, desenvolvimento, aprendizagem e método do conhecimento. Os quadros comparativos a seguir foram elaboradas com o objetivo de evidenciar, de maneira clara e objetiva, as nuances e os deslocamentos conceituais que permeiam cada versão da PCSC,

possibilitando uma análise mais detalhada das continuidades e mudanças que marcam o percurso da educação integral nesse contexto.

Quadro 1: Concepção de ser humano nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991 – 2020)

PCSC do Ano de...	Ser humano como...	Fundamentos / Referências Predominantes	Marcas Discursivas
1991	Sujeito histórico, social e concreto; formação omnilateral; centralidade do trabalho e da mediação cultural	Matriz marxista/THC (Vigotski, Leontiev, Saviani); crítica ao idealismo e ao tecnicismo	homem histórico-social, trabalho como princípio educativo, mediações
1998	Sujeito centrado em competências e adaptabilidade; ênfase em desempenho e resultados	Viragem tecnicista/gerencial; influências das reformas dos anos 1990 (competências, avaliações)	desenvolver competências, perfil de saída, aprendizagem significativa descolada da totalidade social
2005	Sujeito plural/psicossocial, foco em projetos e transversalidades; conciliação eclética	Ecletismo teórico (construtivismos, sociointeracionismos pragmáticos)	projetos interdisciplinares, sujeito de direitos, contextualização com fraca determinação histórica
2014	Retoma o sujeito histórico-cultural; formação integral como humanização; conhecimento como mediação	Reaproximação à Teoria Histórico-Cultural e pedagogia histórico-crítica	formação humana integral, práxis, historicidade do conhecimento
2019	Sujeito de competências e habilidades; foco na BNCC, performatividade e mensuração	Baseada em BNCC/competências; gestão por resultados	competências gerais, habilidades, avaliabilidade, itinerários
2020	Intensifica lógica de competência e governança; sujeito adaptável/empreendedor	Alinhamento às políticas de responsabilização e cultura avaliativa	protagonismo, projetos de vida, <i>soft skills</i> , indicadores

Fonte: Organizado pelo autor

Através da tabela acima, é possível identificar que a concepção de ser humano tem relação intrínseca com o social, histórico e a cultura. Porém, também é tratada de maneira ambígua e, por vezes, contraditória. Também é possível verificar o alinhamento dos documentos de 1991 e 2014 que concebem o ser humano como sujeito histórico-social, em

processo de humanização pela práxis e pela mediação do conhecimento, bem como os documentos que deslocam a centralidade da totalidade histórico-social para competências, adaptação e performatividade (1998, 2005, 2019, 2020). Embora os documentos frequentemente afirmem a importância de reconhecer o sujeito em sua integralidade, essa perspectiva é muitas vezes esvaziada por orientações que privilegiam uma visão funcionalista e adaptativa do indivíduo. Assim, a concepção de ser humano na PCSC revela não apenas avanços no reconhecimento da diversidade e da historicidade, mas também limitações e recuos que comprometem uma educação verdadeiramente integral e emancipadora.

Um exemplo dessa mudança, explicitamente presente nos documentos da PCSC, pode ser visto quando comparo o documento de 1991 onde há clara defesa de uma visão integral do ser humano como agente histórico-social, ficando expressa uma concepção de sujeito humano como parte de uma totalidade histórica, social e política, que deve ser ativo na transformação:

A escola, portanto, não é uma instituição que busca moldar as pessoas, como se fossem simples matérias-primas ou produtos semitransformados [...] dotados de inteligência e vontade, capazes de produzir o novo a partir do que já existe (Santa Catarina, 1991, p. 85).

Contudo, os documentos subsequentes passam a incorporar uma perspectiva funcionalista: o sujeito passa a ser pensado como adaptável, eficiente e governável. Essa mudança é reforçada por análises que criticam a fragmentação e setorialização das abordagens curriculares, que vão contra a visão do sujeito como totalidade. Na PCSC de 1998, aparece uma orientação explícita para formação de sujeitos adaptativos, eficientes e autogeridores, alinhados com uma visão funcionalista e mercadológica:

[...] a construção de sujeitos capazes de maximizar a utilização do seu potencial e dos recursos físicos e humanos existentes de forma justa e solidária nas relações sociais, de forma eficiente e viável nas relações econômicas e de forma harmônica e sustentável na relação com a natureza. Sujeitos capazes de autogovernar-se e, junto com os outros, governar suas atividades de trabalho... (Santa Catarina, 1998, p. 115).

Essa mudança aponta para a dificuldade de um verdadeiro reconhecimento do sujeito em sua totalidade quando o currículo enfatiza a fragmentação, a prescrição e a avaliação parcial. E mesmo que os documentos subsequentes mencionem justiça e solidariedade, o foco desloca-se para eficiência, governança e funcionamento prático no mundo do trabalho, reforçando uma lógica adaptativa em detrimento da integralidade histórico-cultural.

Quadro 2: Concepção de desenvolvimento nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991 – 2020)

PCSC do Ano de...	Concepção de desenvolvimento...
-------------------	---------------------------------

1991	Desenvolvimento entendido como formação integral e omnilateral; ênfase na historicidade e na práxis social; desenvolvimento como processo político-educativo.
1998	Desenvolvimento concebido em termos de competências, empregabilidade e adaptabilidade; ênfase em resultados mensuráveis e preparação para o mercado de trabalho.
2005	Visão pluralista de desenvolvimento centrada em projetos, transversalidades e sociabilidade; tendência à fragmentação entre dimensões formativas.
2014	Retoma concepção de desenvolvimento como formação integral, humanizadora e histórica; ênfase em desenvolvimento social e ético-político coletivo.
2019	Concepção de desenvolvimento fortemente associada às competências da BNCC; foco em mensuração, itinerários formativos e resultados observáveis.
2020	Intensificação do desenvolvimento orientado a competências socioemocionais, protagonismo e empregabilidade; foco em indicadores e avaliação.

Fonte: Organizado pelo autor

A concepção de desenvolvimento tem relação interativa com fatores internos e externos de um processo complexo e que, no discurso, busca integrar as dimensões do sujeito. No entanto, a tabela demonstra uma contradição provocada pela influência crescente de agendas neoliberais nas políticas educacionais, que condicionam o desenvolvimento humano a critérios pragmáticos e utilitaristas. Isso se verifica, a meu ver, na MUDANÇA que ocorre nas palavras chaves grifadas na tabela, particularmente a partir de 2019, em que a palavra COMPETÊNCIAS passa a ocupar um espaço importante nos documentos. Ainda que seja um signo socialmente construído e, por isso, passível de disputa, a palavra competências, é um marcador da diminuição ou perda de território dos fundamentos marxistas para fundamentos de base liberal e neoliberal na PCSC.

Nessa lógica, a expressão **competências e habilidades**, longe de ser neutra, insere a educação frente à adaptação e precarização do trabalho contemporâneo. Conforme afirma Ramos (2001, p. 145), “[...] desloca a educação de sua função formativa para uma função adaptativa, centrada na utilidade imediata e mensurável do saber”. No mesmo sentido, Frigotto (2001, p. 77) alerta sobre as competências como sendo um “projeto de educação subordinado às exigências da reestruturação produtiva, cujo centro é a formação do trabalhador flexível, multifuncional e ajustado à lógica da competitividade”. Já Ciavatta (2005, p. 23) observa que a ênfase em competências e habilidades promove a redução do processo educativo a “um adestramento prático, desvinculado da totalidade social e histórica da formação humana”.

Portanto, a mudança discursiva e conceitual nas PCSC não se reduz a uma simples atualização terminológica: ela é indicativa de um processo político-ideológico de hegemonia do liberalismo e neoliberalismo na educação pública catarinense, que esvazia a perspectiva de formação omnilateral e integral do ser humano, substituindo-a por um modelo funcionalista de aprendizagem, voltado à gestão de resultados, empregabilidade e governança. Estas passagens indicam de forma inequívoca que competências e habilidades não são termos acessórios no conteúdo, mas sim categorias centrais que reúnem orientação curricular e planejamento docente, deslocando o eixo formativo da integralidade para o desempenho mensurável.

Esta análise me faz avaliar que longe de evidenciar o rompimento com a educação integral concebida no documento de 1991, ela procura "agregar" sem se preocupar em reforçar contradições, como se fosse uma evolução natural. A captura da educação integral, atualmente, pelo discurso neoliberal vai além da jornada ampliada, mas na subversão de seus pressupostos a favor da lógica de um sujeito preparado para as demandas do novo mundo do trabalho.

Destarte, os documentos manifestam dificuldades em consolidar uma concepção de desenvolvimento que verdadeiramente considere as dimensões históricas, culturais e subjetivas do processo educativo, e a expressão “competências e habilidades” cumprem um papel político e ideológico na configuração curricular como marcador discursivo da hegemonia neoliberal nas propostas mais recentes. Se em 1991 e 2014 o desenvolvimento era compreendido como formação omnilateral do sujeito histórico, em 2019 e 2020 ele se converte em desenvolvimento por competências, isto é, em adaptação do indivíduo a um contexto socioeconômico instável, competitivo e excludente. Trata-se, portanto, de uma mudança que não apenas revela, mas também aprofunda o afastamento da educação catarinense de uma concepção crítica e histórico-cultural de desenvolvimento, em direção a uma pedagogia funcionalista e utilitarista, centrada no desempenho, na empregabilidade e na lógica do capital. O afastamento de uma concepção de educação integral também é o afastamento da base da THC, sem contudo, nunca negá-la. Aqui está a fantasia, de que tudo se agrega e não se faz ruptura, para não se evidenciar o conflito.

Quadro 3: Concepção de aprendizagem nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991–2020)

PCSC do Ano de...	Conceito de aprendizagem...
1991	Aprendizagem como construção do conhecimento, mediada pela prática social, interação e historicidade; formação integral do sujeito
1998	Aprendizagem orientada por competências, resultados mensuráveis e adaptabilidade; interacionismo professor-aluno
2005	Aprendizagem centrada em projetos, transversalidade e sociabilidade; pluralismo de métodos

2014	Retoma aprendizagem como processo histórico-social, mediado pela interação e prática crítica; formação integral do sujeito
2019	Aprendizagem voltada para competências e habilidades; alinhamento à BNCC
2020	Aprendizagem orientada a competências, habilidades, itinerários formativos e avaliação por indicadores

Fonte: Organizado pelo autor

O conceito de aprendizagem é entrelaçado, ora por processo individual, ora no contexto social e, nos documentos mais recentes, alavanca o discurso de competências e habilidades. Mediante a tabela, é possível observar uma oscilação entre discursos que valorizam o processo integral e orientações que acabam por privilegiar práticas fragmentadas e voltadas para a aquisição mecânica de conteúdos. Além disso, nas entrelinhas dos documentos, incorporam a linguagem das competências e habilidades, o que, embora possa ampliar aspectos da aprendizagem, também pode reduzir seu significado a padrões pré-definidos e descolados da realidade social e cultural dos educandos.

O documento de 1991, ao adotar uma perspectiva sócio-histórica e dialética da aprendizagem, a conceitua como um processo coletivo e interativo, que ocorre na relação do sujeito com o meio social e cultural: “A aprendizagem é entendida como um processo de construção do conhecimento, mediado pela linguagem e pela interação social” (Santa Catarina, 1991, p. 11). A PCSC de 1998 reforça a concepção sócio-interacionista da aprendizagem, destacando a importância da interação entre professor, aluno e outros agentes educacionais: “No processo aberto de ensino-aprendizagem, prevalece o interacionismo entre professor-aluno e outros agentes da educação, como os pais, a direção da escola e as secretarias” (Santa Catarina, 1998, p. 5). A versão de 2005 mantém a abordagem sócio-interacionista, enfatizando a aprendizagem como um processo dinâmico e contínuo, mediado pela interação e pela reflexão crítica e apresenta uma “mescla” de métodos: “A aprendizagem é um processo contínuo e dinâmico, mediado pela interação e reflexão crítica, que envolve o sujeito em sua totalidade” (Santa Catarina, 2005, p. 3). A atualização da PCSC ocorrida em 2014 adota a concepção sócio-histórica da aprendizagem e incorpora novas abordagens pedagógicas para atender aos desafios contemporâneos: “A aprendizagem é entendida como um processo de construção do conhecimento, mediado pela interação social, que deve ser contextualizado e significativo para o aluno” (Santa Catarina, 2014, p. 19). Nos documentos da PCSC de 2019 e 2020, observa-se uma significativa mudança de enfoque em relação às versões anteriores, alinhando-se explicitamente às diretrizes da BNCC. Quando os documentos de 2019 e 2020 se adequam a essas diretrizes, a aprendizagem deixa de ser entendida como um processo de construção

coletiva do conhecimento, mediado pela interação social, histórica e crítica, para se tornar um processo mensurável, normatizado e orientado a resultados. Isso pode ser verificado nos seguintes trechos dos documentos: o de 2019 afirma que as competências “devem constar no planejamento dos professores da Educação Básica” (Santa Catarina, 2019, p. 3), e o de 2020 reforça que “os conteúdos e habilidades precisam estar alinhados aos itinerários formativos da BNCC” (Santa Catarina, 2020, p. 3).

Desse modo, a aprendizagem deixa de enfatizar o papel do aluno como agente histórico, crítico e transformador, substituindo-o por um sujeito funcional, que aprende para atingir metas predeterminadas. Como alertam Frigotto (2001) e Ciavatta (2005), essa abordagem insere a educação em uma lógica de capital humano, em que o desenvolvimento do aluno é subordinado às exigências do mercado e da competitividade, em detrimento da formação integral e emancipatória.

Quadro 4: Concepção de método de conhecimento nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991–2020)

PCSC do Ano de...	Concepção de método de conhecimento	Indicação do materialismo histórico-dialético (MHD)
1991	Método dialético e histórico, baseado na relação sujeito-mundo, na prática e na transformação da realidade social	Fortemente influenciado pela pedagogia histórico-crítica de Saviani e pelo MHD; enfatiza práxis e historicidade
1998	Método baseado em competências e abordagens interacionistas; foco em resultados mensuráveis e aplicabilidade	MHD parcialmente implícito; Enfoque menos crítico; presença do MHD é indireta, apenas como referência histórica
2005	Método pragmático e pluralista; utilização de projetos, transversalidades e experiências interdisciplinares	MHD parcialmente implícito; Predominância de abordagens construtivistas e sociointeracionistas; MHD não é o eixo central
2014	Retoma o método histórico-dialético na abordagem do ensino; aprendizagem mediada pela prática e interação social	Reforço da tradição histórico-crítica; valorização da práxis e da formação integral do sujeito
2019	Método baseado em competências e habilidades, alinhado à BNCC	Abandono do MHD como método estruturante; foco em resultados e avaliação padronizada
2020	Método baseado em competências e habilidades; ênfase em itinerários formativos e indicadores	influência direta da BNCC; aprendizagem instrumentalizada e funcionalista, sem referência ao MHD

Fonte: Organizado pelo autor

A concepção de método de conhecimento revela-se permeada por contradições e oscilações entre abordagens mais tradicionais e outras que buscam incorporar perspectivas críticas e dialógicas. Embora alguns documentos evidenciem a importância da atividade consciente e histórica do sujeito na produção do conhecimento, essa ideia frequentemente convive com orientações que privilegiam métodos fragmentados, pautados na reprodução mecânica de informações e na padronização dos processos de ensino.

É possível observar no gráfico que o MHD aparece como eixo metodológico nos documentos de 1991 e 2014, indicando um compromisso com a formação integral, crítica e histórica do sujeito.

O ser humano é entendido como social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Somente com um esforço dialético é possível compreender que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo que são determinados por ela (Santa Catarina, 1991, p. 11)

Já nos documentos de 1998 e 2005, há apenas traços ou referências indiretas ao MHD, perdendo força frente a abordagens interacionistas e construtivistas, que priorizam projetos e competências.

Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, o ser humano é entendido como social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares. Somente com um esforço dialético é possível compreender que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo que são determinados por ela (Santa Catarina, 1998, p. 5).

A abordagem teórica da PC/SC é a do materialismo histórico e dialético. O ser humano (sujeito da educação) é um ser social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Somente com um esforço dialético é possível compreender que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo que são determinados por ela (Santa Catarina, 2005, p. 11).

A atualização da PCSC realizada em 2014, foi uma tentativa de retomada do caráter crítico, histórico e formativo da educação, presente originalmente no documento de 1991. Essa retomada representou uma correção de rumo frente aos documentos de 1998 e 2005, que haviam incorporado orientações mais tecnicistas, pluralistas ou fragmentadas, dando menor centralidade à perspectiva crítico-histórica. A intenção era reforçar a THC, resgatando a ideia de que a educação deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua inserção social e capazes de transformar a realidade. Em termos metodológicos, o documento de 2014 reafirmou o MHD como referencial do método de conhecimento, e a aprendizagem

como processo mediado pela prática social e pela reflexão crítica. “A Proposta Curricular de Santa Catarina norteia-se pelas teorias de base do materialismo histórico dialético, tendo a teoria de Antonio Gramsci como um de seus fundamentos” (Santa Catarina, 2014, p. 6).

Na contramão, observa-se que, com a adequação à BNCC em 2019 e 2020, o MHD deixa de ser referencial metodológico, sendo substituído por um método técnico-funcional, orientado a competências, habilidades e avaliação padronizada, evidenciando a mudança ideológica e epistemológica nos currículos. Esse movimento, em que não há menção explícita ao MHD e que foca em competências e habilidades, reflete uma tendência mais ampla na educação brasileira, influenciada por políticas neoliberais e pela adoção de modelos educacionais pautados em resultados mensuráveis.

Os quadros comparativos evidenciam a contradição entre discursos desconexos e inconsistentes, revelando a tensão constante entre a defesa retórica da educação integral e a prevalência de orientações fragmentadas que refletem interesses diversos. Essa disparidade expõe não apenas a dificuldade de harmonizar princípios teóricos e diretrizes pedagógicas, mas também as pressões externas que influenciam a elaboração dos documentos, resultando em propostas que muitas vezes permanecem ambíguas quanto à efetiva implementação de uma formação integral dos sujeitos.

As mudanças verificadas nos documentos da PCSC revelam um movimento entre o compromisso com a THC e a adesão a modelos tecnicistas e neoliberais. O ciclo inicia-se com uma proposta profundamente crítica e transformadora (PCSC de 1991), passa por fases de diluição teórica (PCSC de 1998 e 2005), tenta se reerguer (PCSC de 2014), mas termina por sucumbir à lógica da padronização e da produtividade (CBTC de 2019 e 2020). Esse percurso aponta a disputa de projetos societários no interior da escola, reiterando que o currículo é um campo de embate político e ideológico. Tais mudanças revelam um percurso de tensões e deslocamentos teórico-metodológicos, especialmente no que se refere ao alinhamento com a teoria histórico-cultural, de matriz marxista e amplamente influenciada pelas obras de Vigotski e Gramsci. Essa perspectiva, que compreende a educação como processo de mediação cultural e formação integral do sujeito, se vê enfraquecida nas reformulações mais recentes.

Este argumento, é um convite a explorar sobre cada um dos documentos da PCSC, recorrendo a uma síntese histórica das versões da Proposta Curricular. O foco será em analisar criticamente as concepções apresentadas nos gráficos, dialogando com estudiosos da THC como Saviani, Duarte, Thiesen, Lúcia Martins, entre outros.

3.1.1 PCSC 1991: Uma contribuição para a escola pública

As discussões iniciadas em maio de 1988, na cidade de Blumenau – SC, buscavam a elaboração de um documento que garantisse um suporte teórico-metodológico desde o pré-escolar até o 2º grau (atual ensino médio). Pensando nisso, “o período de 1988 a 1991 foi dedicado à discussão de um eixo norteador ao currículo escolar, buscando-se uma unidade em termos de concepção de sociedade que se pretende para Santa Catarina, a partir da contribuição de Antonio Gramsci, com a teoria histórico-cultural” (Santa Catarina, 1991).

Este primeiro documento teve como principal objetivo central superar a dicotomia (exclusão dos segmentos majoritários da sociedade e o privilégio dos segmentos minoritários) e democratizar, em todos os níveis, a educação. Além disso, fazer com que as escolas pudessem apropriar-se do mesmo, adentrando no âmbito da escola e da ação pedagógica de cada instituição de educação básica do território catarinense.

Nesta mesma linha de pensamento, em conjunto, foi elaborado um documento intitulado “Contribuição para um projeto político-pedagógico escolar”, com o intuito de que cada escola pudesse elaborar seu próprio Plano de Trabalho, deixando claras as concepções de mundo, sociedade, homem e escola que se pretendia assumir e que contribuiriam para a concretização das necessidades objetivas do processo educacional.

O documento da Proposta Curricular de 1991 traz a seguinte concepção de homem:

Sendo o homem, enquanto homem, produto de um processo constante de contradições e transformação sobre as próprias contradições, a educação como inerente da sociedade, o qual o homem é produtor e produto dela, também passa pelo mesmo processo de contradições e transformação (Santa Catarina, 1991, p. 10).

Sendo assim, para o referido documento, faz-se necessário um trabalho incessante na busca de um homem socialmente situado. No documento de 1991 o ser humano é reconhecido como sujeito capaz de transformar o mundo, dotado de inteligência e vontade própria.

Quanto à concepção de educação, o documento aborda o termo “educação formal” como um “processo dinâmico e não apenas como repassadora de conteúdos de um conjunto de “saberes” prontos e acabados” (Santa Catarina, 1991, p. 11), não cabendo à escola o papel de repassadora de “verdades absolutas”, mas sim considerar o contexto histórico e colaborar para o processo de transformação social. A educação está a serviço do desenvolvimento dos sujeitos: “A educação é vista como processo global que visa ao desenvolvimento do educando em todas

as suas dimensões: intelectual, física, emocional e social, numa perspectiva crítica e emancipadora” (Santa Catarina, 1991, p. 18).

Tendo a compreensão de que a educação é em si a totalidade do contexto no qual ela está inserida, a prática pedagógica deve buscar a superação da compartimentalização do ensino, através do trabalho à nível de suas especificidades, mas com a clareza que a compreensão da totalidade é que produz a dimensão do trabalho das partes (Santa Catarina, 1991, p. 11).

Em consonância com isso, “A aprendizagem é compreendida como um processo interativo e contínuo que se dá nas relações sociais, nas práticas culturais e no cotidiano das crianças, jovens e adultos” (Santa Catarina, 1991, p. 21). Sendo que o método de conhecimento reconhecido pelo documento é o método científico, “O método científico é entendido como um conjunto sistemático de procedimentos para a apreensão da realidade, baseado na observação rigorosa, na experimentação controlada e na lógica formal, buscando a objetividade do conhecimento” (Santa Catarina, 1991, p. 45).

Para tanto, segundo o documento, é indispensável a construção de uma sociedade participativa e democrática. Uma sociedade em que se busque:

1. A superação das dificuldades de acesso à escola para garantir a escolarização básica para todos; 2. Garantir a permanência do aluno na escola através da melhoria qualitativa do ensino, reduzindo a evasão escolar, socializando o conhecimento e instrumentalizando o cidadão para a inserção no trabalho; 3. Descentralizar para assegurar agilidade e eficiência administrativa; 4. Capacitar recursos humanos e promover a pesquisa e extensão necessárias às atuais exigências do processo de desenvolvimento (Santa Catarina, 1991, p. 11).

Em suma, o documento elenca os conceitos, os conteúdos, os elementos teórico-metodológicos e as especificidades de cada nível e disciplina, os quais, para não desviar o foco deste trabalho, não serão analisados neste momento. Assim como o próprio documento traz, por ser este o primeiro, outros esforços seriam necessários para a continuidade do processo. Além do esforço de colocá-lo em prática, o mesmo “não se constitui num documento estático e imutável, mas ao contrário, delineia possíveis ações que concretizadas apontarão para novas ações” (Santa Catarina, 1991, p. 9).

A PCSC de 1991 representava uma importante iniciativa de democratização e reconstrução curricular. Conforme Paim (2007), ressalta a tentativa de ruptura com o currículo autoritário, ainda que com limitações contextuais, “A finalidade da PC/SC de 1991 era a de ser um elemento de redemocratização da sociedade catarinense, e, dessa forma, precisava diferenciar seu currículo daquele vigente à época da ditadura” (Paim, 2007, p. 179). Segundo a

autora, a proposta apostou na valorização da história local e da experiência cotidiana dos estudantes, com metodologias que incentivavam a pesquisa de memórias pessoais e comunitárias como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico.

Contudo, conforme analisam estudiosos como Thiesen (2011) e Paim (2007), apesar de a proposta apostar na valorização da história local e da experiência cotidiana dos estudantes, com metodologias que incentivavam a pesquisa de memórias pessoais e comunitárias como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico, o documento carecia de alterações mais significativas frente ao currículo herdado do período militar (ainda que tivesse a intenção de romper com aquela lógica). Paim (2007) analisa os embates políticos e ideológicos na elaboração da PCSC de 1991, reconhecendo sua aproximação com a THC, mas também apontando limitações na ruptura com o currículo da ditadura. Outro crítico que acena para a incorporação da THC na PCSC de 1991, Thiesen (2011) afirma que a proposta, embora influenciada pela teoria histórico-cultural, teve dificuldade em se concretizar em práticas pedagógicas transformadoras.

A PCSC de 1991 representa um marco de ruptura com o tecnicismo autoritário da ditadura militar, sendo construída de forma coletiva e dialógica, a partir de referenciais teóricos consistentes e fundamentada na teoria histórico-cultural, compreendia a educação como prática social, voltada à emancipação dos sujeitos, à valorização do trabalho humano, da cultura e da linguagem como instrumentos de mediação no processo de ensino-aprendizagem. Essa proposta previa a escola pública laica e democrática, bem como o compromisso com a formação de sujeitos críticos e a valorização do conhecimento sistematizado e o professor como mediador.

3.1.2 PCSC 1998: Muito além de um ementário de conteúdos por disciplina

A partir de 1995, uma série de fatores contribuiu para a observância de uma possível revisão da versão anterior da PCSC. Para melhor compreensão, faz-se necessário elucidar que, desde 1986, as eleições estaduais, que deram vitória massiva a grupos de centro-esquerda, possibilitaram que professores assumissem cargos e recorressem aos pares na base para construir coletivamente e pensar alternativas possíveis para a educação brasileira.

Dentre os fatores preponderantes, destacam-se:

[...] a ampliação e a reforma de espaços escolares, a construção de espaços esportivos, a parceria com o Ministério da Educação para garantir a infraestrutura tecnológica nas escolas que permita o recurso da educação à distância, a introdução da informática educativa, a informatização das

secretarias das escolas, a descentralização do orçamento, um amplo programa de formação e capacitação de professores (Santa Catarina, 1998, p. 5).

Outro fator determinante que influenciou a revisão da primeira versão da PCSC foi a aprovação, em âmbito nacional, da Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para promover a socialização do conhecimento e atender à necessidade de atualizar e aprofundar um documento inicial, a Secretaria de Estado da Educação criou grupos multidisciplinares. Esses grupos foram compostos por educadores e outros profissionais da educação de diversas regiões do Estado. O objetivo foi realizar um estudo mais aprofundado de um documento preliminar, que inicialmente foi disponibilizado para todos os profissionais da rede estadual. Em um primeiro momento, esse documento foi debatido e discutido coletivamente.

Posteriormente, a análise ficou sob a responsabilidade de um grupo de profissionais que demonstraram interesse em participar e foram selecionados por meio de um edital. Esse grupo trabalhou em conjunto com consultores e especialistas convidados pela Secretaria de Educação, coordenando o estudo do documento e incorporando as contribuições recebidas de professores da rede estadual.

Desse movimento surge a segunda versão da PCSC:

Esta versão da Proposta Curricular de Santa Catarina é o resultado de mais de dois anos de trabalho do Grupo Multidisciplinar, que se valeu do auxílio de consultores buscados em Universidades e dos professores da rede estadual de ensino, uma vez que houve uma versão preliminar desta proposta que foi editada e distribuída a todas as escolas estaduais de Santa Catarina, com o intuito de ser lida, discutida e criticada pelos educadores catarinenses. Da incorporação dessas discussões e críticas é que resultou este trabalho, que com certeza servirá como contribuição para melhorar o ensino para todas as crianças e jovens catarinenses, pois é da nossa convicção que todos podem aprender e que a escola é um recurso social fundamental para que isto aconteça (Santa Catarina, 1998, p. 6).

Fruto de uma redemocratização política no país, o discurso de uma educação com enfoque mais social, aos poucos, vai ganhando força, e o que antes acontecia apenas na clandestinidade, agora começa, ainda que de forma tímida, incorporada no meio educacional.

O pensamento histórico-cultural na educação, nessa época, no Brasil, entrou pelos textos de Antonio Gramsci (1891-1937) e outros autores pertencentes à mesma vertente teórica, dos quais alguns pensadores brasileiros do meio educacional se tornaram divulgadores e intérpretes. É importante registrar, portanto, que o pensar a educação numa ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da consequente importância da educação das

camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses (Santa Catarina, 1998, p. 10).

Com o intuito de contribuir com a prática pedagógica, a PCSC de 1998 consolidou como marco teórico a teoria histórico-cultural, conforme segue:

Com o intuito de contribuir com a prática pedagógica nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto elaborou a Proposta Curricular de Santa Catarina – Educação Básica, estruturada em três volumes: Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação Docente. Esta proposta tem como referência teórica a teoria histórico-cultural, fundamentada nos estudos de Vigotski e seus colaboradores (Santa Catarina, 1998, p. 9).

É importante salientar que a versão de 1998 não veio para invalidar a de 1991, mas sim para ressignificar alguns pensamentos que precisavam ser melhor elaborados e/ou completados. Enquanto a primeira versão tratava de que homem se quer formar, para qual tipo de sociedade; a de 1998 busca dialogar sobre a relação do ser humano com o conhecimento. “Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, o ser humano é um ser social e histórico. [...] Somente com um esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela” (Santa Catarina, 1998, p. 15). Complementa que “a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto) se relacionam através da interação do social. [...] o conhecimento não existe sozinho. Existe sempre impregnado em algo humano” (Santa Catarina, 1998, p. 17).

Importante também observar que a concepção de homem não se altera de uma versão para a outra entendido como social e histórico, “O desenvolvimento humano é compreendido como processo que articula aspectos biológicos, psíquicos, sociais, culturais e históricos, e que se concretiza nas relações que os sujeitos estabelecem com o meio” (Santa Catarina, 1998, p. 22). De igual forma, o conceito de sociedade mantém-se correlativo, trazendo para a discussão o termo socialização do conhecimento, conhecimento tido como patrimônio coletivo e que deve ser garantido a todos/as.

No que diz respeito à concepção de aprendizagem, a presente proposta fez escolha pela perspectiva histórico-cultural, “A aprendizagem se constitui num processo de construção ativa do conhecimento, resultante da interação do sujeito com o meio e com os outros, sendo necessário respeitar os tempos e ritmos próprios de cada educando” (Santa Catarina, 1998, p. 34). Neste sentido, o documento diz que:

Esta concepção, na sua origem, tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas uma determinação biológica. São resultado de um processo histórico e social. As interações sociais vividas por

cada criança são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento dessas funções (Santa Catarina, 1998, p. 14).

O documento de 1998, sobre o método de conhecimento reitera que “O processo metodológico na construção do conhecimento escolar deve articular observação, investigação e reflexão crítica, para que o aluno desenvolva habilidades de análise e interpretação do mundo” (Santa Catarina, 1998, p. 52).

De forma geral, segundo os organizadores da PCSC de 1998, assim como a primeira versão, essa também se preocupou em não ser fechada e única. O que é contrariado por Thiesen (2007, 2011, 2012). Segundo Thiesen (2011, 2012) a PCSC de 1991 buscava romper com modelos pedagógicos conservadores, alinhando-se com a formação omnilateral do sujeito, o que, segundo ele foi se esvaziando gradualmente na PCSC de 1998 e, posteriormente na de 2005, marcadas pela adesão à lógica das competências e habilidades, alinhada com as reformas educacionais neoliberais da década de 1990. Nesse sentido, afirma que a proposta de 1991 apresentava um compromisso com a formação omnilateral e com a superação das desigualdades, o que se perde nas versões seguintes. Na sua interpretação, esse movimento representa uma inflexão teórico-metodológica que desloca o foco da formação integral para uma visão mais técnica e fragmentada do processo educativo, centrada no desempenho individual e na adaptação às demandas do mercado. Em sua leitura, o autor mostra como, ao longo do tempo, a PCSC migrou da perspectiva histórico-crítica para uma abordagem baseada em competências, sobretudo nas reformas de 1998 e 2005, com forte influência dos organismos multilaterais.

A proposta de 1998, embora se apresentasse como uma atualização da anterior, foi marcada por um distanciamento da THC, tendo como marcos a fragmentação e a tecnificação. A estrutura adotada fragmentava o conhecimento em componentes isolados, prescrevia sugestões de atividades e estratégias padronizadas, reduzindo o papel do professor a um executor de práticas previamente determinadas. Essa mudança favoreceu uma abordagem instrumentalista do currículo, provocando um deslocamento da ênfase na formação crítica para uma orientação voltada à eficácia e aplicabilidade imediata, em sintonia com tendências de gestão educacional e avaliação de resultados.

3.1.3 PCSC 2005: Uma nova escola para o novo mundo

O século XXI trouxe consigo o advento das tecnologias e da comunicação. Não obstante a isso, a educação foi atravessada de forma incisiva por essas mudanças e sofreu forte influência, o que a levou a repensar o processo de ensino-aprendizagem.

Denota-se uma nova configuração para a educação, para a escola, para o professor e também para os(as) alunos(as). Automaticamente, as tecnologias ganhavam, cada vez mais, espaço nas instituições educacionais e o que antes era dado como “verdades absolutas”, agora podia ser contestado de forma ágil e contundente. Ao professor, não cabia mais o papel de detentor do saber e o mesmo passa a dividir espaço com outras fontes de informação tão ou até mesmo mais potentes.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação:

Com o intuito de dar mais um passo significativo ao processo de discussão, sistematização e socialização da Proposta Curricular, foram constituídos seis Grupos de Trabalho, que produziram, a partir do eixo norteador da proposta, cadernos voltados à educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens, servindo como referencial teórico e metodológico para a ação pedagógica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (Santa Catarina, 2005, [s.p.]).

A mesma segue dizendo que:

A partir de 2003 a SED “busca dar início a uma nova fase no processo de consolidação da Proposta Curricular, tendo como meta garantir a transposição da teoria consubstanciada nos documentos publicados para a prática em sala de aula” (Santa Catarina, 2005, p.10). Os temas contemplados neste documento são: Educação e Infância; Alfabetização com Letramento; Educação de Jovens; Educação de Trabalhadores; Educação e Trabalho; Ensino Noturno (Santa Catarina, 2005, [s.p.]).

Observa-se neste documento, além da inclusão digital nas escolas e do fortalecimento e da ampliação dos núcleos das novas tecnologias educacionais, uma preocupação constante com o processo democrático de educação, “em que as pessoas interagem e se comprometem de forma coletiva com os objetivos educacionais” (Santa Catarina, 2005, p. 6). Outro fator trazido pela proposta é Escola Aberta e Integrada: “Aberta, porque rompe os limites da sala de aula e dos muros da escola e se abre para enriquecer o processo de interação dos professores e alunos com as famílias, a comunidade e com os demais agentes sociais [...] (Santa Catarina, 2005, p.6).

Os conteúdos curriculares são enriquecidos nesse processo, em que todos contribuem para convergir informações e compartilhá-las. **Daí a Escola integrada: além do tempo integral** de convívio com as práticas tradicionais, integra-se na direção de novos conteúdos, de novas vivências e de novas relações com a comunidade (Santa Catarina, 2005, p. 6) **(grifo meu)**.

Como ficou evidenciado nas versões anteriores, o conceito de homem, sociedade e aprendizagem permaneceram os mesmos, apenas reconfigurados para o contexto atual. A preocupação dos seis grupos temáticos foi em discutir e organizar as diretrizes curriculares para os temas propostos. A opção teórica manteve-se de acordo com a primeira e segunda versão, pela abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético por compreender-se que:

O ser humano (sujeito da educação) é um ser social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. [...] Somente com um esforço dialético é possível compreender que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo que são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento, sem cair em raciocínios lineares (Santa Catarina, 2005, p. 11).

Destarte, a discussão e a orientação teórica direcionam na perspectiva do entendimento de homem, de sociedade, de educação e de aprendizagem. “E, a partir dessas concepções, busca-se compreender que tipo de homem se quer formar, por meio de que processos de aprendizagem e para qual sociedade” (Santa Catarina, 2005, p. 11). A proposta reforça a coerência com o enfoque histórico-cultural como matriz teórico-metodológica que orienta a conformação do tipo de ser humano que se pretende formar, “O ser humano (sujeito da educação) é um ser social e histórico. [...] Somente com um esforço dialético é possível compreender que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela” (Santa Catarina, 2005, p. 11).

O documento alerta que essa compreensão de ser humano se coaduna com um desenvolvimento contextualizado, “O desenvolvimento da criança é entendido como um processo complexo, contínuo e interativo, que depende das condições objetivas de vida e das oportunidades que lhe são oferecidas no meio social” (Santa Catarina, 2005, p. 33).

Da mesma forma que a aprendizagem e o método de ensino deve estar atrelada ao cotidiano do/a aluno/a. O documento de 2005 diz que “A aprendizagem escolar deve estar articulada à vida do educando, respeitando seus saberes e experiências anteriores, compreendendo o conhecimento como produção humana e, portanto, histórica e social” (Santa Catarina, 2005, p. 48). Assim como, “O método é concebido como um caminho ativo e construtivo, onde o sujeito aprende a partir da problematização, do diálogo e da pesquisa, situando o conhecimento em contextos reais” (Santa Catarina, 2005, p. 63).

De forma resumida, o documento ressalva que com o objetivo de subsidiar os professores em seu fazer pedagógico, e após um trabalho intenso de formação com os mesmos, a referida proposta buscou uma constante reflexão e aprofundamento sobre os princípios

teórico-metodológicos e de que forma os mesmos pudessem influenciar no exercício cotidiano da prática pedagógica. Se isto de fato ocorreu, não se tem como precisar no momento, nem é interesse deste trabalho. Fato é que a Proposta reconhece a complexidade da prática pedagógica da elaboração e reelaboração de novos conhecimentos.

No entanto, sob uma análise mais crítica, observa-se que a PCSC 2005 permanece ancorada no desenvolvimento de competências e apresenta limites significativos em sua compreensão da formação humana e da mediação docente. Para Duarte, a formação integral exige mais do que o desenvolvimento de competências; é necessário “superar o reducionismo técnico e instrumental do conhecimento” (Duarte, 2001, p. 167), o que nem sempre se efetiva na PCSC 2005, onde a ênfase em eixos temáticos nem sempre garante a mediação teórico-crítica necessária. Nesse sentido, Martins (2010) também destaca que há um risco de se operar uma “escolarização adaptativa, que ajusta o educando à ordem vigente” (Martins, 2010, p. 57), crítica que se aplica à proposta catarinense, ao deixar lacunas na explicitação de um projeto educativo contra-hegemônico. Por sua vez, Thiesen (2008) reconhece avanços na incorporação da concepção de totalidade, mas aponta que a proposta “não define com clareza o papel social da escola nem os compromissos da educação com a transformação social” (Thiesen, 2008, p. 143), revelando contradições entre o discurso pedagógico crítico e suas materializações curriculares.

Em suma, o documento elaborado em 2005 intensificou o avanço da lógica pragmática iniciada em 1998. Ocorreu uma tentativa de aproximar a teoria da prática de forma superficial, desconsiderando os fundamentos da THC. Resultado disso foi uma crescente gama de práticas padronizadas, tecnicamente orientada, sendo que a formação do sujeito crítico deu lugar à formação do sujeito competente e adaptável.

Dessa forma, reconheço que o documento da PCSC que analisei expressa contradições que não podem ser ignoradas. Por um lado, percebo a intenção de dialogar com fundamentos da teoria histórico-cultural, especialmente no que diz respeito à mediação, ao papel ativo dos sujeitos e à formação omnilateral. Por outro, identifico uma constante tensão com as exigências de um projeto societário marcado pelo neoliberalismo, que demanda da escola uma resposta alinhada aos interesses do capital. Essa ambivalência me provoca inquietações: até que ponto o discurso emancipador resiste às pressões por resultados, competências e performatividade? Por ora, faz-se necessário refletir sobre o compromisso com uma educação que não se conforme com os limites impostos pelas políticas de controle, mas que se construa na contramão da lógica

neoliberal, em defesa de um projeto de formação humana crítica e verdadeiramente transformadora.

3.1.4 PCSC 2014: Formação Integral na Educação Básica

Após um longo período (mais de dez anos), começa um novo movimento para atualização da Proposta Curricular de 2005. Era preciso alterar o que não se concebia para o momento, ressignificar outros elementos presentes nela e, manter o que era considerado como a linha condutora de todos os documentos da proposta. Respeitando essa linha de conduta, inicia-se um processo de seleção para que professores e professoras, bem como outros profissionais da educação pudessem participar da atualização da PCSC.

A Secretaria Estadual de Educação (SED) deparou-se com o desafio de realizar a atualização da proposta curricular. Para tanto, organizou encontros mensais com o objetivo de elaborar um documento:

1. Que a proposta pudesse – considerando a pluralidade política, cultural e social resultante de um dos períodos democráticos mais duradouros da história do Brasil –assegurando desse modo uma formação plural que garantisse ao estudante liberdade para formar sua opinião e suas convicções políticas em sintonia com seu mundo e com sua herança cultural.
2. Que o conteúdo da proposta pudesse constituir um documento com um olhar para o futuro a partir do presente, sem desconsiderar a trajetória pregressa da educação no Estado. A proposta deve ter a pretensão de, quando analisada daqui a dez, vinte anos, ser considerada ainda consistente em sua base.
3. Finalmente, que a proposta pudesse ser detalhada em documentos para acesso e compreensão por toda a população e não apenas por profissionais da educação, abrindo as fronteiras para que pais e estudantes possam se inteirar de seu conteúdo e dos princípios norteadores da educação no Estado, incentivando, desta forma, a participação cada vez mais ativa da comunidade na vida da escola (Santa Catarina, 2014, p. 4).

Não obstante a isso, outros desafios se fizeram presentes: garantir a maior participação possível dos educadores catarinenses; estabelecer as diretrizes norteadoras; garantir o acesso e a efetivação do documento no chão da sala de aula através dos professores e professoras de todo o território catarinense.

Para superar o desafio da participação do maior número de educadores pensou-se em disponibilizar a primeira versão do documento para apreciação e contribuição de todos através de uma plataforma online. Em seguida, através de edital público, foram escolhidos educadores representantes de todas as regiões do Estado para, através de Grupos de Produção, sob a

coordenação da SED e de professores convidados, estudar a primeira versão e as contribuições advindas da plataforma.

Para o desafio de estabelecer as diretrizes da atualização foram convidadas pessoas que possuíam um conhecimento acerca de políticas públicas e das outras versões da proposta para alinhar as ideias que serviriam de base para o trabalho a ser desenvolvido pelos Grupos de Produção.

A atualização do documento nomeado como Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica, “ocorre em face dos desafios contemporâneos que permeiam o campo educacional, ao mesmo tempo em que se reconhecem a pertinência e a atualidade das suas bases teórico-metodológicas” (Santa Catarina, 2014, p. 19). Dentre os desafios podemos citar a superação do etapismo, da fragmentação de conhecimento e o respeito ao percurso formativo. Assim como nos documentos que o antecederam, o pensamento marxista de Antonio Gramsci e outros autores da mesma vertente teórica se mantiveram nas discussões e condutas teórico-metodológicas; assim como a abordagem histórico-cultural na compreensão dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como:

O processo de atualização da Proposta Curricular orienta-se por três fios condutores que se colocam como desafios no campo educacional: 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 (Santa Catarina, 2014, p. 20). **(grifos meus)**

Cabe ressaltar que o documento se constitui de duas seções: a primeira aborda “Educação Básica e Formação Integral” e a segunda sobre os conceitos de “Percurso Formativo” e “Diversidade”, tendo como intenção “dialogar diretamente com professores, coordenadores pedagógicos, especialistas e diretores, no sentido de contribuir com a reflexão sobre as atuais demandas educacionais em suas práticas pedagógicas” (Santa Catarina, 2014, p. 21).

O referido documento apresenta como concepção de ser humano:

Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, o ser humano é um ser social e histórico. Esta compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares, pois somente com um esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela (Santa Catarina, 2014, p. 17).

Adicionalmente, afirma que “os seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e percebem o mundo de maneira diferente, constituindo-se como sujeitos socioculturais” (Santa Catarina, 2014, p. 54).

Por conseguinte, o documento da PCSC 2014 ressalta que “O desenvolvimento pleno do sujeito requer a articulação entre os conhecimentos escolares e a realidade vivida, de modo a promover a formação humana integral” (Santa Catarina, 2014, p. 14). Também entende a aprendizagem como um processo dinâmico e social, salientando que “A aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando o estudante é protagonista do processo, sendo desafiado a refletir, argumentar e interagir com diferentes linguagens e contextos” (Santa Catarina, 2014, p. 56). Para que isso ocorra, segundo o documento, “A diversidade de métodos deve ser valorizada, respeitando-se as múltiplas formas de conhecer e integrando abordagens interdisciplinares, para promover uma aprendizagem crítica e reflexiva” (Santa Catarina, 2014, p. 78).

Em uma tentativa de reconexão com os fundamentos teóricos da THC, esse documento reafirmou o papel da escola como espaço de construção de sentidos, identidade e cidadania, revalorizando a mediação do professor e a retomada do conhecimento científico e filosófico. Contudo, o contexto político já indicava a ascensão de uma lógica mais prescritiva e normativa, impulsionada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja implementação se daria nos anos seguintes, comprometendo os avanços teóricos dessa atualização.

Nesse movimento todo, após a aprovação da atualização do PCSC, a nível nacional ganha corpo um movimento para a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que acontece em 2017. Mediante isso, Santa Catarina, assim como todos os demais Estados brasileiros e o Distrito Federal, se vêem na iminência de fazer as adequações necessárias tendo como alicerce os pressupostos da BNCC.

Sendo assim, já a partir de 2017, a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina assume o compromisso na elaboração e alterações necessárias, resultando na publicação do Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019) e do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2020).

3.1.5 Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense – CBTC (2019)

O referido documento inicia fazendo reflexões sobre a Diversidade, em seguida traz orientações para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, tendo como objetivo um diálogo entre seus conceitos e as matrizes norteadoras em todas as fases do percurso formativo.

Segundo o então secretário de estado da educação do estado Natalino Uggioni, na apresentação do CBTC (2019),

O ineditismo do documento em questão ressalta-se pela estreita sintonia em que trabalharam as esferas, estadual e municipal, com o objetivo de entregar à sociedade, a garantia do conjunto de aprendizagens essenciais, prospectando melhores alunos, cidadãos mais bem formados, futuros bons profissionais e, assim, mostrarmos que é possível desenvolver ambientes acolhedores em nossas escolas e fazermos uma educação pública efetiva e de qualidade (Santa Catarina, 2019, p. 14).

É perceptível uma estreita relação entre uma boa formação *com e para* o mercado do trabalho. É importante também a percepção de que este documento, que faz referência à educação infantil e ao ensino fundamental, apresenta, no mínimo, precoce essa preocupação com que a educação sirva de “criadora de mão de obra”, quando se espera de um documento de tamanha importância um discurso e uma prática diferente, por exemplo, focando na educação integral dos sujeitos.

O CBTC faz um alinhamento à BNCC (2017) enfatizando o regime de colaboração e respeitando a heterogeneidade das trajetórias educacionais. Assim sendo, conforme a presidente da UNDIME SC, à época, Patrícia Lueders,

[...] o olhar volta-se à equidade e ao acolhimento às diferentes instituições educacionais e aos sujeitos inseridos nas diferentes etapas da vida na Educação Básica com o propósito de promover uma **formação humana e integral** (Santa Catarina, 2019, p. 17). **(grifo meu)**

Este documento, alinhado à BNCC, trouxe para a discussão o enfoque do trabalho docente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades nos/as alunos/as, possibilitando seu protagonismo e a transformação social. Segundo o documento,

Este documento ajudar-lhe-á a pensar sobre o que e como ensinar! Nas escolhas que foram feitas neste texto, valorizamos dois princípios fundamentais, quais sejam: o da **educação integral** e o percurso formativo. Tais princípios alicerçam toda a proposta curricular apresentada neste documento, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, e orientam as aprendizagens essenciais que serão asseguradas aos estudantes por meio do desenvolvimento das competências definidas pela Base Nacional Comum Curricular[...] (Santa Catarina, 2019, p. 18). **(grifo meu)**

Neste documento, mantém-se a visão do ser humano como sujeito histórico-social, em processo contínuo de formação, ou seja, “a formação integral do ser humano implica compreender a Educação Básica em um movimento contínuo de aprendizagens (...) esse movimento ininterrupto precisa ser garantido no diálogo entre as etapas” (Santa Catarina, 2019, p. 13). Segue afirmando que “A educação deve assegurar o desenvolvimento de competências que permitam ao sujeito atuar de forma ética, crítica e responsável na sociedade” (Santa Catarina, 2019, p. 9). Afirma ainda que “A aprendizagem é entendida como um processo dinâmico, contínuo e contextualizado, em que o estudante se apropria ativamente do conhecimento por meio de experiências significativas” (Santa Catarina, 2019, p. 17). Por fim assume que “O método de conhecimento articula teoria e prática, ciência e cultura, configurando-se como um processo colaborativo e integrador na construção do saber” (Santa Catarina, 2019, p. 85).

Ainda, no que tange a educação integral, o CBTC 2019 reitera o que diz a PCSC 2014 enfatizando “a importância dos processos de ensino e de aprendizagem considerarem os diferentes aspectos na formação dos estudantes” (Santa Catarina, 2019, p. 18), destacando a educação integral como princípio do processo educativo: “[...] uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade” (Santa Catarina, 2014, p. 19 *apud* Santa Catarina, 2019, p. 26). O mesmo segue afirmando:

Nessa definição, destaca-se a necessidade de propor-se um currículo integrado, que promova o diálogo entre as áreas do conhecimento, em um processo continuado e de ampliação constante de conhecimentos, considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano (Santa Catarina, 2014, p. 19).

Nessa perspectiva, o CBTC vê no princípio da educação integral uma formação que visa a cidadania, a emancipação, o protagonismo, o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos (reafirmando suas bases epistemológicas alicerçadas na THC), conforme segue:

A Educação Integral compreende o ser humano em sua totalidade e complexidade, considerando-o um sujeito histórico, social e cultural, que se forma nas relações sociais e que, portanto, deve ser entendido em sua integralidade. [...] Nessa perspectiva, a escola assume o compromisso com a formação humana que visa à emancipação, à cidadania, ao protagonismo e à apropriação crítica do conhecimento e da cultura produzidos historicamente, reafirmando as bases epistemológicas da Teoria Histórico-Cultural (Santa Catarina, 2019, p. 31).

No mesmo caminho, essa visão é questionada por autores vinculados à pedagogia histórico-crítica, como Newton Duarte e Dermeval Saviani, que defendem uma educação comprometida com a emancipação e a formação omnilateral do ser humano. Segundo Newton Duarte (2013), “a educação escolar deve contribuir para o processo de formação omnilateral do ser humano, ou seja, para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades – físicas, afetivas, cognitivas, éticas, estéticas e sociais – em sua relação com o mundo e com os outros” (Duarte, 2013, p. 75). Essa perspectiva compreende a formação humana como um processo mediado pela apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, o que remete à base epistemológica da Teoria Histórico-Cultural.

Nesse sentido, segundo Duarte (2013), a aprendizagem é concebida, à luz de Vigotski, como motor do desenvolvimento humano, pois permite ao sujeito apropriar-se do saber sistematizado, o que só é possível pela mediação dos signos, da linguagem e da cultura. Contrapondo-se à lógica do “aprender a aprender”, o autor argumenta que essa expressão representa “uma lógica de esvaziamento do conteúdo histórico e científico do ensino, substituindo-o por competências genéricas, adaptáveis às exigências do mercado” (Duarte, 2013, p. 24).

Nessa linha de pensamento, a crítica encontra respaldo em Dermeval Saviani (2008), para quem a educação escolar tem como função social a transmissão sistematizada do conhecimento, condição para que os sujeitos possam se apropriar da cultura e intervir na realidade de forma crítica,

A escola se justifica como instituição social na medida em que realiza a mediação entre o saber sistematizado e os sujeitos que dele não se apropriaram espontaneamente. Essa mediação implica um trabalho pedagógico sistemático, mediante o qual o conhecimento produzido pela humanidade é apropriado pelas novas gerações, possibilitando-lhes compreender e intervir no mundo em que vivem (Saviani, 2008, p. 15).

Do mesmo modo, José Carlos Libâneo (2012) destaca que uma pedagogia verdadeiramente comprometida com a emancipação deve articular conteúdos e métodos que promovam o desenvolvimento integral, combatendo a fragmentação curricular imposta pelas reformas educacionais de viés neoliberal. Segundo ele,

Uma pedagogia com compromisso social e ético com a formação humana crítica e emancipatória requer um trabalho educativo baseado na articulação entre objetivos, conteúdos e métodos, visando à superação da fragmentação curricular imposta pelas reformas educacionais de corte neoliberal (Libâneo, 2012, p. 41).

Por sua vez, Lúcia Marcia Martins (2009) ressalta que a formação humana exige a criação de condições objetivas e subjetivas para a elevação do gênero humano, o que demanda uma escola comprometida com a transformação social, e não com a mera adaptação a um mundo desigual. Para a autora,

A formação humana pressupõe a criação de condições objetivas e subjetivas que possibilitem a elevação do gênero humano a patamares mais humanizados de existência. Isso exige uma escola comprometida com a transformação social, e não com a adaptação alienada a um mundo desigual e injusto (Martins, 2009, p. 49).

O que se evidencia aqui é que a concepção de educação defendida por autores vinculados à perspectiva da THC, como Newton Duarte, se opõe frontalmente às apropriações neoliberais da educação, que privilegiam competências genéricas e a adaptabilidade mercadológica. Dessa forma, a educação integral, nos marcos da teoria histórico-cultural, não pode ser reduzida a um discurso normativo ou retórico. Trata-se de um projeto de formação que visa à emancipação humana, à cidadania crítica e à superação das desigualdades, tendo a escola como espaço privilegiado de mediação entre o conhecimento sistematizado e os sujeitos concretos da prática social.

Retomando o CBTC, em seus escritos, compreende ainda que o papel da educação é de formar cidadãos que promovam o bem-estar social, atribuindo como fins e objetivos da educação “a democracia, o estímulo ao desenvolvimento do sujeito, a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral, a inserção dos sujeitos no mundo” (Santa Catarina, 2019, p. 19).

Quanto aos/as professores/as orienta-se que os/as mesmos/as possam fazer “escolhas teórico-metodológicas que mobilizem os estudantes à aprendizagem, superando a ideia de transições, bem como da organização fragmentada das propostas pedagógicas educacionais” (Santa Catarina, 2019, p. 20). É através desta escolha consciente dos objetos de conhecimento que os/as alunos/as poderão desenvolver as funções e habilidades pretendidas pelo/a professor/a.

O corpo do documento me parece contraditório com os discursos de sua apresentação e a parte introdutória. Em suma, apesar do CBTC, em suas “escolhas”, afirmar que o mesmo não “dirá o que fazer” (Santa Catarina, 2019, p. 26), o que se pode verificar é um “amontoado” de conteúdos a serem trabalhados em cada nível/série/ano inclusive com as devidas orientações metodológicas. Isso não significa que o mesmo não tenha sua relevância teórico-metodológica, afinal se trata de uma proposta curricular.

3.1.6 Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – DTBC (2020)

O CBTC do ensino médio apresenta-se com um *continuum* do documento base da educação infantil e do ensino fundamental, constituindo-se como complementar ao homologado no ano anterior, sendo que,

[...] é uma potencial ferramenta norteadora do trabalho pedagógico, no qual os múltiplos saberes se relacionam a partir da organização e da teorização do conhecimento em áreas, com vistas a colaborar com a formação do estudante em sua totalidade e de forma conectada com sua realidade (Santa Catarina, 2020, p. 18).

Assim sendo, o CBTC do ensino médio reitera seu ensejo e interesse de uma proposta curricular que contemple um “ensino significativo e atrativo, permitindo aos estudantes serem protagonistas de suas histórias no planejar seus percursos escolares e suas vidas com maior consistência, desenvolvendo-se integralmente” (Santa Catarina, 2020, p. 18).

A estrutura do CBTC do ensino médio está organizada em 4 (quatro) cadernos, a saber:

1. Caderno 1 - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense;
2. Caderno 2 - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense;
3. Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense;
4. Caderno 4 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos, que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense (Santa Catarina, 2020, p. 18).

O documento ressalva sua adequação à BNCC e os princípios estabelecidos pelo CBTC da educação infantil e ensino fundamental: educação integral e percurso formativo, bem como a perspectiva da continuidade do processo de elaboração conceitual.

Apresentando-se como um “norteador do trabalho escolar”, o documento diz que:

[...] é preciso privilegiar práticas pedagógicas que permitam aos estudantes do ensino médio reconhecer e explorar seus próprios modos de pensar, bem como as estratégias que empregam em situações cotidianas, seja para resolver problemas, seja para interagir com seus pares e com outras pessoas, ou, ainda, para agir nas diversas e complexas situações de seu cotidiano, mobilizando os diversos conhecimentos (Santa Catarina, 2020, p. 23).

Assim como na elaboração dos documentos que antecederam esse, e como era de se esperar, o conceito de homem, sociedade e aprendizagem permanecem os mesmos, apenas reservado o direito de uma contextualização “expressando o próprio movimento político e

epistemológico presente nos debates contemporâneos sobre a educação, bem como possíveis contradições deles decorrentes” (Santa Catarina, 2014, p. 20).

Ainda segue dizendo que “[...] para promover junto aos estudantes a **formação integral**, tão propalada e desejada, será preciso enfrentar o medo de mudar e encontrar meios para ajudá-los a tecer percursos formativos significativos” (Santa Catarina, 2020, p. 23) **(grifo meu)**. Afirmando que “O desenvolvimento integral da criança e do adolescente, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social e cultural, é o princípio que norteia as ações pedagógicas do currículo catarinense” (Santa Catarina, 2020, p. 23).

Para o CBTC a aprendizagem é entendida como apropriação mediada de conhecimentos históricos, em contextos problematizados e socialmente significativos, ou seja, “A aprendizagem, no contexto do Novo Ensino Médio, é orientada pelo protagonismo juvenil, pela interdisciplinaridade e pela integração entre conhecimentos e práticas, visando à formação integral” (Santa Catarina, 2020, p. 13), sendo que “O método é um processo dinâmico, interdisciplinar e inclusivo, que privilegia a investigação crítica e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento” (Santa Catarina, 2020, p. 92).

De forma geral, assim como o CBTC 2019, o documento de 2020, apresenta uma contradição conceitual e metodológica. Se por um lado reitera seu posicionamento com foco na THC, por outro, assume uma postura que enfatiza a prática e sugere autorregulação. Embora afirme estar fundamentado na Teoria Histórico-Cultural ao propor as Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (SDA) como forma de organização curricular, sua concepção de aprendizagem incorpora elementos contraditórios ao referencial marxista que orienta essa teoria. O documento, por vezes, enfatiza o desenvolvimento da autonomia, da motivação e da gestão do próprio aprendizado como soluções para as dificuldades dos estudantes (Santa Catarina, 2021, Caderno 1, p. 18–19), o que revela um viés subjetivista e individualizante, típico das abordagens contemporâneas influenciadas pelo discurso das competências.

Em contrapartida, Newton Duarte (2013) afirma que “a aprendizagem só pode ser compreendida como um processo de apropriação de conhecimentos objetivos, mediados por relações sociais e pela linguagem” (Duarte, 2013, p. 42), sendo esse processo estruturante do desenvolvimento humano e da elevação das capacidades superiores. Da mesma forma, Lígia Márcia Martins (2009) enfatiza que “a aprendizagem não se reduz à assimilação de conteúdos ou ao desenvolvimento de competências. Ela é, sobretudo, um processo de humanização, no qual o sujeito se transforma ao se apropriar da cultura objetiva” (Martins, 2009, p. 66). Tanto

Newton Duarte quanto Lígia Márcia Martins denunciam os limites das concepções pedagógicas que substituem a centralidade do conhecimento pela valorização genérica da aprendizagem ativa, da flexibilidade e da auto-organização – termos recorrentes em políticas educacionais alinhadas à lógica neoliberal. Assim, ao invés de aprofundar a mediação dos conteúdos científicos e artísticos como instrumentos de desenvolvimento humano pleno, o CBTC, mesmo sob o discurso da Teoria Histórico-Cultural, reproduz contradições que esvaziam seu potencial formativo e emancipador.

Dando continuidade ao que consta no CBTC (2020), outro aspecto relevante trata-se da mudança sugerida para o engajamento e aplicabilidade da mesma. Segundo o documento, tal mudança requer da escola, dos/das professores/as e dos/as estudantes aceitar a diversidade como percurso formativo, o que implica na valorização das diferenças através do respeito e conhecimento dos diversos sujeitos. Nesse sentido, é preciso respeitar e acolher as múltiplas juventudes do ensino médio, fazê-las sentir-se protagonistas do seu processo de formação, para que possam assumir os papéis que elas quiserem e estiverem preparadas na sociedade, bem como gerir suas próprias vidas.

Assegurar que a escola seja um ambiente de respeito às múltiplas juventudes, reconhecendo os jovens, adultos e idosos como também produtores dos espaços e conhecimentos, “vivenciando as situações educativas para além da condição de meros usuários” (Santa Catarina, 2020, p. 31). E ainda,

Transformar a escola em um espaço aberto, que dê visibilidade ao estudante jovem, adulto e idoso, como sujeito de aprendizagem e como participante ativo do mundo, exige o transpassar dos “muros da escola” e uma ampliação de olhares para as práticas e vivências de outros espaços educativos (Santa Catarina, 2020, p. 32).

É preciso considerar que a escola não é (para muitos jovens) um espaço acolhedor, atrativo e que forneça elementos para seus projetos de vida, mas também não se pode relegar à escola que, sozinha e sem estrutura, dê conta de todo esse problema, que é social. Deve-se ponderar quanto à responsabilização da escola, uma vez que, a meu ver, “faz muito com pouco”.

Vale salientar que o CBTC também ressalta sua intrínseca relação com a BNCC, no que tange a educação integral:

[...] **a formação de um sujeito integral** passa pelo desenvolvimento de dez competências gerais, acrescidas das competências e habilidades específicas de cada uma das quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As competências e habilidades são o ponto de chegada do percurso formativo desta etapa do ensino e

consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes do ensino médio (Santa Catarina, 2020, p. 43). **(grifo meu)**.

Por fim, cabe uma importante ressalva, sobre a concepção de formação integral apresentada no CBTC que associa o desenvolvimento do sujeito à aquisição de dez competências gerais, articuladas às competências e habilidades específicas das áreas do conhecimento, considerando-as como ponto de chegada do percurso formativo. Tal perspectiva, embora pretenda garantir os direitos de aprendizagem, revela uma compreensão restrita da formação humana, ao reduzi-la a padrões de desempenho e à operacionalização de conteúdos fragmentados.

Contrapondo-se a essa lógica, Newton Duarte afirma que “a formação humana omnilateral só pode se realizar em uma sociedade na qual os indivíduos tenham efetivas condições materiais e sociais para desenvolverem todas as suas capacidades” (Duarte, 2013, p. 76), ressaltando que a verdadeira educação integral deve se pautar na apropriação crítica dos conhecimentos históricos, e não em competências funcionais. Ao reduzir a formação a um conjunto de competências mensuráveis, o documento não apenas se afasta desse ideal, mas o substitui por uma lógica de adaptação que naturaliza as desigualdades existentes, conformando-se à ordem social vigente em vez de buscar superá-la.

De acordo com Duarte, Lígia Márcia Martins reforça essa crítica ao afirmar que “a formação humana pressupõe a criação de condições objetivas e subjetivas que possibilitem a elevação do gênero humano a patamares mais humanizados de existência” (Martins, 2009, p. 49), o que exige uma escola comprometida com a transformação social, e não com a adaptação a um mundo desigual. Assim, ao adotar um enfoque centrado em competências, o CBTC distancia-se da perspectiva emancipadora da Teoria Histórico-Cultural, esvaziando o sentido profundo da formação integral como processo de humanização e desenvolvimento pleno do sujeito histórico, social e cultural.

Longe de ser um movimento despretensioso, a implementação do Documento Base do Território Catarinense (2019 – 2020), consolidou-se uma proposta explicitamente desalinhada da THC. Com influências fortes dos princípios de padronização, competências e habilidades da BNCC, esses documentos reduzem a educação à lógica do desempenho, à preparação para avaliações externas e ao atendimento das demandas do mercado de trabalho. Essa proposta desloca a formação humana integral para o desenvolvimento de termos associados à governança neoliberal da educação e a atuação docente passa a ser guiada por descritores e objetivos de aprendizagem, e não mais pela mediação consciente de processos culturais e sociais complexos,

esvaziando o papel da escola como espaço de emancipação e formação crítica. É o ponto mais distante da tradição crítico-emancipatória que fundamentou a proposta de 1991.

Tendo em vista que o debate acerca da educação integral requer posicionamentos contundentes e que o mesmo se renova constantemente, minha intenção na sequência é dialogar sobre a(s) abordagens filosóficas, sociológicas e epistemológicas presentes na PCSC nos diferentes momentos históricos, compreendendo o papel da escola, do/a professor/a e do/a estudante enquanto agentes (co)partícipes do processo educativo no percurso histórico da mesma e reconhecendo os preceitos teórico-metodológicos que contribuem para o desenvolvimento humano e a educação integral.

3.2 PAPEL DOS SUJEITOS EDUCACIONAIS: ESCOLA, ESTUDANTE E PROFESSOR/A NO PROCESSO INTEGRAL

Não se pode pensar a/em educação sem mencionar os sujeitos (professores e estudantes) responsáveis diretamente pelo processo educacional, quer queira em um documento ou de forma mais plausível nos espaços e ambientes educativos. Pois, na medida em que estejam claras as concepções de mundo, sociedade, homem e escola enquanto totalidade, torna-se possível pensar em estratégias para a concretização do processo educacional.

Historicamente a relação escola-professor-estudante vem sendo discutida de forma fragmentada. Desta forma, é que os documentos da educação precisam estar amparados de um aparato que garanta a compreensão da intrínseca relação entre os/as propulsores/as do processo educativo. Quando se dimensiona a estreita relação entre escola, professor/a e estudante e, mais, quando se estabelece e se reconhece uma totalidade, consegue-se avançar para ter a clareza de que escola queremos, que homem se almeja e que sociedade se quer produzir.

O debate sobre o papel dos sujeitos educacionais no processo da formação integral adquire relevância no contexto atual de uma escola tensionada entre as exigências sociais e a promessa do desenvolvimento pleno. Segundo Saviani (2008), a educação escolar deve ser entendida como mediação no processo de humanização, possibilitando a apropriação dos saberes historicamente produzidos, mas alerta que para isso ocorrer faz-se necessário reconhecer que esses não são neutros, mas históricos, carregados de contradições. Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 28) chama a atenção para a importância de “olhar os sujeitos não só como categorias pedagógicas, mas como sujeitos de direitos, de história e de voz”, o que implica repensar a educação como um todo que por vezes os silenciam. Sob esta perspectiva Duarte e

Martins (2012) defendem que a formação integral exige a superação da lógica técnico-instrumental e a afirmação de um projeto formativo comprometido com a emancipação humana. Para os autores, “o sujeito histórico da educação precisa ser compreendido em sua totalidade, como ser de necessidades, desejos e capacidades ontológicas” (Duarte; Martins, 2012, p. 119).

Pensando nisso, é que, embasados nos textos da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1991, 1998, 2005, 2014, 2019 e 2020, bem como em estudiosos da THC, assentados no MHD, Duarte, Martins, Saviani, entre outros, delineio os conceitos e as aproximações entre os sujeitos do processo educativo.

Assim sendo, a escola é vista como um espaço socializador do conhecimento. Em todo o percurso histórico foram delegados à escola, em âmbito político, diferentes papéis como forma de convalidar sua existência e permanência na sociedade. Engana-se quem acredita que a escola sempre foi um espaço de apenas e, somente, aquisição de conhecimentos historicamente construídos.

Se por um lado a escola precisa se adequar às necessidades sociais de cada momento histórico, por outro necessita acompanhar as tendências a fim de entender as lacunas deixadas em cada um destes momentos, visando a superação das limitações curriculares, de estrutura e metodológicas, buscando instrumentalizar os/as estudantes para uma leitura do mundo que o circunda.

Segundo Duarte (2001),

A teoria histórico-cultural vê o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como resultado da apropriação ativa da cultura pelos indivíduos, e é nesse sentido que a escola tem papel decisivo ao organizar as condições para que os alunos se apropriem dos conhecimentos que condensam essa cultura (Duarte, 2001, p. 109).

Destarte, as propostas curriculares de Santa Catarina, nos diferentes momentos históricos, conceituaram a escola não apenas como um espaço de repasse de conteúdos, mas como um espaço que possibilite a construção de conhecimentos, muito embora reconheça que é preciso avançar para que isto torne-se realidade, como se pode inferir a partir do excerto abaixo:

A escola deve ser pensada na sua inserção numa sociedade globalizada, com propostas que continuam excluindo as crianças das camadas populares, tanto pelo número insuficiente de escolas públicas como pela precária qualidade do ensino ali ministrado. Em consequência, permanecem altas as taxas de analfabetismo entre jovens e adultos, os quais vêm-se alijados do atendimento educacional. Levando em conta a reduzida carga horária da disciplina e a importância de garantir a qualidade do estudo, evitando a visão

panorâmica, estabelecemos como prioritário o enfoque na escola brasileira, sem descontextualizar da realidade mundial. O estudo desta escola nos seus diversos momentos históricos possibilitará compreender as relações que determinam sua precariedade, podendo fornecer elementos de análise para a escola que temos hoje (Santa Catarina, 1998, p. 35).

A priori, o documento de 1991 deixa clara a preocupação com as grandes diretrizes que pudessem dar suporte para que cada escola construísse seu próprio projeto, para que através deste plano de trabalho tivesse claro qual sua função social e “a partir deste discernimento, ter objetivado conceitos para toda a proposta, enquanto formulação teórica e concretização da prática” (Santa Catarina, 1991, p. 11).

Em consonância disso, a proposta de 1998 vem afirmar, nas suas entrelinhas, que a escola precisa ser um espaço de “socialização de conhecimentos”, preocupando-se com a participação coletiva na elaboração do documento final e da apropriação do mesmo pelas unidades escolares.

Não obstante a isso, a versão de 2005 da PCSC justifica sua importância no momento em que “a escola pública passa pela efetivação de um processo democrático, que deve permitir a elaboração e reelaboração de novos conhecimentos com toda comunidade escolar” (Santa Catarina, 2005, p. 17).

A Escola assume, portanto, um papel estratégico nessa trajetória, formulando e reformulando seu Projeto Político Pedagógico, numa ação compartilhada com toda equipe da Unidade escolar, que resulte na co-responsabilidade de todos os profissionais envolvidos no contexto educacional, no fortalecimento institucional e na gestão democrática.

Com essas ações, pretende-se promover a participação coletiva no acompanhamento, no aproveitamento significativo do tempo escolar e na valorização do patrimônio cultural do aluno como ponto de partida para otimização do saber produzido no âmbito escolar.

A Escola Pública se traduz em uma conquista das classes populares, e sua gestão passa, necessariamente, pelo processo democrático que lhe permita a produção de novos saberes, a partir das temáticas abordadas nessa etapa da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (Santa Catarina, 2005, p. 17)

Seguindo a mesma linha de pensamento, a versão de 2014 traz para o centro da discussão o termo **formação integral**. Reconhece as limitações que a escola apresenta, mas afirma que “Mais do que a noção de educação integral, o que está posto na atualidade é como a escola enquanto instituição social moderna pode cumprir a tarefa de promovê-la” (Santa Catarina, 2014, p. 25).

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. Esse, sim, é o grande desafio educacional contemporâneo. A educação integral é, nesse sentido, uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade** (Santa Catarina, 2014, p. 25-26). (grifos meus).

Os estudiosos Duarte e Martins, orientam sobre o papel da escola:

A escola é o espaço privilegiado da mediação pedagógica intencionalmente orientada para a formação humana. Isso implica compreendê-la como lugar de apropriação da cultura e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nos marcos da teoria histórico-cultural (Duarte e Martins, 2010, p. 70).

Arroyo (2012) chama a atenção para que a escola reconheça o/a estudante como sujeito histórico e não apenas como receptor de conteúdos. Para ele, a escola pode promover práticas pedagógicas que valorizem o contexto social e cultural dos/as estudantes, abrindo espaço para escuta, participação ativa e projetos que dialoguem com suas realidades. Isso implica reconhecer o estudante como alguém que produz saberes, e não apenas os consome.

Nesse movimento, quando tudo parecia estar andando normalmente, o Estado de Santa Catarina parecia estar com uma proposta atual, eis que (re) surge um debate mais acalorado sobre currículo e a necessidade de uma base nacional comum. Este debate ganha força em 2015 e é efetivado em fevereiro de 2017 com a aprovação da lei nº 13.415/2017 que regulamenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecendo diretrizes e normas para a implementação da BNCC em todo o Brasil.

Mediante isso, foi preciso adequar a PCSC à BNCC. Essa reestruturação ocorreu nos anos de 2019 com a divulgação do CBTC da educação infantil e ensino fundamental, e 2020 com o CBTC do ensino médio. É importante destacar que esses documentos mantiveram os pressupostos da PCSC de 2014 e foram alinhavados aos pressupostos teórico-metodológicos da BNCC.

Apresentado esta retrospectiva de como cada versão (re)configura o papel da Escola nos diferentes momentos históricos em que foram produzidas, parece pertinente dialogar como estes mesmos documentos abordam o papel de professor e estudante. Assim como não se pode falar em educação sem mencionar o espaço onde ela se efetiva, embora o significado de escola transcende os espaços físicos e as estruturas, não se pode desconsiderar o papel fundamental do professor. Desta forma, todas as versões da PCSC reconhecem tal importância e contextualizam

o trabalho desenvolvido por professores e professoras em todas as escolas das diferentes regiões do território catarinense.

A versão da PCSC de 1991 potencializa o trabalho desenvolvido pelo/a professor/a na produção do ato pedagógico em sala de aula, ressaltando a importância de aliar as práticas tradicionais com as práticas inovadoras, delegando ao professor a função de implementá-las.

Ao definirmos que o professor é o eixo do processo, não queremos dizer que ele é o único responsável pelo mesmo. Entendemos pois, que o professor é o responsável pelo fazer pedagógico da sala de aula. Isto o remete para o nível de ampliar as suas condições e responsabilidades nas lutas que terá que travar para se produzir uma educação catarinense com melhores condições objetivas (material didático-pedagógico, salários, etc.) e subjetivas (conhecimento) (Santa Catarina, 1991, p. 10).

Dentro do mesmo prisma, a versão de 1998 ressalta o papel do/a professor/a como um/a garantidor/a da socialização do conhecimento, buscando garanti-lo para todos/as. A mesma registra a opção pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, na qual “o professor passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o/a estudante. Ser mediador, no entanto, implica em também ter se apropriado desse conhecimento” (Santa Catarina, 1998, p. 14). O que pode ser observado no excerto a seguir:

Vemos o professor como sujeito histórico comprometido com um conhecimento mais crítico do seu tempo, que busca, pesquisa e descobre, juntamente com seus alunos, novas maneiras de aprender a totalidade da qual são parte, pois quanto mais ele conhece, mais ele se compromete (Santa Catarina, 1998, p. 35).

A versão do 2005, no que tange a temática discutida, afirma que o exercício cotidiano da prática docente requer do/a professor/a uma constante reflexão e aprofundamento sobre os conhecimentos: científico, político e econômico.

A Proposta Curricular reconhece a complexidade da prática docente; por isso, tem como propósito contribuir com a melhoria da ação pedagógica do amplo e diverso território da ação docente, com vistas ao avanço de estratégias sob princípios científicos na produção do conhecimento, consolidando uma aliança expressiva dos atores coletivos do meio educacional para enfrentar a complexidade desta ação (Santa Catarina, 2005, p. 17).

Nesta mesma direção, a versão de 2014 diz que compete ao/a professor/a dialogar com as diferentes formas do conhecimento, pensando em:

[...] estratégias metodológicas que permitam aos estudantes da Educação Básica desenvolver formas de pensamento que lhes possibilitem a apropriação, a compreensão e a produção de novos conhecimentos. Tais estratégias nos remetem à compreensão da atividade orientadora de ensino (Santa Catarina, 2014, p. 31).

O CBTC da educação infantil e do ensino fundamental não destaca o papel do/a professor/a no processo de ensino-aprendizagem, porém no texto da educação infantil faz uma referência à importância de analisar o perfil dos “educadores e profissionais que atuam nessa área” (Santa Catarina, 2019, p. 123), destacando o compromisso profissional do mesmo através de uma atitude investigativa da própria prática e um processo contínuo de formação e pesquisa.

Assim como o documento da educação infantil e ensino fundamental, o CBTC do ensino médio não explicita o papel do/a professor/a, apenas destaca a formação docente:

As mudanças educacionais prescritas neste novo currículo exigem que a formação docente seja oferecida à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC.

[...] Assim, a formação inicial e continuada dos docentes é imprescindível para fundamentar a concepção, a formulação, a avaliação e a revisão dos currículos e das propostas pedagógicas (Santa Catarina, 2020, p. 100).

No conjunto desses movimentos, é possível evidenciar o papel mediador do/a professor/a entre o/a estudante e o conhecimento. Não se trata de jogar a responsabilidade toda para cima deste, mas muni-lo de elementos que o aproxime do seu real papel para que o/a estudante se aproprie dos conhecimentos historicamente construídos. Daí, a necessidade, a meu ver, do/a professor/a passar do ethos de “disseminador de verdades absolutas” à mediador/a entre o/a estudante e o conhecimento.

Para os seguidores da THC, o papel do/a professor/a vai além de uma técnica abordada por alguns documentos da PCSC (principalmente das propostas pós 1998). Arroyo (2012), defende um papel ativo, ético e político do/a professor/a, que converge com os princípios da mediação e desenvolvimento defendidos por Vigotski e seus continuadores. Para ele, “Os professores não são meros executores de prescrições curriculares; são sujeitos que ensinam com sua história, seus valores e sua visão de mundo. São também educadores da sensibilidade, da cultura, das múltiplas dimensões do ser” (Arroyo, 2012, p. 49). Corroborando com essa perspectiva, Newton Duarte (2001) ressalta que “A função do professor, nesse processo, não é a de mero facilitador, mas de organizador do ensino com base nos conhecimentos historicamente produzidos, favorecendo, assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (Duarte, 2001, p. 103). Em sintonia, Duarte e Martins (2010) afirmam que “Na perspectiva histórico-cultural, a ação pedagógica do professor não pode se reduzir a estratégias técnicas; ela deve constituir-se como prática intencional, mediadora entre os conteúdos culturais e o processo de humanização dos estudantes” (Duarte; Martins, 2010, p. 72).

Dessa forma, o/a professor/a, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é concebido como sujeito ativo no processo formativo, cuja atuação se ancora na mediação consciente e na promoção do desenvolvimento humano em suas dimensões mais complexas. Essa concepção se contrapõe frontalmente às abordagens tecnicistas presentes em determinados documentos curriculares, que reduzem o trabalho docente à mera execução de competências ou aplicação de métodos, esvaziando seu caráter político, ético e formativo. Assim, reafirma-se a centralidade do professor como agente de transformação e formador de sujeitos históricos, e não como reproduzidor de prescrições.

Ao longo das reformulações das propostas curriculares catarinenses, o papel atribuído ao/à estudante passou por ressignificações importantes, acompanhando as transformações das concepções pedagógicas e das demandas sociais impostas à escola. Embora as propostas curriculares afirmem reconhecer o/a estudante como protagonista do processo de aprendizagem, muitas vezes esse protagonismo é limitado por diretrizes prescritivas e pela ênfase em competências e resultados mensuráveis.

No âmbito da PCSC, a versão de 1991 delega ao/à estudante um papel de destaque no processo educacional:

Podemos afirmar que este trabalho realizado pela grande expressão do magistério catarinense, não tem outra meta a não ser a de produzir condições objetivas e subjetivas para que os alunos das escolas públicas se apropriem do saber acumulado, o qual é um direito seu e inalienável (Santa Catarina, 1991, p. 10).

Outro indicativo que o/a estudante esteve nas preocupações da proposta curricular, observa-se na versão de 1998 que reitera a importância de considerar os saberes que o/a estudante já traz consigo e que não pode ser ignorado pela escola. Nesta perspectiva, o/a estudante torna-se copartícipe do processo de construção de sua bagagem de conhecimentos.

No ponto de vista da versão de 2005, o/a estudante precisa ser considerado em sua diversidade (de ser e de aprender), sendo provocado a demonstrar interesse pelo conhecimento potencial, no confronto das ideias, nas trocas e na socialização.

Na concepção histórico-cultural, o aluno é visto como um ser ativo de interações, mediado pelo conhecimento científico que não é “transferido” ou “depositado” pelo outro, mas, sim, elaborado na sua relação com os outros e com o mundo, o que será evidenciado se a organização de sala de aula assim o permitir (Santa Catarina, 2005, p. 34). (**grifo meu**).

Em se tratando do/da estudante, a versão de 2014 reverbera o pensamento de origem marxista. Consequentemente, no processo de elaboração da mesma, elenca três fios condutores que se colocam como desafios no campo educacional:

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 (Santa Catarina, 2014, p. 20). **(grifo meu)**.

Paralelamente, o CBTC da educação infantil e ensino fundamental e o CBTC do ensino médio apresentam o(s)/a(s) estudantes da educação básica do território catarinense, ressaltando a importância de considerar as diversidades presentes nas escolas através do acolhimento e assegurar o acesso, a permanência e a conclusão destes alunos/as que frequentam os ambientes escolares. Além disso, enfatizam a necessidade de os/as estudantes sejam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e que conquistem autonomia através de uma formação integral.

A busca pela formação integral percorre todo o discurso da proposta curricular, considerando que “quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade” (Santa Catarina, 2014, p. 25). Paralelamente a esse pensamento, o/a estudante é visto em sua totalidade numa perspectiva histórico-cultural e ao mesmo deve ser possibilitado o “pleno desenvolvimento humano e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura (Santa Catarina, 2014, p. 26).

O ponto de partida é o sujeito na/da formação, compreendido como ser social e histórico de direito subjetivo à aprendizagem e ao desenvolvimento em sua concepção ampla. Sujeito que, nas experiências de vida e nas relações com outros sujeitos, com a natureza e com as estruturas e instituições sociais, faz apropriações de mundo mediadas por diferentes linguagens.

Esse sujeito tem o direito a uma formação que tome como parâmetro todas as dimensões que constituem o humano. Uma formação que reconheça e ensine a reconhecer o direito à diferença, a diversidade cultural e identitária; que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional (Santa Catarina, 2014, p. 26-27).

Mediante o exposto, parece possível inferir acerca de uma real preocupação da PCSC na compreensão de um sujeito na sua totalidade, o que evidencia a base materialista histórico-dialética da proposta e permite argumentar sobre a força desse fundamento ao longo de todo seu processo histórico. Conceber o sujeito na sua totalidade implica na não redução do mesmo em uma ou outra dimensão da vida, mas, ao contrário, tomá-lo como concreticidade histórica, como pessoa cuja subjetividade se constrói nas relações sociais, isto é, de um sujeito que seja capaz de apropriar-se dos conhecimentos historicamente construídos, com a mediação de um “outro” mais capaz (professor/a) em um ambiente socializador destes conhecimentos (escola).

Da mesma forma que a formação integral continua sendo um dos mais importantes e antigos projetos humanos, a educação integral é um desafio constante para a escola, para os professores e para os/as estudantes. A PCSC (2014) ressalva que: “A educação formal, com a adjetivação “integral”, constitui uma luta contemporânea que representa uma alternativa para o avanço da sociedade em relação aos atuais limites da escola” (Santa Catarina, 2014, p. 25).

Nesse sentido, é possível identificar que o papel do/a estudante nos diferentes documentos da PCSC oscila entre uma perspectiva crítica e dialética e outra alinhada às diretrizes neoliberais da educação por competências. A versão de 1991 reconhece o processo de construção do estudante como um sujeito histórico, enfatizando o desenvolvimento de sua consciência crítica. Segundo Thiesen (2008) essa proposta estava “fundamentada em pressupostos de uma pedagogia histórico-crítica, ao conceber o/a estudante como sujeito do processo educativo, inserido em contextos concretos de vida e de produção” (Thiesen, 2008, p. 45). O documento de 1998, apesar de manter certa aproximação com a THC, apresenta sinais de tensionamento entre concepções críticas e influências políticas de avaliação e controle. A PCSC de 2005 só faz aprofundar esse movimento ambíguo ao adotar uma linguagem voltada às competências e habilidades, reduzindo a centralidade de um sujeito histórico. Nesse contexto, Newton Duarte critica a educação baseada em competências, ressalta que tal modelo “desloca o foco da formação humana para o desempenho funcional, desprezando o desenvolvimento das capacidades teóricas dos sujeitos” (Duarte, 2001, p. 29). Para o autor, o/a estudante passa a ser visto menos como sujeito de direitos e mais como agente responsivo às demandas do mercado.

Já PCSC de 2014, embora busque retomar elementos da perspectiva histórico-cultural, não chega a romper com a lógica das competências. Segundo Lígia Márcia Martins, a centralidade nas competências compromete o papel emancipador da educação, pois “a formação por competências substitui a constituição dos sujeitos pela adaptação funcional” (Martins, 2010, p. 43). Essa crítica também se aplica de forma ainda mais intensa às versões de 2019 e 2020, fortemente alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consolidam a lógica de uma formação por desempenho, com foco em resultados mensuráveis.

Dessa forma, observa-se que as PCSC mais recentes tendem a esvaziar o papel do/a estudante como sujeito histórico, reduzindo-o a um executor de tarefas e competências. Como destaca Thiesen, “o estudante vai sendo, gradativamente, transformado em objeto de estratégias de controle, sendo sua formação subordinada à lógica da produtividade e da empregabilidade” (Thiesen, 2009, p. 70).

Mediante isso, é imprescindível que os documentos educacionais compreendam a escola como espaço de mediação consciente e intencional entre o conhecimento historicamente construído e a formação integral dos sujeitos. Nesse processo, é ímpar reconhecer que o/a professor/a não é mero/a transmissor/a, mas sim agente formador/a, comprometido/a com a emancipação dos sujeitos. Por sua vez, o/a estudante é um sujeito histórico em desenvolvimento, sendo que sua aprendizagem se dá na e pela atividade.

Portanto, repensar o papel de cada sujeito educativo é condição para a construção de uma educação comprometida com a superação das desigualdades e com a transformação social. Contudo, é preciso reconhecer também os esforços empreendidos para articular um conjunto de conhecimentos que constituem e expressam a complexidade e a diversidade das ações e sínteses empreendidas cotidianamente, quer pelas escolas, quer pelos sujeitos propulsores e corresponsáveis (professor/a e estudante) pela objetivação do processo de educação integral.

À guisa de possíveis considerações deste capítulo, é preciso registrar que todo trabalho demanda de escolhas, e que a escolha feita em estudar os documentos utilizados neste capítulo foi devido ao mesmo ser objeto de estudo, ao mesmo tempo que não se pode desconsiderar a relativa importância e significativo esforço intelectual de outros documentos que poderiam ser analisados. O que pode ser indicativo e possibilidade de trabalhos futuros.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM FOCO NA PCSC: PERMANÊNCIAS, MUDANÇAS E LUTAS NAS TRAMAS DA HISTÓRIA

Esta seção continua apresentando a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, realizada através dos textos dos documentos da PCSC, tendo como foco compreender e interpretar os discursos e contextos relacionadas ao objeto de estudo, sendo a análise conduzida à luz do referencial teórico adotado, de forma crítica e reflexiva. Neste sentido, sublinho que, na obediência dos procedimentos de análise de conteúdo de Minayo (2001), o percurso de seleção do material e pré-análise foi realizado de forma criteriosa, visando garantir coerência entre os objetivos da pesquisa e os documentos escolhidos, no qual foram elencados tantos os documentos da PCSC quanto as obras principais cuja missão é a de dar guarida teórico-conceitual para o objeto de pesquisa. Desta pré-análise, seguiu-se uma etapa de exploração do material, da qual emergiram recorrências temáticas, categorias centrais e articulação conceitual presente nas propostas, das quais foram sistematizados os trechos das propostas curriculares que expressam concepções sobre as categorias supracitadas, bem como suas articulações com os princípios da THC, que agora passa a constituir, ao menos em parte, a síntese que apresento nesta seção. Esses recortes foram organizados em quadros comparativos, o que permitiu evidenciar permanências, rupturas e deslocamentos conceituais entre as versões da PCSC. Na parte do tratamento dos resultados, foi realizada uma análise interpretativa à luz do referencial teórico de autores como Newton Duarte, Lígia Marcia Martins e Juarez Thiesen, entre outros, com o objetivo de compreender em que medida as propostas curriculares analisadas contribuem (ou não) para uma concepção crítica, omnilateral e emancipatória de educação.

Em termos teórico-conceituais, as categorias de formação integral, omnilateralidade, humanismo, história, escola unitária resultam das bases filosóficas que, ao longo de anos e desde uma relativa antiguidade, vem sustentando uma perspectiva de educação integral que, arrisco, posso nominar de crítico-transformadora, ou, ao menos filiada ao campo de teorias críticas de base materialista dialética que visam a educação escolar como parte da materialidade histórica da humanidade com função social de desenvolvimento do pensamento teórico, crítico-conceitual. Essas categorias compõem a primeira parte desta seção nominada: Fundamentos teórico-conceituais da PCSC na trama das categorias de análise. De outro lado, que talvez poderia ser considerado como dado empírico advindo da análise documental realizada, encontram-se as categorias de Educação integral (sentidos e influências); concepções de educação, sociedade, ser humano, desenvolvimento, aprendizagem e método; papel dos sujeitos educacionais; e constituem uma segunda parte desta seção, intitulada: A educação integral nos

documentos da proposta: permanências, mudanças e inquietações. Ressalto que a divisão que faço aqui tem função meramente didática, uma vez que, tais categorias se entrecruzam o tempo todo, demonstrando a imbricação de umas nas outras e vice-versa.

4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA PCSC NA TRAMA DAS CATEGORIA DE ANÁLISE

Compreender a Educação Integral no contexto da PCSC exige ir além da simples exposição de diretrizes normativas, buscando desvendar suas bases teóricas e políticas. Esse movimento possibilita reconhecer não apenas as influências históricas e ideológicas que moldam o documento, mas também as disputas de sentido que atravessam a concepção de formação humana nele presente. Toda formulação curricular se ancora em concepções de ser humano, desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento, expressando disputas históricas e projetos de formação. Nesse horizonte, a interlocução com perspectivas críticas, particularmente aquelas vinculadas à tradição marxista e gramsciana, quando articulada às contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski, possibilita aprofundar a reflexão sobre fundamentos como o conhecimento enquanto produção histórica, a escola unitária, a omnilateralidade, o trabalho como princípio educativo e um ensaio inicial sobre a atividade de ensino e aprendizagem na relação com a Escola de Vigotski.

Antes de adentrar especificamente nos fundamentos da Educação Integral na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), torna-se imprescindível situar os princípios teóricos, metodológicos e pedagógicos inerentes à educação integral no escopo da PCSC, e isso implica, entre outras questões de igual relevância, dialogar sobre as concepções teóricas e filosóficas de uma educação marxista e gramsciana (homem, sociedade e educação).

A compreensão da teoria histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético (matriz de referência da THC) como abordagens fundamentais para entender a relação entre educação, sociedade e história torna-se indispensável para clarificar nosso objetivo da apreensão do conceito de Educação Integral através das correlações e influências no campo educacional do materialismo histórico-dialético. Inicialmente, é preciso ressaltar que minha intenção é construir uma leitura da Educação Integral à luz dos preceitos marxistas e gramscianos, compreendendo-a como parte de um projeto formativo mais amplo, comprometido com a emancipação humana. Essa escolha não se limita a uma filiação teórica, mas reflete a compreensão de que tais referenciais oferecem instrumentos analíticos potentes para problematizar as finalidades sociais da escola, as relações entre trabalho e educação, bem como

a formação omnilateral dos sujeitos. Nessa perspectiva, a abordagem proposta busca evidenciar como a Educação Integral, pensada a partir dessa matriz crítica, se diferencia de concepções mais pragmáticas ou utilitaristas, ao ancorar-se em um ideal de formação plena, articulando dimensões intelectuais, éticas, estéticas e políticas.

A educação marxista e gramsciana ressalta o desenvolvimento omnilateral do ser humano, isto é, o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, considerando a educação como um processo de emancipação humana. Para os pensadores, a educação deve passar pela cultura, história, política, trabalho e vida do sujeito; deve ser humanista, garantir uma escola de caráter formativo e possibilitar mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas.

Com base nesta perspectiva, o estado de Santa Catarina, através da Secretaria de Educação, em meados de 1988, começou a pensar em um documento que alinhasse a prática pedagógica dos professores/as com as bases teóricas destes pensadores. Os primeiros ensaios da PCSC datam no final da década de 1980, quando ocorreram os primeiros movimentos para a elaboração, que culminaria na publicação do documento em 1991. Desde então, a PCSC buscou assentar sobre as bases do materialismo histórico-dialético, tendo como referências teóricas, principalmente, Marx, Gramsci e Vigotski, esse último com a Teoria Histórico-Cultural (THC).

Entre os muitos pensadores que contribuíram para a elaboração do documento, Marx foi um alicerce que desde os primeiros ensaios já aparecia. Sobre ele, a PCSC (1991) cita:

[...] representando a corrente do pensamento histórico-crítica, apesar de não ter se preocupado em escrever obras sociológicas, seus trabalhos traduzem ainda hoje o pensamento sociológico crítico. [...] para Marx e seus seguidores fica claro que existe uma íntima relação entre o conhecimento produzido e os interesses da classe que produz. Para o marxismo, são os indivíduos que vivendo e trabalhando, modificam a sociedade, porém não a modificam a seu bel prazer, mas a partir de certas condições históricas existentes (Santa Catarina, 1991, p. 75-76).

Percebe-se, desta forma, alguns elementos, sobre os quais, me parece importante dialogarmos neste momento: sociedade, trabalho e ser humano – como Marx e Gramsci vislumbravam e quais as relações que os mesmos faziam.

À *priori*, sublinho a necessária compreensão de que falam desde uma concepção dialética da realidade, considerando as interações e as reciprocidades contraditórias entre sujeito e sociedade, história e cultura. O materialismo histórico-dialético é uma corrente filosófica oriunda das obras de Marx e Engels, que propõe uma interpretação materialista da história, evidenciando as relações de produção e a luta de classes como forças motrizes da transformação

social. Na mesma direção, é imperioso compreender que têm a preocupação com as condições materiais e sociais que fundamentam a existência humana e seu desenvolvimento.

A teoria pensada e desenvolvida por Karl Marx é uma abordagem crítica e analítica que busca compreender e transformar a realidade social. Fundamenta-se na análise das relações de produção, na luta de classes e na crítica ao sistema capitalista. Através do materialismo histórico, Marx propõe uma visão dialética da história, destacando a importância das contradições e conflitos no desenvolvimento da sociedade. Sua teoria influenciou diversas áreas do conhecimento, incluindo a educação, onde sua visão crítica e transformadora se faz presente até os dias atuais.

Segundo Alves (1984, p. 28), ao materialismo “atribui-se a concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo”. Para a autora, “os materialistas acreditam que a realidade é a matéria em movimento”. Os princípios fundamentais da teoria de Karl Marx incluem: o materialismo histórico, a luta de classes e a crítica à exploração capitalista. O materialismo histórico é uma abordagem que busca entender a história a partir das condições materiais de existência, destacando o papel das relações de produção na formação das sociedades; a luta de classes se refere ao conflito entre a classe dominante (burguesia) e a classe trabalhadora (proletariado), que resulta em contradições e transformações sociais.

Além disso, muitos estudos têm sido empreendidos neste século para a identificação e análise da metodologia do pensamento marxista, como Gramsci (1991); Kosik (1976); Kopnin (1978); Ianni (1982); Konder (1981, 1991); Frigotto (1989); Limoeiro (1991); entre outros, possibilitando novos olhares sobre, por exemplo, a produção de ciência e de metodologias de ensino de base dialético-materialista.

A começar pelo conceito de sociedade, Marx (1977) pressupõe que a “sociedade é heterogênea e formada por classes sociais que se mantêm por meio de ideologias das elites”. Na análise crítico-revolucionária realizada, Marx já demonstra que era preciso alcançar o conteúdo essencial da sociedade burguesa e ocupou-se em criticar as operações da filosofia idealista que insistia em tomar o Estado, a população, o dinheiro e assim por diante, categorias descoladas da totalidade social.

Neste sentido, encontro o conceito marxista de classe social, que mesmo limitando-se aos antagonismos da sociedade moderna pressupõe que a classe operária, protagonista do processo histórico, deve permitir a transformação da sociedade capitalista. Conforme Souza:

Marx chamou a atenção para a necessária reconstrução histórica das categorias. Estado, sociedade civil, mercadoria, capital e assim por diante, não possuem uma essência a-histórica, não fazem parte de uma "natureza humana" imutável e eterna. São construções históricas e precisam ser analisadas nessa perspectiva. Nesse momento, Marx descarta toda a herança contratualista, que pressupunha a existência abstrata de uma "natureza humana". Para ele, mesmo a essência das relações entre os homens é construída historicamente e precisa ser explicada pela história (Souza, 2010, p. 35-36).

Vale observar, conforme Santos (1996, p. 58) “que as interpretações marxistas da realidade econômica, social, política e cultural da sociedade capitalista moderna foram as interpretações mais completas e originais desta sociedade”. Neste sentido, tem se mantido a sociedade capitalista (com todas as suas modificações atuais), sobrevivendo, ainda, como “a mais importante teoria de interpretação, conferindo atualidade e pertinência ao método materialista histórico-dialético, que precisa, é claro, ser constantemente contextualizado” (Santos, 1996, p.58).

Nesta direção, Marx fala do homem em sua forma de produção de vida, rompendo com a ontologia de que o ponto de partida para a transformação da sociedade é a mudança do indivíduo. Para o mesmo, não há mudanças sem mudar as relações sociais. O materialismo dialético, procura compreender as transformações sociais que ocorrem na sociedade, sendo este inseparável do materialismo histórico. A partir do momento que ocorre uma transformação ou mudança também se transforma e muda a história por meio da ação do homem sobre a natureza. Seguindo esta concepção, a história social do homem constitui-se pelo processo de produção/reprodução da vida compreendido em torno da satisfação das necessidades através do trabalho pela produção de objetos, no caso da sociedade burguesa pela produção de mercadorias.

Marx dedicou boa parte de sua vida aos escritos sobre as relações do homem em sociedade. Seus estudos contribuíram para a compreensão da reprodução social como um processo de reprodução das estruturas de uma forma social de produção, de modo que ela continue a existir. Ele acreditava que a produção de meios era fundamental para a história, pois é através do trabalho que o ser humano interage com a natureza e constrói-se como ser social.

Seguindo o pensamento marxista, a materialidade histórica pode ser compreendida a partir das análises empreendidas sobre uma categoria considerada central: o trabalho. E por que o trabalho? De acordo com Alves (2010) dois temas epistemológicos predominam em Marx:

- 1) ênfase na objetividade, na realidade independente das formas naturais e a realidade relativamente independente das formas sociais em relação ao conhecimento (isto é, realismo, na dimensão ontológica ou ‘intransitiva’); 2) **ênfase no papel do trabalho no processo cognitivo e, portanto, no caráter**

social, irreduzível ao histórico, de seu produto: o conhecimento (isto é, o “praticismo” na dimensão estritamente epistemológica, ou “transitiva”). O primeiro tema articula-se com a modificação prática da natureza e a constituição social; o segundo tema é compreendido por Marx como dependente da mediação e agenciamento humano intencional, ou práxis. Esses dois temas interrelacionados – objetividade e trabalho – descartam epistemologicamente, a um só tempo, empirismo e idealismo, ceticismo e dogmatismo, hipernaturalismo e antinaturalismo (Alves, 2010, p. 04). **(grifo meu)**.

Em primeiro lugar, é preciso considerar o conceito filosófico de trabalho em Marx como a categoria central, para compreender o gênero humano que constitui e constitui-se de tudo o que é construído e mediado pelas relações sociais. Nas análises marxistas acerca desta questão, encontramos que o trabalho é central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens porque esta é sua atividade vital, é a atividade pela qual ele garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana (Marx, 1993). Nos termos do MHD, o trabalho criou o próprio ser humano. É, pois, uma categoria ontológica. Por meio do trabalho o ser humano se relaciona com a natureza, modifica-a e produz cultura. Neste processo, a ação humana transformadora gera novas relações e mudanças importantes no seu criador.

Levando em consideração o trabalho, como atividade essencial e vital que traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. E é justamente este o ponto que queremos refletir, pois acreditamos que este movimento contraditório humanização/alienação interessa muito à educação e, ao nosso ver, parece que esta questão é fundamental para a organização do processo educacional.

A pergunta que fica é: a educação estará, em suas várias dimensões, “a serviço” da humanização ou da alienação? Esta pergunta pode ser respondida pelo educador como direção de sua prática educativa. Não há possibilidade de construção de um agir pedagógico sem que esta questão esteja presente. Há, sim, possibilidade de estar escondida, camuflada, não pensada, mas estará sempre presente. O conhecimento, como instrumento particular do processo educacional, pode ser tratado de forma a contribuir ou a negar o processo de humanização. Neste sentido, pensemos sobre o que é a educação: “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1994; p. 24).

Alguns autores marxistas vêm discutindo as relações entre trabalho e educação, (Frigotto, 1984, 1995; Manacorda, 1990, 1991; Arroyo, 1990, 1991; Enguita, 1989; Nosella,

1992; Silva, 1991, entre outros). Os mesmos apontam que, para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer como princípio educativo. Para eles, a educação não pode estar voltada para o trabalho de forma a responder às necessidades exigidas pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas sim que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla. É preciso analisar o processo educacional a partir de reflexões empírico-teóricas para compreendê-lo em sua concretude, refletindo sobre as contradições da organização do trabalho em nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade.

Neste sentido, a PCSC defende a construção de um “homem historicizado”, que se reconhece enquanto sujeito transformador da e transformado pela história. Assume que a relação do sujeito com a realidade resulta de processos mediados pela cultura, por processos simbólicos fundamentalmente objetivados na linguagem, ela mesma a principal função superior de pensamento. Mais que isso, desde uma perspectiva histórico-cultural, a própria constituição do humano em cada indivíduo singular é um fenômeno social. Ou seja, para a concepção da Escola de Vigotski, o nascimento de um indivíduo da espécie humana não garante a ele a humanidade. Alcançar a humanidade dependerá de um longo e complexo processo de apropriação das objetivações humanas produzidas no âmbito do gênero humano. Em outras palavras, não nascemos humanos, nos tornamos. E é aqui que a educação escolar, o trabalho educativo da docência, ganha um papel primordial que é, como sublinhado por Saviani (2007), o papel de produzir a humanidade de todos em cada indivíduo singular pela mediação dos conteúdos escolares e de processos didáticos adequados aos tempos escolares e de desenvolvimento dos sujeitos e seus lugares sociais/culturais.

Seguindo a concepção vigotskiana, o documento da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (Santa Catarina, 1998, p. 15) afirma que “o sistema simbólico mais apropriado para formar a mente e a consciência é a linguagem verbal”. E que “a construção do conhecimento é um processo coletivo mediado pela linguagem” (Santa Catarina, 1998, p. 29). Encontramos no referido documento que:

A palavra é o instrumento direto da formação de conceitos, ela é o microcosmos da consciência. A linguagem é o meio fundamental do pensamento e está vinculada ao desenvolvimento do gesto, do desenho, do jogo e da escrita. Por sua vez, a atenção proporciona a base necessária para o desenvolvimento dos conceitos (Santa Catarina, 1998, p. 16).

Nesta perspectiva, as contribuições de Vigotski são fundamentais para entendermos que há uma primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico, quanto ao desenvolvimento psíquico do homem, quer dizer, Vigotski não nega a influência do biológico, porém, enfatiza o aspecto social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, percepção, criação, imaginação, etc.)

Nestes termos, a construção do conhecimento é um processo coletivo mediado pela linguagem objetivada em conteúdos (conhecimentos), em metodologia que priorizem o diálogo, o debate e a organização do pensamento analítico a partir da prática social dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e de aprender no âmbito da educação escolar. Há aqui, me parece, um aporte teórico-metodológico imprescindível à organização pedagógica na perspectiva da educação integral. O desenvolvimento integral do indivíduo por meio de uma educação integral, impõe considerar a prática social, a vivência como ponto de partida e de chegada para a problematização dos conteúdos escolares dando-lhes razão de ser e abrindo possibilidades de apropriação e produção crítica de conhecimento focado no desenvolvimento do gênero humano (funções superiores de pensamento) em cada indivíduo singular, equipando-o para compreender e intervir na realidade como sujeito histórico.

Conceber a educação a partir da base materialista histórico-dialética, tal como o faz a PCSC desde sua gênese, implica essa dimensão pedagógica que destaco acima. Tal como encontramos na PCSC 1998: “A Proposta Curricular se fundamenta no materialismo histórico. O pressuposto filosófico da Proposta Curricular é de que o conhecimento das ciências, das artes e das línguas deve ser socializado, numa perspectiva de universalidade” (Santa Catarina, 1998, p. 12).

Ancorada em Gramsci, a PCSC introduz os aportes teóricos para justificar uma ação cultural educativa. Gramsci (1982) defendeu uma educação socialmente igualitária, e propôs uma escola unitária, ou seja, igual para todos. Para que possamos compreender as contribuições teóricas de Gramsci, bem como sua concepção e proposta no campo educacional, é preciso contextualizar o momento histórico vivenciado por ele e que suas reflexões críticas eram sobre a educação italiana, conforme Melo e Rodrigues (2018):

Nas reflexões críticas de Gramsci sobre a educação italiana, se encontra uma crítica à educação jesuiticamente dogmática da Escola Tradicional, que a partir do momento em que não atendia mais as necessidades sócio-históricas para as quais foi criada, começou a apresentar um profundo hiato com a cultura, com o mundo do trabalho e com a própria vida social dos novos tempos. Nesta sua crítica, o filósofo enfatiza que a Escola Tradicional é oligárquica nos seus fins, capacitando apenas uma elite intelectual como

dirigente, no intuito de conservar a ordem social estabelecida para melhor exercer seu domínio sobre a maioria analfabeta subjugada, perpetuando assim, a função conservadora, elitista e instrumental da educação (Melo; Rodrigues, 2018, p. 07).

As autoras seguem dizendo que Gramsci propõe uma concepção de educação ampliada que não se restringe a Escola formal. Em suas palavras,

Segundo Gramsci (1982), para superar a contradição de uma educação burguesa e dual, onde há uma educação humanista abstrata e geral para as classes dominantes e uma educação de ofício para as classes subalternas, deve-se implantar no grau elementar e médio uma **Escola Unitária**, eminentemente formativa, possibilitando o desenvolvimento de uma cultura geral socialista humanizante (o novo humanismo), onde o trabalho fosse também considerado como princípio científico e educativo. Após o amadurecimento de sua capacidade cultural formativa geral, a educação deveria se propor a tarefa de inserir os jovens a partir dos 18 anos nas escolas profissionalizantes Politécnicas, que deveriam ter também uma educação unitária, princípio que assegura uma educação sem privilégio de classe e fundamenta a relação entre a Escola e o meio sócio-histórico-cultural da sociedade (Melo; Rodrigues, 2018, p. 08)

Contrapondo-se ao modelo hegemônico, Gramsci (1982) via a educação como parte integrante da cultura, por meio da qual os intelectuais exercem uma direção moral e intelectual na sociedade. Para ele, o princípio da educação unitária envolvia uma educação abrangente, crítica e criativa.

É relevante pautar essa reflexão nas palavras e nos princípios humanistas inerentes às obras de Marx e Gramsci. Ambos os autores, em sua educação humanista, têm como premissas as condições reais de existência que os próprios homens organizam para se manterem vivos. Para eles, os homens travam determinados tipos de relações sociais de produção que desempenham um duplo papel transformador: humanizar a natureza e os próprios homens a um só tempo. A dimensão humanista que a educação assume no âmbito da concepção marxista de mundo se manifesta em dois momentos distintos, mas dialeticamente interligados:

(a) quando faz a crítica da alienação produzida pelo processo educativo engendrado no contexto de uma sociedade fundada no primado da propriedade privada dos meios de produção, e cujo principal resultado é a mutilação do homem; (b) e, a um só tempo, quando propugna a possibilidade da **omnilateralidade** humana no âmbito da sociedade revolucionada com base nos pressupostos econômicos, sociais, políticos e culturais defendidos pelo socialismo (Gramsci, 1999, p. 95-96). **(grifo meu)**.

Inspirado no legado de Marx, a visão gramsciana de omnilateralidade é de oposição à unilateralidade burguesa e que está relacionado com a ideia de universalidade. A sua proposta de escola única se volta também a promover este equilíbrio, formando o homem para sua inteireza, plenitude. Gramsci (2005) formula uma visão do homem novo uníssona com o

pensamento marxiano de formação omnilateral, em que o homem deveria ser uma fusão de características hipostasiadas como nacionais, mantendo suas singularidades individuais. Para ele,

[...] nessa concepção de homem, ou seja, um homem plenamente desenvolvido do ponto de vista do corpo e da subjetividade, a realização do homem omnilateral depende da existência, em iguais condições, do tempo livre necessário para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades físicas e mentais (GRAMSCI, 2005, p. 225).

O conceito de omnilateralidade em Marx guarda uma estreita relação para a reflexão em torno do problema da educação. Para Marx, esse conceito refere-se a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas.

Manacorda (1991) discute o conceito de omnilateralidade como uma formação mais ampla, mais avançada, mas não antagônica ao metabolismo do capital, por isto, talvez, não haja necessidade da consideração das premissas materiais da construção do homem omnilateral - a criação de novas bases sociais que permitam o livre desenvolvimento das potencialidades humanas. A plena realização humana ainda é utópica, mas, como escreveu Manacorda, somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou a possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até omnilateral. Segundo ele,

[...] se esta possibilidade, dada apenas pela vida em sociedade, foi negada pela própria sociedade à maioria, ou melhor, negada a todos em menor ou maior grau, o imperativo categórico da educação do homem pode ser assim enunciado: "Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne omnilateral" (Manacorda, 1989, p.361).

Assim, como analisou Manacorda, a concepção de omnilateralidade em Marx comporta elementos de disponibilidade, variação e multilateralidade, como, também, a posse de capacidades teóricas e práticas (Manacorda, 1991).

Ainda sobre esse elemento, uma das raízes do conceito de omnilateralidade, Gramsci previa um forte acento na formação geral, humanista e intelectual. O filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937) foi um dos pensadores que mais se debruçou sobre a questão da educação e que propôs uma formação omnilateral e integral. Nesse sentido, nas considerações de Ferreira e Bittar (2008):

O ideal de um mundo e de uma educação baseada no princípio da plena realização humana ainda é utópico, mas, como escreveu Manacorda, somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou a possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até *omnilateral* (Ferreira; Bittar, 2008, p. 639).

Os mesmos seguem dizendo que:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. Se esse ideal ainda não foi realizado, isto não o invalida. A utopia serve, antes de mais nada, para nos fazer lembrar de olhar sempre para o alto, melhor: para o futuro do presente (Ferreira; Bittar, 2008, p. 644-645).

Ainda sobre o conceito de omnilateralidade, Frigotto e Ciavatta (2012), afirmam que:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 265).

Nesse sentido, apoiados na teoria marxista de formação humana, reafirmo a importância da compreensão da relação entre **formação omnilateral e educação integral**. A compreensão de educação omnilateral como a formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico é muito próxima do conceito de educação integral como um processo de desenvolvimento que considera a multidimensionalidade humana.

Mais que uma aproximação, a intenção nesta seção foi de explicitar que a omnilateralidade é um conceito importante para a reflexão sobre a educação integral, pois se opõe à formação unilateral, buscando uma formação humana que rompa com a sociedade capitalista e deve acontecer de acordo com princípios como a centralidade do estudante, a aprendizagem permanente, a perspectiva inclusiva, contribuindo assim, para a emancipação humana.

Destarte, a contextualização feita até aqui, se manifestam na análise das ideias de Antonio Gramsci e Karl Marx na compreensão da sociedade, do ser humano, da ciência e da educação. Buscou-se destacar a relevância desses dois pensadores no contexto atual que assume um papel fundamental para o debate e para a reflexão crítica sobre as estruturas sociais e políticas em que estamos inseridos, assim como a necessidade de compreender suas contribuições para a construção de uma visão crítica da realidade social, política e educacional.

Tendo em vista que os fundamentos de Marx e Gramsci dão suporte para a compreensão das bases teóricas dessas correntes filosóficas, outro ponto relevante que desponta para análise

são os desafios e possibilidades na implementação de uma educação integral baseada nessas correntes ideológicas. Para tanto, é preciso recorrer à Escola Unitária de Gramsci, o conhecimento como processo histórico de produção humana, o trabalho como princípio educativo e a atividade de ensino e de aprendizagem.

A teoria gramsciana é uma importante ferramenta para analisar como a escola pode ser um espaço de luta pela hegemonia e de formação crítica dos sujeitos. Antonio Gramsci foi um importante intelectual italiano, líder comunista e teórico marxista, que viveu em um contexto histórico conturbado na Itália. Sua obra, marcada pela reflexão sobre a hegemonia, a cultura e a educação, influenciou profundamente o pensamento crítico. Sua abordagem sobre a educação como prática política influenciou profundamente os movimentos educacionais ao longo do século XX e continua sendo relevante nos dias de hoje.

Dentre os conceitos fundamentais da teoria de Gramsci, destacam-se a noção de hegemonia, a crítica à concepção de educação como mera difusão de conhecimentos, e a importância da cultura na formação das identidades coletivas. Ao abordar a ideia de educação como prática política, Gramsci propõe uma visão ampliada do papel da escola na formação dos sujeitos, evidenciando a dimensão política e cultural do processo educativo e sugere o modelo de Educação Unitária.

A definição da Escola Unitária está fundamentada na ideia de oferecer uma educação que contemple todas as dimensões do ser humano, incluindo aspectos intelectuais, emocionais, sociais e físicos. Nesse sentido, a escola busca a **integralidade** do desenvolvimento das crianças, proporcionando um ambiente de aprendizagem que estimule a autonomia, a cooperação e o respeito mútuo. Além disso, a Escola Unitária parte do pressuposto de que a educação deve ser acessível a todos, independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais ou de habilidades específicas, proporcionando, através da integração de diferentes áreas do conhecimento, uma **formação integral** para os/as estudantes.

Segundo Melo e Rodrigues (2018, p. 9) “a proposta gramsciana de educação concebida sob a perspectiva de uma cultura pedagógica integral, inclui entre outros, os seguintes pontos”:

1) A Escola, a educação e a cultura em geral devem se preocupar com a formação dos quadros dirigentes do futuro Estado Proletário Revolucionário, através de uma educação cultural de interesse coletivo, priorizando-se uma **formação integral** da sociedade;

[...] 3) Integração da Cultura do novo humanismo com a educação politécnica profissionalizante no campo do ensino superior, pois antes do futuro

profissional existe o “**ser humano**”, que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do desenvolvimento intelectual e humano para ser subjugado apenas à ditadura da monotecnia da máquina capitalista;

[...] 7) Desenvolvimento de um programa político-cultural de divulgação socialista através da educação das massas analfabetas, enraizada na cultura do senso comum para a conquista da adesão do povo, mas ultrapassando a consciência ingênua, em direção a uma **educação qualitativamente superior**, com vistas a criar um ambiente culturalmente enriquecedor, de amplos horizontes político, cultural e ideológico, pois não se alfabetiza pela força, mas quem se motivou a ler e a escrever politicamente à sua realidade social, para transformá-la;

[...] 11) Adoção do **trabalho como princípio pedagógico formativo** na educação das crianças e adolescentes, não de um trabalho ou atividade qualquer, mas do trabalho produtivo como princípio científico e educativo em sua forma hegemonicamente avançada, descartando-se assim, as formas arcaicas e artesanais, características de uma sociedade passadista;

12) Todas essas proposições culminaram com a implantação de uma **Escola de novo-tipo**, historicamente mais orgânica com o mundo do trabalho industrial moderno, ou seja, uma **Escola Unitária**, de cultura geral, humanista e formativa do novo cidadão socialista, que relacione de forma equilibrada o desenvolvimento da capacidade do trabalho politécnico científico-industrial com o desenvolvimento intelectual de uma educação integral que o capacite como futuro dirigente e autogestor de suas destinações históricas. (Melo; Rodrigues, 2018, p. 09-11) (**grifos meus**).

Ao propor a escola unitária, Gramsci sugere a unidade entre instrução e trabalho, possibilitando ao mesmo sujeito capaz de produzir, que pudesse assumir outras funções hierarquicamente superiores. É com relação a estas questões que a discussão pode amparar para que a educação possa intervir na superação das desigualdades sociais. Não se trata de propagar “verdades” ou “receitas”, mas sim possibilitar uma reflexão sobre o desafio de superar a lógica formal da ciência moderna nas relações educativas que separam sujeito e objeto no processo educativo. Assim, a concepção gramsciana de educação é determinada enquanto um produto sócio-cultural, historicamente contextualizado, pela forma como os homens se organizam para produzir a sua existência material e intelectual.

Dessa forma, a educação é um importante instrumento transformador, uma vez que assume uma função primordial de permitir a renovação da sociedade, contribuindo para um movimento contínuo de mudanças na sua estrutura, provocando uma reflexão sobre si mesma e consentindo uma tomada de decisões importantes a respeito do seu futuro.

Outro elemento fundamentalmente importante na perspectiva de uma formação global é a consideração do conhecimento como processo histórico de produção humana. As bases teórico-filosóficas da PCSC reconhecem o conhecimento humano como um processo histórico de produção que evoluiu ao longo do tempo, que é resultado da interação do ser humano com

o mundo ao seu redor, e é transmitido através das gerações, por meio dos processos de socialização e de interação social. No âmbito da PCSC, ao longo de sua trajetória, vem sinalizando para a produção de conhecimento coletiva, como foi observado pela Secretaria de Estado de Educação em sua página institucional (Santa Catarina, 2014):

Em termos de conhecimento produzido no decorrer do tempo, esta Proposta Curricular parte da concepção de que este é um patrimônio coletivo, e por isso deve ser socializado. Entre as instituições que compõe a sociedade, a escola é a que está melhor preparada para fazer esta socialização, uma vez que os profissionais que a compõe são habilitados para esta função. O conhecimento socializado pela e na escola é aquele que já passou pelo crivo das ciências e foi considerado como importante para a formação integral do sujeito. Na perspectiva de que o conhecimento é produção coletiva e deve ser acessível a todos, a escola também deve ser um espaço democrático comprometido com a **formação integral** do sujeito com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária (Santa Catarina, 2014, [s.p.]) **(grifo meu)**.

Dessa forma, o que se percebe é que o processo de produção de conhecimento requer uma organização de produtores em condições de produzir e reproduzir a elaboração historicamente acumulada, a fim de constituir um processo eficaz de ensino e aprendizagem e propiciar a transmissão/apropriação de conhecimento e que, possivelmente, contribuirá para a educação integral do sujeito.

Seguindo esta linha de pensamento, pensar a educação sob uma perspectiva marxista parte também do princípio de que o trabalho do educador também é trabalho, e se é trabalho, também potencialmente é uma atividade criadora e que pode, a partir do conceito de práxis, gerar uma série de transformações e pequenas revoluções sociais. Para isso, é preciso que a formação profissional capacite o professor a ser agente de transformação pedagógica e, consequentemente, social.

Segundo Lukács (1978), “o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social”. Para o autor, a relação do trabalho não se restringe à emprego, mas sim como a atividade principal pela qual o ser humano se humaniza. Ainda nessa direção, Marx (1979) aponta a relação entre o trabalho e a educação afirmando “o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. Em síntese, na tentativa de compreender a tessitura da educação, Marx assegura que a formação educacional do proletariado é o caminho para o conhecimento, sendo, ainda, a passagem para as mudanças na sociedade. O contexto marxista reporta-se à educação emancipatória que reflete acerca da precisão de (re)construir um homem iluminado para uma sociedade emancipada.

Nestes termos, considerar o trabalho como princípio educativo, significa trazer para a educação a tarefa de educar *pelo* trabalho e não *para* o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na *práxis* (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada). É claro que em alguns momentos deste processo educacional, especialmente no que diz respeito à formação profissional, a aprendizagem de habilidades, práticas e ações imediatas são necessárias, mas o que aqui se quer destacar é que o processo educacional é mais amplo, não se esgota na dimensão prática, exige a construção da **formação em sua totalidade**, tem que contribuir para a formação de homens plenos de humanidade.

Desse modo, parece viável e possível a construção de ações mais pensadas, mais cheias de movimento lógico, permitindo um processo de reflexão para que cada um perceba o princípio da contraditoriedade da realidade histórica, e principalmente, para que cada um possa, de alguma maneira, contribuir para sua interpretação, superação, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la.

Desta feita, é possível compreender a educação numa perspectiva marxista, que busca compreender a função social da escola dentro do contexto capitalista, analisando as relações de produção e os mecanismos de dominação presentes no sistema educacional, vista como um instrumento de reprodução das relações de classe, cujo objetivo é manter a estrutura de poder estabelecida. Esta compreensão remete a pensar a atividade de ensino e de aprendizagem, que para o documento que estamos analisando,

A concepção de aprendizagem que dá suporte teórico a este trabalho é o sociointeracionismo⁶. Esta concepção, baseada nos trabalhos de Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), sustenta que a aprendizagem deve ser entendida na sua relação com o desenvolvimento humano (Santa Catarina, 1998, p. 12-13).

Para entender melhor a PCSC, faz-se necessário uma síntese da base teórica circunscrita na mesma e que baliza o discurso da proposta em estudo. Em sua gênese, a Teoria Histórico-Cultural (THC) pressupõe que é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores. É uma abordagem que enfatiza a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento humano, destacando a influência das interações sociais e das práticas culturais na formação das funções psicológicas superiores.

Segundo Vigotski (2007, p. 100) “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que

⁶ O sociointeracionismo, na concepção de Vigotski, argumenta que a aprendizagem não é apenas uma questão individual, mas também um processo social.

as cercam”. Além disso, afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados, ocorrendo por meio da participação em atividades significativas dentro de um ambiente culturalmente ancorado.

Outro ponto a ser considerado na Teoria Histórico-Cultural é a forma altamente positiva a transmissão à criança dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, valorizando a mediação dos instrumentos, principalmente pela linguagem, por meio dos quais os indivíduos interiorizam esses elementos culturalmente estruturados.

Sendo Vigotski reconhecido como o principal precursor da THC, parte-se do entendimento de que o ser humano é sujeito, e não objeto, da história. Para esta teoria, a cultura é compreendida como elemento central na formação do psiquismo, formando processos psicológicos e influenciando a maneira de pensar do indivíduo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é determinado pelas objetivações e apropriações realizadas ao longo da vida, sendo a mediação a atividade fundamental para tal processo. Considera-se, ainda, que o cérebro está em constante transformação, o que exige reconhecer a individualidade de cada sujeito.

Dessa forma, quando se fala em aprendizagem, não se pode esquecer de relacioná-la com o desenvolvimento humano. A perspectiva histórico-cultural é uma abordagem que busca compreender o desenvolvimento humano a partir das influências socioculturais. Inicialmente é importante destacar que no caminho de seu desenvolvimento cultural, o sujeito forma as funções psíquicas superiores. Assim, aprendizagem e desenvolvimento configuram-se como processos complexos, interdependentes e inseparáveis, concebidos em uma perspectiva histórica e dialética.

Assim sendo, a unidade de análise constituída por Vigotski para o estudo do desenvolvimento humano é uma estrutura psicológica integrada, que permite a integração dos elementos contraditórios.

Uma unidade que retém todas as propriedades do todo a analisado, portanto, deve ser holística, uma vez que os elementos vão adquirindo novos significados quando, no processo histórico, são colocados em relação ao todo em que estão integrados (Martins, 1994, p. 288).

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano só pode ser compreendido como uma síntese de duas ordens distintas: o amadurecimento orgânico e a história cultural, que se fundem num processo único e complexo” (Mello, 2007, p. 99). Nesse sentido, Elkonin (1987) *apud* Ferreira; Schlickmann (2022) afirma que o desenvolvimento não é fruto de

habilidades e capacidades adquiridas naturalmente, pois, como ser social, ela depende das condições de vida e de educação para se desenvolver, e isso implica a possibilidade de realizar atividades significativas, bem como relações mediadas por pessoas e objetos em seu entorno.

Outro aspecto a considerar é que, para Vigotski (2007), “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Vigotski, 2007, p.103).

Sob este prisma, o processo de aprendizagem para a THC se dá na interação com o meio social e cultural, num processo de internalização de significados e sentidos, sendo este processo de significação mediado por signos e instrumentos. Logo, a aprendizagem por meio da mediação dos instrumentos culturais, sejam eles simbólicos ou empíricos, com a ajuda de um “outro” (seja um adulto ou uma pessoa mais experiente), tem um papel de destaque no processo de desenvolvimento. Nesta perspectiva, o desenvolvimento do sujeito é caracterizado por inúmeras transformações qualitativas, metamorfoses, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Vale mencionar que as atividades que mais alcançam efeitos quanto ao desenvolvimento são aquelas que fazem sentido, ou seja, que tem um objetivo e um motivo para realizá-la, despertando o seu interesse, para que possa dispensar concentração e, conseqüentemente, evoluir no desenvolvimento das suas funções psíquicas.

Outro elemento que é destacado na THC é a reconstrução interna de uma operação externa, o que Vigotski chama de internalização – processo que ocorre nas relações sociais por meio da mediação de instrumentos (linguagem e concretos). De acordo com ele, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, ou seja, em dois momentos: no nível social (interpsicológico) e depois no nível individual (intrapsicológico):

1º Interpsicológico: é o momento da aprendizagem que ocorre entre pessoas. Este primeiro momento é decisivo no processo de ensino-aprendizagem, pois é o momento da mediação docente; 2º Intrapsicológico: é o momento da aprendizagem que ocorre no interior da criança (Vigotski, 2007, p 112).

Nesta lógica, se considera que o processo de ensino-aprendizagem corresponde ao momento da apropriação dos conteúdos pelo/a estudante, quando ocorre a transformação de um

processo interpessoal num processo intrapessoal ao longo do desenvolvimento, como resultado de uma série de eventos ocorridos. Logo, compreender como esse sistema complexo de interações sociais se desenvolve, torna-se indispensável para a mobilização de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Isto posto, é preciso considerar que a função da atividade tem significância no processo de construção e maturação que poderá contribuir para a educação integral dos sujeitos. O papel das atividades, com caráter global e significativo, é de sustentar o processo evolutivo de forma mais abrangente, que permita mudanças significativas. Pois assim, como afirma Mello (2007):

[...] quando olhamos as práticas educativas típicas da escola da infância, percebemos, em geral, a preocupação com a formação de conceitos isolados e pontuais, caracterizados, por exemplo, pela aprendizagem de formas, cores e tamanhos isolados de situações concretas, nas quais essas características dos objetos fazem sentido. Para a Teoria Histórico-Cultural, a ausência de um enfoque sistêmico em relação ao desenvolvimento das propriedades psíquicas da personalidade humana na infância é responsável por esse equívoco (Mello, 2007, P. 94).

Em síntese, é preciso refletir sobre as bases gramscianas que permeiam a relação entre homem, sociedade e educação, enfatizando a historicidade dos sujeitos e a cultura na construção da consciência social, enxergando a escola como um espaço vivo de transformação, onde a cultura e a consciência social se entrelaçam. Ao enfatizar a educação como prática transformadora e espaço de disputa hegemônica, Gramsci nos convida a repensar a escola não apenas como transmissora de conhecimento, mas como agente ativo na formação integral dos indivíduos e na transformação das estruturas sociais. Desta forma, é possível admitir que o legado de Gramsci continua nos inspirando a pensar a educação como prática política, um verdadeiro exercício de emancipação que dialoga constantemente com as contradições da realidade social em que estamos inseridos.

4.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS DOCUMENTOS DA PROPOSTA: PERMANÊNCIAS, MUDANÇAS E INQUIETAÇÕES

A concepção de educação integral, presente nas sucessivas versões da PCSC, revela um campo tensionado por permanências, mudanças conceituais e inquietações práticas e teóricas. Ao longo desse período, o termo tem sido retomado com diferentes sentidos, ora como princípio formativo articulado ao desenvolvimento humano em sua totalidade, ora como diretriz política alinhada a discursos nacionais e internacionais. Essa polissemia, longe de ser neutra, reflete disputas em torno da finalidade da educação escolar, das concepções de ser humano e das formas de organização do conhecimento. Neste sentido, analisar os sentidos atribuídos à

educação integral nos documentos da PCSC permite não apenas identificar os elementos que persistem ou se transformam ao longo do tempo, mas também problematizar as lacunas e contradições que atravessam o currículo catarinense, especialmente no que se refere à sua aproximação (ou distanciamento) dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Para compreender se os conceitos de educação integral presentes nos documentos da PCSC, de 1991 a 2020, estabelecem um diálogo efetivo com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, faz-se necessário, em um primeiro momento, identificar as concepções de mundo, ser humano, desenvolvimento, aprendizagem e método que orientam cada um desses documentos. Esses elementos constituem a base teórico-filosófica que sustenta as propostas pedagógicas e influenciam diretamente a forma como a educação integral é concebida em cada período. Assim, a análise dessas concepções é condição indispensável para avaliar em que medida os documentos curriculares catarinenses se aproximam ou se afastam da perspectiva vigotskiana, que compreende o desenvolvimento humano como um processo histórico, social e mediado pela atividade e pela linguagem.

Nesta seção, proponho, inicialmente, de forma tabulada e comparativa a identificação das concepções de mundo, ser humano, desenvolvimento, aprendizagem e método que atravessam as propostas. Pois, como aponta Duarte (2000), é a partir dessas concepções fundantes que se define o tipo de formação humana visada por uma proposta educativa. Na mesma direção, Thiesen (2008) reforça que as orientações curriculares expressam uma intencionalidade política e pedagógica que precisa ser analisada criticamente. Já Saviani (2008) destaca que toda proposta pedagógica está ancorada em uma determinada concepção de homem e de sociedade, o que exige do pesquisador um esforço de desvelamento dessas categorias implícitas. No segundo momento desta seção, faço uma análise observando a frequência com que essa expressão educação integral aparece nos documentos da (1991 – 2020). Esse dado quantitativo inicial permite indicar a centralidade – ou marginalidade – do termo em cada proposta, sinalizando possíveis mudanças na ênfase dada à temática ao longo do tempo.

Sendo assim, com base nesse referencial, compreende-se que só a partir do mapeamento dos fundamentos presentes nas PCSC será possível examinar criticamente se, e em que medida, os sentidos atribuídos à educação integral ao longo dos documentos dialogam com os fundamentos histórico-culturais, que compreendem o desenvolvimento humano como um processo socialmente mediado e historicamente constituído.

Em termos conceituais, a Educação Integral é definida pelo compromisso com o desenvolvimento integral de todos os sujeitos, reconhecendo-os na sua multidimensionalidade

e se comprometendo com a estruturação de estratégias que garantam a todos, em condições de igualdade, o direito a uma educação de qualidade. Este entendimento deve ser o cerne da concepção, implementação e avaliação das políticas públicas que se concretizam na forma e organização das escolas e nas práticas pedagógicas dos docentes.

Diante do que foi apresentado até aqui, todavia, fica perceptível que a problemática originada a partir das diferentes concepções de educação integral influencia propositivamente os mais diferentes movimentos em cada momento histórico em que foram produzidos. Para tanto, a tabela a seguir apresenta o quantitativo de vezes em que a palavra “educação integral” aparece em cada um dos documentos da PCSC. A seguir, apresento um levantamento do número de ocorrências da expressão “educação integral” em cada uma das versões da PCSC, como ponto de partida para a análise qualitativa dos significados atribuídos a essa noção.

Tabela 1: Número de vezes em que o termo educação integral aparece nos documentos da PCSC:

Documento	Números de vezes
PCSC 1991	2 (duas)
PCSC 1998	1 (uma)
PCSC 2005	0 (nenhuma)
PCSC 2014	15 (quinze)
DBTC 2019	13 (treze)
DBTCEM 2020	7 (sete)

Fonte: Organizada pelo autor

Conforme o documento disponível, a análise do texto da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1991 apresenta o termo "educação integral" 2 (duas) vezes. O texto revela que o conceito de "educação integral" é abordado de forma transversal, como um princípio que orienta a visão de educação presente no documento. As duas vezes em que aparece o termo está relacionado à compreensão da educação como um processo que visa o desenvolvimento pleno do ser humano em suas diversas dimensões (intelectual, física, social, emocional, etc.). Para o documento é importante uma abordagem que busque superar a fragmentação do conhecimento e promova uma formação mais completa e significativa para os alunos, considerando a totalidade do indivíduo e sua relação com o contexto social e histórico em que está inserido.

No documento da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998, o termo “educação integral” aparece apenas 1 (uma) vez, fazendo relação sobre a necessidade de uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano. No entanto, o documento enfatiza que a

educação deve ir além da dimensão intelectual, buscando o desenvolvimento integral do indivíduo. Além disso, a proposta de 1998, aborda a formação humana, destacando a importância de se considerar o ser humano como um ser social e histórico, em uma perspectiva dialética que busca entender como os seres humanos constroem a história e, ao mesmo tempo, são determinados por ela. Ela também aborda o conceito de desenvolvimento integral como um processo contínuo ao longo da vida, onde as diversas dimensões humanas se inter-relacionam e se complementam, buscando evitar a fragmentação do conhecimento e promover a integração curricular, conectando o aprendizado com a vida prática do estudante.

Por outro lado, ao analisar o documento da PCSC de 1998 observa-se um movimento para uma mudança de foco preocupante ao se afastar da concepção de desenvolvimento integral do sujeito para ceder às pressões do liberalismo cada vez mais marcada pelo individualismo e pela lógica mercadológica. Essa alteração no documento evidencia uma contradição latente: embora ainda mencione a integralidade, seu direcionamento pragmático reflete a hegemonia de interesses neoliberais, fragilizando a dimensão emancipatória da educação.

Essa alteração vai se agravando, cada vez mais, nos documentos sucessores. A PCSC de 2005 não utiliza o termo educação integral, embora, em suas entrelinhas, aborde a formação do ser humano de forma abrangente, considerando aspectos sociais, históricos e culturais. Apesar de não utilizar o termo específico em seu documento, a proposta reflete princípios como a formação para a cidadania, a valorização da diversidade e a importância do desenvolvimento integral do indivíduo, que são posteriormente associados ao conceito de educação integral.

No entanto, uma das contradições apresentada pelo documento é a importância de uma formação que prepare o aluno para a vida, desenvolvendo suas potencialidades, bem como, sua participação ativa na sociedade. Portanto, o documento deixa explícito sua adesão aos princípios neoliberais, atenuando progressivamente o distanciamento da concepção de educação integral que prioriza a formação plena do sujeito, privilegiando competências técnicas e habilidades voltadas para a inserção imediata no mercado de trabalho, relegando a segundo plano as dimensões éticas, políticas e culturais que deveriam fundamentar uma formação omnilateral. Essa guinada pragmática compromete a função social emancipatória da escola, reduzindo-a a um espaço de reprodução das desigualdades e das relações de poder vigentes, em clara contradição com os ideais de integralidade e transformação social.

No documento de 2014, é possível identificar uma tentativa de retomada dos princípios da educação integral, buscando reequilibrar as dimensões formativas que haviam sido relegadas

nas versões de 1998 e 2005. O mesmo traz a educação integral como título e como um dos princípios que percorre todo o texto, ressaltando a importância do diálogo entre os campos e as áreas do conhecimento para que a mesma se efetive. Além do termo "educação integral" aparecer 15 (quize) vezes na PCSC de 2014, é um dos seus eixos centrais, buscando o desenvolvimento pleno do/a estudante em suas múltiplas dimensões.

Contudo, essa retomada se apresenta de forma tímida e muitas vezes ambígua, uma vez que ainda convive com um discurso que privilegia a preparação para o mercado e o desenvolvimento de competências fragmentadas. A tensão entre a busca por uma formação mais ampla e a manutenção de orientações pragmáticas revela as contradições que atravessam o documento, sinalizando a dificuldade de romper efetivamente com a influência neoliberal das políticas educacionais. Dessa forma, a PCSC de 2014 oscila entre avanços na concepção de integralidade e retrocessos que fragilizam seu potencial transformador.

Os Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, de 2019 – utiliza o termo “educação integral” 13 (treze) vezes – e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, de 2020 – utiliza o termo “educação integral” 7 (sete) vezes – ao mesmo tempo que apregoam uma perspectiva de educação integral, buscando a formação global dos/as estudantes, articulando diferentes dimensões do conhecimento e da experiência, repetem a contradição ao enfatizar a importância de considerar o(a) estudante como um ser único, com suas particularidades e potencialidades.

Essa recorrência do discurso contraditório nos documentos, que simultaneamente defendem uma perspectiva de educação integral e, ao mesmo tempo, reafirmam a importância de considerar o(a) estudante como sujeito singular em suas potencialidades, revela uma tensão não resolvida: essa retórica frequentemente se limita a um enunciado vazio, sem efetiva implementação de políticas e práticas que verdadeiramente dialoguem com as realidades sociais e culturais específicas. Assim, a ênfase na singularidade do sujeito acaba por coexistir com abordagens curriculares padronizadas e instrumentalizadas, refletindo uma dificuldade persistente em concretizar a integralidade prometida e expondo a fragilidade do compromisso com uma formação que dialogue com a realidade social e cultural em que ele está inserido.

Em suma, ao refletir sobre as influências gramscianas na construção da educação integral nos documentos da PCSC entre 1991 e 2020, percebemos que essa trajetória não se configura de forma linear ou isenta de tensões. Ao longo dos documentos, observam-se permanências que reafirmam a centralidade da cultura, da formação ética e política, e da integralidade do sujeito, mas também mudanças e inquietações que revelam os desafios de

conjugar um projeto educacional verdadeiramente emancipatório em meio a contradições sociais e políticas complexas. Essa análise nos convida a reconhecer que a educação integral, enquanto ideal gramsciano, permanece uma tarefa inacabada, exigindo constante ressignificação e compromisso crítico para que possa efetivamente contribuir na formação de sujeitos capazes de transformar suas realidades. Essa trajetória evidencia a complexidade de materializar uma educação integral que transcenda discursos e que dialogue efetivamente com as contradições da sociedade, reafirmando a importância de manter vivo o debate sobre os fundamentos teóricos e políticos que orientam a formação escolar.

Dado o exposto, ao revisitar o percurso da Educação Integral na Proposta Curricular de Santa Catarina, evidencia-se que suas permanências e mudanças não são fruto de consensos pedagógicos neutros, mas expressões de disputas históricas, políticas e epistemológicas que atravessam o campo educacional. As diferentes versões da PCSC revelam avanços que, embora importantes, coexistem com tensões estruturais que limitam a efetivação de uma educação integral – especialmente quando interesses gerenciais, economicistas ou tecnocráticos tentam se sobrepor aos fundamentos crítico-emancipatórios que sustentam a perspectiva histórico-cultural. Assim, compreender a Educação Integral na PCSC significa reconhecer que ela é permanentemente forjada em um terreno de lutas: lutas por sentidos, por projetos de sociedade e pelo direito à aprendizagem como processo pleno, multidimensional e humanizador. Encerrar este capítulo é, portanto, reafirmar que a análise crítica da trajetória construída até aqui não encerra o debate, mas o impulsiona, iluminando caminhos para que futuras revisões da Proposta Curricular retomem seus alicerces teóricos e avancem na garantia de uma educação verdadeiramente integral e socialmente referenciada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas nesta dissertação buscaram contribuir para as discussões acerca da educação integral no escopo da Proposta Curricular de Santa Catarina. Foi intenção da pesquisa dialogar sobre como a educação integral se apresenta em cada um dos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, buscando elucidar as concepções no âmbito do documento, bem como, (re)evidenciar as bases teóricas (filosóficas, epistemológicas e pedagógicas) da PCSC, no que refere à educação integral, produzindo um diálogo para possíveis caminhos de uma educação integral a partir das bases vigotskianas.

As buscas geradas ao longo dos quinze meses em que busquei, através da pesquisa documental/bibliográfica, tematizar os planejamentos do objeto, cujo cerne foi a apropriação dos conceitos, princípios e fundamentos da educação integral no escopo da PCSC. Ao levar a termo tal ação, organizada em dois planejamentos profundamente articulados, efetivou-se a aproximação do objetivo geral desta pesquisa: a compreensão de como a educação integral é conceituada e transformada nos diferentes momentos históricos em que se produziram os documentos da PCSC.

O que pude observar nos diferentes documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina, é que houve uma crescente na utilização do termo “educação integral”, com exceção do documento de 2005. Outra observação interessante é que, embora o termo não tenha aparecido de forma escrita, o mesmo se apresenta em sinônimos ou princípios que levam a sugeri-lo conceitualmente. Mas, sem dúvidas, o documento que mais explora, não só em quantitativo de enunciados, mas também ao considerar a educação integral como um dos seus eixos centrais foi a PCSC de 2014.

Importa destacar, à guisa de considerações finais, que muito além de considerar o número de citações do termo educação integral em cada um dos documentos da PCSC, vale ressaltar que este, apesar de uma representação quantitativa, carrega nas entrelinhas do mesmo a necessidade de um aprofundamento teórico-pedagógico-metodológico do que ainda não está dito, ou seja, uma necessidade de pensar a educação integral segundo os preceitos teóricos-metodológicos da teoria histórico-cultural, uma vez que o próprio documento assume tal vertente teórica.

Posto isso, cumpre ressaltar que as transformações no desenvolvimento integral têm sua relação com o meio e as pessoas com as quais ela convive e que a situação social influencia diretamente em seu desenvolvimento humano como um todo. Mediante essa concepção e

entendendo que esse processo, quando desenvolvido a partir dessas bases, pode impulsionar o desenvolvimento de sujeitos mais humanizados, julga-se importante pensar a contribuição dos conceitos pedagógicos da Teoria Histórico-Cultural para o processo de desenvolvimento humano no âmbito educacional.

Ao longo da pesquisa, minha intenção foi analisar como a Educação Integral foi proposta nos diferentes documentos da PCSC de 1991 a 2020. Essa análise evidenciou que apesar da recorrência do termo e da intenção declarada de assegurar uma formação mais ampla aos sujeitos, a concepção de Educação Integral assumiu sentidos diversos, por vezes contraditórios, atravessados por disputas teóricas, políticas e ideológicas. Se por um lado alguns textos sinalizam aproximações com a THC, outros desvelam inflexões que conversam mais diretamente com as exigências de políticas neoliberais e com demandas adaptativas do mercado. Sendo assim, essa pesquisa revelou que a Educação Integral expressa nos documentos da PCSC não constitui um conceito estável, mas um campo em constante tensionamento, que reflete os movimentos da política educacional e da própria sociedade.

Durante a análise, foi possível constatar que o termo Educação Integral esteve presente em todos os documentos da PCSC, mas com diferentes intensidades e sentidos atribuídos. Nos documentos de 1991 e 1998, o termo se apresenta de forma tímida, porém no documento de 1991 tem uma relação intrínseca com os preceitos teórico-metodológicos da THC, o mesmo vai se perdendo no documento de 1998. No documento de 2005, observa-se um distanciamento dessa relação e o termo é apresentado de forma tímida e pouco desenvolvido. Em 2014, é possível identificar uma tentativa de ampliar sua fundamentação teórica, ainda que marcada por contradições. Nas versões de 2019 e 2020, embora haja a intenção de atualização conceitual, a Educação Integral aparece frequentemente diluída em discursos genéricos, o que fragiliza seu poder de transformação e formação dos sujeitos.

O respaldo que encontrei para a concepção de Educação Integral, encontra-se em autores vinculados à perspectiva histórico-cultural que se opõem frontalmente às apropriações neoliberais da educação. Um deles, Newton Duarte (2013, p. 75) afirma que “a educação escolar deve contribuir para o processo de formação omnilateral do ser humano, ou seja, para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades – físicas, afetivas, cognitivas, éticas, estéticas e sociais – em sua relação com o mundo e com os outros”. Essa perspectiva remete à base epistemológica da THC ao compreender a formação humana como um processo mediado pela apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Nesse sentido, segundo Duarte (2013), a aprendizagem é concebida, à luz de Vigotski, como motor do desenvolvimento

humano, pois permite ao sujeito apropriar-se do saber sistematizado, o que só é possível pela mediação dos signos, da linguagem e da cultura. Ainda, Duarte, contrapondo-se à lógica do “aprender a aprender”, argumenta que essa expressão representa “uma lógica de esvaziamento do conteúdo histórico e científico do ensino, substituindo-o por competências genéricas, adaptáveis às exigências do mercado” (Duarte, 2013, p. 24).

No decorrer da dissertação, verificou-se, quanto às bases teóricas, que o documento de 1991 apresentou aproximações mais consistentes com a perspectiva histórico-cultural, embora não tenha sido desenvolvida em profundidade. Em contrapartida, as demais versões revelam a presença de concepções alinhadas às políticas educacionais de viés regulatório e adaptativo. O que indica que a Educação Integral, em vez de consolidar-se como horizonte crítico de formação omnilateral, passou a ser progressivamente associada a noções mais instrumentais de aprendizagem e desenvolvimento. Essas contradições presentes nos documentos contribuem e revelam uma constante tensão entre o discurso e as práticas político-pedagógicas sugeridas pelos documentos. De um lado, a Educação Integral é enunciada como caminho para a emancipação e a valorização da totalidade do sujeito, por outro, as diretrizes apresentadas frequentemente se submetem às exigências de padronização e controle. Dessa forma, a Educação Integral fica no campo da promessa, não se efetivando como projeto pedagógico coerente e (trans)formador.

Essa crítica encontra respaldo em autores como Dermeval Saviani (2008), José Carlos Libâneo (2012) e Lígia Márcia Martins (2009). Para Saviani a educação escolar tem como função social a transmissão sistematizada do conhecimento, condição para que os sujeitos possam se apropriar da cultura e intervir na realidade de forma crítica. Por sua vez, Libâneo (2012) destaca que uma pedagogia verdadeiramente comprometida com a emancipação deve articular conteúdos e métodos que promovam o desenvolvimento integral, combatendo a fragmentação curricular imposta pelas reformas educacionais de viés neoliberal. Na mesma perspectiva, Martins (2009) ressalta que a formação humana exige a criação de condições objetivas e subjetivas para a elevação do gênero humano, o que demanda uma escola comprometida com a transformação social, e não com a mera adaptação a um mundo desigual.

Sendo assim, a educação integral, nos marcos da teoria histórico-cultural, não pode ser reduzida a um discurso normativo ou retórico. Trata-se de um projeto de formação que visa à emancipação humana, à cidadania crítica e à superação das desigualdades, tendo a escola como espaço privilegiado de mediação entre o conhecimento sistematizado e os sujeitos concretos da prática social.

Outro aspecto a ser considerado neste trabalho, trata-se das políticas nacionais de implementação da Educação Integral. O histórico da educação integral no Brasil, demonstra várias tentativas frustradas de implementação da mesma. Muito se deve, ao fato de o país não ter uma política que sustente um modelo pedagógico específico como balizador da mesma, obrigando os estados e municípios assumirem a responsabilidade pela criação e gerência. Exemplos mais recentes destas políticas são os programas Mais Educação, Ensino Médio Inovador e, mais recentemente, o Escola em Tempo Integral, ambos influenciados e tensionados pela BNCC. Essa influência tem apresentado várias lacunas e fragilidades nos programas que tendem a não ter continuidade (com exceção do Escola em Tempo Integral que ainda está em processo de implementação e expansão). E por que essa influência se torna “negativa” nos processos de sustentação dos programas que ensejam a educação integral? Muito se deve ao fato de a BNCC, ao definir dez competências gerais como “formação integral” dos estudantes, tende a associá-la mais a uma lógica de desenvolvimento de habilidades funcionais e competências para o mundo do trabalho. Essa lógica aproxima-se de uma concepção neoliberal de formação humana, voltada à empregabilidade e ao empreendedorismo, e distancia-se do ideal de formação omnilateral defendido por Vigotski, que exige a superação da cisão entre trabalho manual e intelectual e o reconhecimento do sujeito como ser histórico, social e cultural.

Além disso, há o risco de que a educação integral se reduza à mera ampliação da jornada escolar – como já alertava Miguel Arroyo – sem transformar o projeto pedagógico da escola. Como Vigotski aponta, uma formação verdadeiramente integral exige a articulação entre teoria e prática, entre vivência e reflexão, entre a escola e a vida real. Em suas palavras: “A educação deve proporcionar ao aluno não apenas conhecimentos teóricos, mas também práticos, uma formação politécnica, que contribua para o desenvolvimento integral da personalidade” (Vigotski, 2001, p. 260). Assim, recuperar Vigotski hoje é, sobretudo, reafirmar uma educação integral crítica, comprometida com a emancipação humana e com a superação das desigualdades sociais, algo que exige mais do que o cumprimento de competências e habilidades prescritas: exige um projeto político-pedagógico que considere a totalidade da experiência humana.

A dissertação também apresentou outro fator relevante, que, subjacente à concepção de educação integral é possível considerar o importante papel desenvolvido pela educação na perspectiva da integralidade, destacando o/a estudante e seu desenvolvimento no processo educativo, reconhecendo-o como sujeito social, histórico, competente e multidimensional.

Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência (Mello, 2004, p. 136).

A investigação demonstrou que as diferentes concepções de Educação Integral projetadas nos documentos repercutem diretamente na forma como a escola e o estudante são concebidos. Em alguns momentos, há a valorização da escola como espaço de formação crítica e do/a estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem; em outros, porém, predomina uma visão reducionista, que subordina ambos às demandas do mercado e às avaliações externas. Essa oscilação evidencia que o projeto de Educação Integral nas PCSC não se consolidou como prática efetivamente crítica, permanecendo preso às disputas ideológicas que atravessam a educação brasileira.

Deste modo, partindo da premissa de que a implementação da Educação Integral traz consigo uma proposta pedagógica que discute o papel da educação na sociedade, colocando em debate temas como: saberes, currículo, aprendizagem, relação escola-comunidade, formação de educadores, intersectorialidade e redes socioeducativas, não se pode limitar a integralidade do sujeito pensando o tempo unicamente enquanto ampliação da jornada escolar. Em vista disto, ampliação do tempo escolar deve ser compreendida a partir do seu aspecto qualitativo, com o intuito de proporcionar diferentes vivências a partir da ampliação do tempo e, assim, contemplar a formação humana integralmente, entendendo que o indivíduo a ser formado deverá ser concebido mediante sua complexidade e sua multidimensionalidade (afetiva, ética, estética, social, cultural, política, cognitiva).

Ainda, vale evidenciar que, embora a concepção de formação do homem integral entendida em sua multidimensionalidade se faz presente em todos os documentos da PCSC, mesmo que não explicitamente esteja apresentada, a educação integral é sugerida nas entrelinhas dos documentos. No entanto, as fronteiras escolares não se limitam apenas à dimensão espacial, mas, antes de tudo devem ser compreendidas como uma fronteira epistemológica a qual encontraremos sua manifestação no currículo escolar. Diante disso, é preciso romper as fronteiras através do reconhecimento de outros saberes para além dos já institucionalmente estabelecidos nos currículos escolares, romper o isolamento da escola, ampliando e integrando a comunidade em um processo educativo no qual o(a) estudante não é objeto da educação, mas sujeito dela.

Diante deste cenário, para que essa proposta se torne viável, não se pode esgotar a discussão apenas com a relação aos saberes, sendo necessário repensar, principalmente, a relação estabelecida entre a escola e a comunidade: intersectorialidade, ou seja, a articulação das políticas públicas em torno do processo educacional, entendendo-se que o Estado participa de forma mais efetiva no processo de formação dos sujeitos. Se por um lado, faz-se necessário apresentar alguns pontos de continuidade com as experiências de educação integral implementada no território brasileiro, por outro, é imprescindível estabelecer rupturas com o objetivo de conciliar-se com os pressupostos apresentados.

Por fim, é preciso reconhecer as contradições presentes nos documentos, que, ao mesmo tempo, apresentam um discurso de educação integral e revelam posturas condizentes com as diretrizes neoliberais. Como podemos observar, a educação marxista e gramsciana ressalta o desenvolvimento omnilateral do ser humano, considerando a educação como um processo de emancipação humana. Ao assumir tal perspectiva em seus documentos, a PCSC reitera que a prática pedagógica dos professores/as esteja alinhada com as bases teóricas destes pensadores. Vale ressaltar que a PCSC buscou assentar sobre as bases do materialismo histórico-dialético, tendo como referências teóricas, principalmente, Marx, Gramsci e Vigotski, esse último com a Teoria Histórico-Cultural (THC). Portanto, parece lógico que a busca por uma educação integral alinhada e em consonância com essas bases torna-se imprescindível.

Nesta direção, é salutar pensar que o processo de humanização é visto por outras teorias como produto de herança genética, porém, neste estudo, configura-se como um processo de formação das qualidades humanas, considerando o ser humano e a humanidade como um todo, de modo que ambos são produtos da própria história construída ao longo de sua existência. Isso requer dizer que, para a Teoria Histórico-Cultural, o processo educativo possui um papel importante no processo de humanização dos sujeitos e, de forma intencional, por meio do professor mediador, que planeja as circunstâncias mais adequadas para o desenvolvimento humano, proporcionando, pela educação, a apropriação das qualidades humanas. Segundo Mello (2007):

O desenvolvimento da criança – que equivale a dizer: o desenvolvimento humano – só pode ser compreendido como uma síntese de duas ordens distintas: o amadurecimento orgânico e a história cultural, que se fundem num processo único e complexo (Mello, 2007, p. 99).

Corroborando, Elkonin (1987) afirma que o desenvolvimento da criança não é adquirido de forma natural, pois, como ser social, ela depende das condições de vida e de educação para se desenvolver.

Nesse sentido, ressalvo ao longo do estudo que além do interesse em dialogar sobre Educação Integral, o que me move na busca de alternativas possíveis está associada a uma observância de que é possível, e necessário, explorar mais a Educação Integral dentro do documento, bem como, referenciá-la na perspectiva histórico-cultural, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Diante do exposto, compreende-se que a Educação Integral, ao longo das propostas curriculares catarinenses, mais do que um conceito pedagógico plenamente consolidado, constitui-se como um campo de disputas simbólicas e políticas, no qual se refletem as tensões entre projetos de formação humana voltados à emancipação e projetos voltados à adaptação às lógicas do capital. Ao evidenciar tais contradições, esta pesquisa não se encerra em si mesma, mas aponta para a necessidade de novas investigações e de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social, capaz de resgatar a dimensão histórico-cultural da Educação Integral como horizonte de formação omnilateral do sujeito.

Sendo assim, mediante as análises desenvolvidas nesta pesquisa a partir dos autores pesquisados, reitero, com base no exposto, a compreensão de que estas reflexões não esgotam o assunto, mas que podem juntar-se a outros já elaborados, bem como com outros pensadores, acreditamos ser necessário maiores aprofundamentos entre as relações da Teoria Histórico-Cultural e a Educação Integral. A intenção foi aprofundar tais estudos, visando um enriquecimento teórico que auxilie os/as profissionais da educação na compreensão e possíveis intervenções pedagógicas, buscando favorecer a autonomia dos sujeitos em busca de uma educação integral. O que precisa ser dito aqui, não é que o/a professor/a não tenha responsabilidades e contribuições no desenvolvimento da formação integral dos sujeitos, mas é preciso atentar para as condições que os/as mesmos/as recebem para desenvolver seu trabalho de forma autônoma e não coercitiva.

Ainda que seja tributado tais avanços, em boa medida, à intervenção em tela nesta dissertação, tenho ciência de que o trabalho com as reverberações iniciais do processo de apropriação do desenvolvimento humano, na minha percepção, está longe de se efetivar, pois o contexto social e cultural atual não proporciona, e não quero aqui entrar no mérito da intencionalidade, o desenvolvimento das subjetividades necessárias para a integralidade dos sujeitos. É salutar lembrar que as escolas (espaços propícios para que essa transformação social aconteça) são apenas uma das partes do sistema capitalista e, como tal, seu potencial para a reforma está bastante limitado. Somente com a reforma do sistema político e econômico o ensino poderá ter algum efeito na emancipação dos menos favorecidos.

Faz-se conveniente evoluir em pensamentos e atos, pois somente assim o homem se sentirá capaz no que realiza. Muito embora a dialética por si abre caminhos para a busca e concretização destes ideais, é necessário uma luta constante e muita perseverança, sendo a educação uma alternativa de se elucidar tais problemas. É preciso respeitar o ser humano em sua totalidade, em suas potencialidades, seus modos de expressão e de pensar, garantindo o direito a uma educação igualitária baseada em princípios democráticos.

Tendo isso presente, é fulcral, ainda e sobremaneira, prever/orientar as ações didático-pedagógicas, para que as mesmas se convertam em instrumento que possibilite a consecução de um percurso formativo, a partir do qual não somente o/a professor/a, mas os/as estudantes tenham condições de agir e pensar com autonomia a prática social que os enovela e da qual são parte constitutiva. E, diante dessa autonomia, compreenderem ambos, professor/a e estudante, que pensar e agir para a efetivação da educação integral vai além de um documento que propõe a mesma, requer experiências, saberes e viveres integrados.

A escola que pretender incluir a educação integral precisa compreender que o ser humano se forma na interação com os outros, com o mundo e com a história que o cerca. Educar de forma integral é reconhecer que o desenvolvimento humano não é dado, mas construído nas relações, nos afetos e na cultura compartilhada. A educação integral, por sua natureza, dialoga muito bem com a teoria histórico-cultural, especialmente em relação ao desenvolvimento humano como um processo social, mediado e contextualizado.

Confere-se a essa pesquisa potencial de incidir na formação de professores/as ocupados/as com a educação integral, tanto pelo aporte teórico-epistemológico, quanto pelas reflexões teórico metodológicas, os quais possibilitam condições de metacognição aos/às docentes acerca do trabalho escolar com leitura com vistas à formação humana integral, articulando, com base na teoria histórico-cultural, os elementos constitutivos da educação integral.

Além disso, ao retomar os alicerces do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural, reafirma-se que a educação integral, tal como expressa na PCSC, é compreendida como um processo histórico e socialmente condicionado, constituído nas relações humanas e atravessado por contradições que impulsionam seu movimento. Nesse percurso, a pesquisa realizada foi se desvelando gradativamente como elemento essencial para apreender tais determinações, permitindo compreender tanto as permanências quanto as mudanças que marcaram a construção/atualizações da Proposta Curricular ao longo do tempo. Assim, evidencia-se que o estudo aqui desenvolvido não se limita a uma análise retrospectiva:

ele se torna um instrumento crítico de reflexão, capaz de subsidiar debates e orientar futuras atualizações da Proposta Curricular de Santa Catarina, fortalecendo a defesa de uma educação integral que promova a humanização, o desenvolvimento omnilateral e a transformação social.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil** (1964-1984). Petrópolis: Vozes, 1984.

ALVES, Álvaro Marcel. O método materialista histórico-dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Assis, São Paulo, 2010.

ARROYO, M. **O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho?** Teoria & Educação, n. 1, 1990.

ARROYO, M. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Integração curricular: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. 200 p.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n. 13.005, de 25/06/2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025: Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica**. Brasília: MEC / CNE, 2025.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Após 9 anos, Plano Nacional de Educação (PNE) não atinge 85% das metas**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/>. Acesso em: 07 jan. 2025.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Avaliação na educação integral: elaboração de novos referenciais**. Disponível em:

https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2020/05/caderno-avaliacao-na-educacao-integral-4_compressed.pdf. Acesso em: 07 jan. 2025.

CARVALHO, A. M. C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. Vols. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COÊLHO, P. A. (org.). **História do anarquismo**. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2016.

COSTA, Adriana da. **Olha só que legal o que eu fiz com as ideias das pessoas que me ajudaram! Atividade mediadora e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em idade escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do conhecimento e luta de classes: contribuições à crítica da razão pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Educação integral: perspectivas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2013.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Educação integral: um debate em perspectiva**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Marcia. **Fundamentos ontológicos e epistemológicos da formação humana**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. **Formação humana, trabalho e práxis educativa: contribuições da ontologia marxiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. São Paulo: Paz e Terra. Fernandes, F. (Org.), 1984.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**, 2002.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. **Education in a Marxist perspective: an approach based on Marx and Gramsci**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 12, n. 26, p. 635-646, jul./set. 2008.

FERREIRA, T. C. S.; SCHLICKMANN, M. S. P. Historical-cultural theory and school education from a humanizing perspective. **Revista Ibero-Americana de Estudos em**

Educação, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0643-0660, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15753>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: críticas ao fetichismo da produtividade na educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H. da; CONCEIÇÃO, M. da (Orgs.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Escola Sindical – CUT, 2005. p. 19–62.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GARRIDO, Manuel Jesus Garcia. **Diccionario de jurisprudencia romana**. Madrid: Dykinson, 1993. 459 p.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Il nostro Marx (1918-1919)**. Torino: Einaudi Editore, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 11 (1932-1933): introdução ao estudo da filosofia. Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1, p. 93-168.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 2 v.

IANNI, O. **Dialética & Capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx**. Petrópolis: Vozes, 1982.

KASTELLER, Cesar Rodrigo. **Política curricular para a educação básica catarinense: uma análise a partir da Proposta Curricular de Santa Catarina**. Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2018.

KONDER, L. **Hegel, a razão quase enlouquecida**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMOEIRO, M. **Do abstrato para o concreto pensado**. São Carlos: UFSCar, 1991.

LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva. **O conceito teórico como instrumento mediador do pensamento: contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do ensino**. Universidade Estadual de Maringá, 2020.

LONGAREZI, A. M. Prefácio. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contradições de D. B. Elkoni, V. V. Davidov e V. V. Repkin** – Livro 1. Curitiba, PR: CRV; Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. (Série Ensino Desenvolvidor, v. 10)

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, L. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

MAKARENKO, Anton S. **Poema pedagógico**. 3 vols. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é sociologia?** 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, Lígia Márcia. **Pedagogia das competências: crítica à teoria e à prática**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

MARTINS, Lígia Marcia. **Educação escolar e formação humana: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

MARTINS, Aline Santana. **Diálogos com Vigotski sobre arte, vida e a potência do corpo da criança na relação com o teatro**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação**. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979a.

MARX, Karl. **Textos**. 3 vols. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.

MATIELLO, Marizete Lemes da Silva. **A teoria histórico-cultural e a Proposta Curricular de Santa Catarina: a compreensão dos professores de Educação Física de Chapecó**. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015.

MEC. **Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009**. Portaria federal sobre o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 52.

MEC. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novopdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Brasília, 2013. Acesso em: 07 jan. 2025.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 83–104, 2007. DOI: 10.5007/%x.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-154.

MELO, Maria Lúcia; RODRIGUES, Denise Simões. **Gramsci e a educação**. UEPA/SOCID, Pará, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, J. e colaboradores. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. A política de educação integral no Brasil: Mais Educação. In: CENPEC. **Colóquio Educação Integral**. São Paulo, 2010. p. 70-79.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PAIM, Aida Rotava. **Uma história da proposta curricular de Santa Catarina 1988-1991: políticas e textos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/234731>. Acesso em: 01 ago. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **Mediação pedagógica: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Hellen Melo. **O quadro teórico vigotskiano e a pesquisa em Linguística Aplicada: remanescência/evanescência da teoria histórico-cultural**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2021.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educ. Soc, Campinas, n. 71, 2000, p. 45-78.

PINTO, Tales dos Santos. **“O que é integralismo?”** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-integralismo.htm>. Acesso em: 30 jul. 2025.

PISTRAK, Moisey M. [1924]. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 192 p.

PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. **A atividade de estudo segundo V. V. Repkin: uma abordagem crítica na perspectiva da Teoria da Subjetividade**. Ensino em Re-Vista, Uberlândia, MG, v. 25, n. 3, p. 766-789, set./dez. 2018.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da atividade de estudo: contradições de D. B. Elkoni, V. V. Davidov e V. V. Repkin** – Livro 1. Curitiba, PR: CRV; Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. (Série Ensino Desenvolvimento, v. 10)

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

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIQUETI, Izoete dos Santos. **Propostas curriculares nos anos iniciais do Ensino Fundamental: interpretações e recontextualizações curriculares nas redes municipais de educação da Região Metropolitana do Contestado**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

SANTA CATARINA, Governo do Estado; Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020.

SANTA CATARINA, Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. 492 p.

SANTA CATARINA, Governo do Estado; Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis, 2014. 192 p.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005. 192 p.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis: COGEN, 1998. 160 p.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Ensino, 1991.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Raphael Alario Rodrigues dos. **Os fundamentos da educação integral no Programa Mais Educação**. Recife, 2017. 110 f.

SANTOS, Romário Farias Pedrosa dos. Uma Breve Retrospectiva Histórica da Educação Integral no Brasil e os Marcos Legais para sua Implantação nos Estados da Federação. In: **VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, Paraíba, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Introdução. In: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHROEDER, T. R.; COMIOTTO, T.; POLL, R. Proposta curricular de Santa Catarina (PCSC): um ambiente de proliferação para a Teoria Sócio Histórico Cultural (TSHC). **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 397–413, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n1a2021-54706. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54706>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA, T.T. (org). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOUZA, Jamerson Murillo. Anúnciação de. Estado e sociedade civil no pensamento de Marx. **Revista Serviço Social e Sociedade**, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282010000100003>. Acesso em 14/10/2024.

SOUZA, Adão de. **Dissertação: Cultura Local Em Textos De Documentos Curriculares: Conceitos E Interfaces Com Demais Saberes Escolares**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

THIESEN, J. da S. Políticas Curriculares de Educação Básica: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–9, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.56496. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/56496>. Acesso em: 21 ago. 2024.

THIESEN, J. da S. Currículos da educação básica brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 420-436, abr./jun., 2019.

THIESEN, J. da S. **Educação integral: múltiplos olhares e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

THIESEN, J. da S. **Política curricular: discursos, contextos e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

THIESEN, J. da S. A proposta curricular de Santa Catarina e as reformas educacionais nos anos 1990. In: DALBEN, Ângela; LOPES, Alice Casimiro (Orgs.). **Políticas curriculares e reforma educacional: o currículo em disputa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 195-213.

THIESEN, J. da S. A recontextualização da teoria histórico-cultural na proposta curricular de Santa Catarina. In: THIESEN, J. da S. (Org.). **Currículo e teorias pedagógicas: reflexões sobre a formação humana**. Blumenau: Edifurb, 2011, p. 77-92.

THIESEN, J. da S. **Educação integral: diferentes concepções e possibilidades de realização**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

THIESEN, J. da S. Currículo e políticas educacionais em Santa Catarina: fragmentação e controle da formação humana. In: THIESEN, J. et al. **Educação e formação humana: entre a fragmentação e a totalidade**. Blumenau: Edifurb, 2009.

THIESEN, J. da S. Currículo, conhecimento e competências: um olhar sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina. In: THIESEN, J. et al. **Currículo, conhecimento e competências: o que dizem os autores e as políticas?** Blumenau: Edifurb, 2008.

TONET, I. **Educação e formação humana**. Maceió, agosto de 2006. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/educacao_e_formacao_humana.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

TOZONI-REIS, M. F. C. A pesquisa-ação-participativa e a educação ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica. In: TOZONI-REIS, M. F. C. (Org.). **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas**. São Paulo: Annablume; Fapesp; Botucatu: Fundibio, 2007, p. 121-162.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed., 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 87-105.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Significado histórico da crise da psicologia. In: **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.