

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

*Aline Borin
Oto João Petry*

Resumo:

No presente artigo tem-se como objetivo principal trazer para conhecimento, a partir da análise de documentos que compõem a Proposta Curricular de Santa Catarina, possíveis evidências da presença dos princípios teórico-filosóficos da educação integral. Embora representem a expressão de protagonismos produzidos em períodos político-históricos distintos, entende-se que os documentos que compõem a Proposta Curricular constituem importante referência para a organização e gestão do currículo e seus desdobramentos nas escolas públicas catarinenses. Quais as características e sentidos atribuídos à educação integral? Em que circunstâncias históricas ocorreu a construção da Proposta Curricular de Santa Catarina? E, por fim, se há indícios/princípios conceituais da educação integral na Proposta, são as questões que circunstanciaram o estudo. Os documentos que compuseram o *corpus* do estudo foram submetidos ao procedimento de análise de conteúdo. Postula-se, a partir da análise realizada, que há importantes marcos esculpidos na Proposta Curricular que sinalizam pela assunção nesta da educação integral como princípio orientador.

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

Abstract:

This article aims to present, from the analysis of documents that are part of the Curricular Proposal of Santa Catarina, possible evidence of the presence of the theoretical and philosophical principles of integral education. Although they represent the expression of protagonism produced in different political - historical periods, it is understood that the documents that are part of the Curricular Proposal constitute an important reference for the organization and management of the curriculum and its ramification in Santa Catarina public schools. What are the characteristics and meanings given to the integral education? In what historical circumstances the Curricular Proposal of Santa Catarina was made? And then, if there is evidence/conceptual principles of integral education in the Curricular Proposal, they are the issues that guided the study. The documents that are part of the *corpus* of study were submitted to content analysis procedure. It was understood, from the analysis, that there are important landmarks shaped in Curriculum Proposal that indicate the integral education is taking as a guiding principle.

Keywords: Educational Policies; Integral Education; Full Education; Curricular Proposal.

Introdução

A adoção de princípios filosóficos, políticos e pedagógicos constitui-se em prática importante na condução de processos educativos, uma vez que estes sempre expressam as condicionalidades de dado momento histórico. Comumente, estes princípios estão esculpidos nas propostas curriculares de sistemas e instituições escolares. As propostas curriculares, construções históricas, abarcam as intencionalidades, os interesses, as crenças, os sonhos e as utopias, dos protagonismos em movimento quando de sua elaboração e reestruturação.

Nesse artigo, tem-se a pretensão de trazer à baila possíveis indícios da presença/ausência da educação integral, entendida aqui como formação por inteiro, assim concebida por Paro (2009, p. 13) “educação integral [...] é integral, ou, então, não é educação”, nas propostas curriculares de Santa Catarina.

O estudo compreendeu a análise das propostas curriculares de Santa Catarina, constituída pelos documentos datados de 1991, 1998 e 2014, respectivamente. Os mesmos foram submetidos ao procedimento de análise de conteúdo, com base em Bardin (1977) e em Moraes (1999), por entender-se ser esta a mais indicada para a realização deste estudo. A análise de conteúdo,

[...] constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p. 9).

Ainda, segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo, ou melhor, destacando “as análises de conteúdo” são um conjunto de técnicas de análise das comunicações, não há apenas um instrumento, mas sim um leque de apetrechos que possibilitam a análise.

No trabalho em tela, inicia-se com breves considerações sobre o contexto histórico da educação integral destacando a perspectiva da educação integral enquanto formação integral e as escolas em tempo integral. Posteriormente, apresentam-se os documentos curriculares em seu contexto histórico, organização e perspectiva teórica adotada na Proposta Curricular. Em seguida, dá-se destaque as análises realizadas nos documentos curriculares e por último, apresenta-se as considerações finais, com a indicação dos resultados do estudo.

1 Educação Integral: considerações iniciais

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

Os estudos indicam que o interesse pelo tema ressurgiu fortemente na historiografia da educação, quando são propostas políticas educacionais de ampliação da jornada escolar e criação de escolas de tempo integral, atribuindo-se uma espécie de sinônimo aos termos “educação integral” e “tempo integral”. Desse modo, adotou-se neste trabalho a concepção de

educação integral como formação humana integral dos sujeitos, termo ou categoria analisada nos documentos da PCSC. Contudo, julga-se importante realizar primeiramente uma contextualização do surgimento das experiências com escolas de tempo integral, agregadas a concepções de educação integral e de atendimento a crianças e adolescentes nessas instituições.

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

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

Anísio Teixeira, um dos líderes do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, pensou em um ensino para todo o país que compreendia vários aspectos para a garantia da educação, colocou em prática essa concepção no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, construído em Salvador, na Bahia em 1950. Na década de 60, ainda segundo a Secad (2009) Anísio Teixeira estava à frente da presidência do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e foi chamado pelo Presidente Juscelino Kubitschek a coordenar a comissão incumbida de criar o plano educacional de Brasília, ao lado de Cyro dos Anjos, Darcy Ribeiro, e outros nomes da educação brasileira. Essa comissão organizou o sistema educacional de Brasília, que iria servir de modelo educacional para todo o país. Com o plano educacional elaborado, criou-se a Universidade de Brasília e o Plano da Educação Básica. Para a educação elementar foi idealizado um modelo de educação integral baseado no exemplo de Salvador, entretanto mais evoluído.

Conforme o documento da Secad (2009), em 1980 ocorreu a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP’s), que se constituiu como uma das implantações mais polêmicas de educação integral do Brasil. Esses CIEP’s idealizados por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, promoveram a instalação de quinhentos prédios

escolares durante o governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, o que se denominava de escola integral em horário integral.

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

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

O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Não pode ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa **inovação educacional**. Precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento. A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola. (grifos do autor).

Uma das políticas educacionais que enfatiza a educação em tempo integral é o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, traz como uma das metas para a educação integral em nosso país a de “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” (BRASIL, 2014).

Vê-se que a construção da educação em tempo integral será gradativa, durante os dez anos de vigência desta lei, tendo como previsão um mínimo de que a metade das escolas de educação básica seja atendida com a educação em tempo integral. Dentre as estratégias proposta pelo PNE (2014) está a de promover a oferta da educação básica em tempo integral, através de atividades com acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, culturais e esportivas para os alunos.

De acordo com Cavaliere (2007, p. 1028) os diversos projetos que estão em andamento nos últimos dez anos, em suas formulações oficiais ou em entrevistas com as equipes técnicas nas secretarias de educação, professores e escolas, mostram que há quatro diferentes visões de escola de tempo integral, sendo a visão de cunho assistencialista, que nota a escola de tempo integral como “[...] uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária”.

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

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

Por último, Cavaliere (2007, p. 1029) frisa que, recentemente, tem-se uma visão de educação em tempo integral que não necessita da estrutura da escola de horário integral, pois “[...] esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição”. Por isso, a presença de setores não-governamentais para articular a educação e dar conta dessa necessidade. A partir de 2003, alguns projetos investiram nessa concepção, havendo uma articulação com diferentes órgãos.

Desse modo, Cavaliere (2007, p. 1032) propõe que se tenha articulação com outras instâncias da sociedade civil, mas que esta ação não signifique a transferência de responsabilidade que é da escola:

Seja como for, parece-nos que essa é uma discussão que não pode ser levada de maneira inflexível. A participação de organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública é desejável e pode ser enriquecedora, desde que isso não signifique pulverização das ações e sim o fortalecimento da instituição escolar. Desde que não represente uma nova modalidade de privatização daquilo que

deve, por determinação constitucional, ser público. Trata-se de analisar cada realidade, sem preconceitos, e encontrar as soluções viáveis e pertinentes.

Em razão disso, a construção de uma proposta pedagógica para as escolas de tempo integral, segundo Cavaliere (2007) deve refletir e repensar sobre a função da escola na sociedade, tendo como princípio o enriquecimento das atividades pedagógicas, melhores condições de estudo, de trabalho para os professores e alunos, representando maior qualidade no trabalho educativo.

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

Conforme Paro (2009, p. 19) há uma tendência em articular a educação integral com a educação em tempo integral, assim, destaca-se que em relação à educação integral é preciso investir em um conceito que “[...] leve em conta a integralidade do ato de educar.”

2 Proposta Curricular de Santa Catarina: percurso em construção

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

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

Segundo a PCSC (1991) no ano de 1989 foram realizados três encontros, o primeiro foi realizado nos polos, que compreendiam as cidades de Brusque, Chapecó e Florianópolis, com os grupos por disciplinas. Já o segundo, ocorreu nos polos de Balneário Camboriú,

Brusque e Laguna. No terceiro encontro realizado na cidade de Laguna a Proposta Curricular foi sistematizada da Pré-Escola até o 2º Grau. Essa sistematização fez com que em 1990 a discussão referente à Proposta Curricular tivesse mais solidez.

Em 1991, o documento foi disponibilizado para todas as escolas e tinha como título “Proposta Curricular de Santa Catarina uma contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Jovens e Adultos.

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

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

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

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

Ainda, segundo Gomes (2007, p. 46) ligada à perspectiva do materialismo histórico-dialético está a concepção de aprendizagem, com base no materialismo histórico-cultural de

Lev S. Vigotski, que “[...] Refere-se à predominância da determinação dos condicionantes sociais e históricos sobre os biológicos, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.” Vigotski defende que a criança primeiramente aprende e em seguida se desenvolve, no entanto, a influência social e cultural para que este processo ocorra é fundamental, porque é nessa relação que a criança vai se desenvolver.

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

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

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

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

Já o terceiro documento analisado foi publicado em 2014, esta é a atualização mais recente da PCSC até o momento, sendo denominada de “Proposta Curricular de Santa Catarina Formação Integral na Educação Básica”, está organizada em duas grandes seções, a primeira voltada à “Educação Básica e Formação Integral”, incluindo o debate sobre o “Percurso Formativo e Diversidade como Princípio Formativo”, e a segunda seção, está direcionada para as “Contribuições das Áreas do Conhecimento para a Educação Básica e a

Formação Integral,” referente aos conteúdos em suas três grandes áreas, sendo: “Áreas de Linguagens,” “Áreas de Ciências Humanas” e “Área de Ciências da Natureza e Matemática”.

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

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

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

3 Educação Integral: evidências na Proposta Curricular de Santa Catarina

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

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

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

Contudo, vale ressaltar que a Educação Integral, embora tendo no projeto escolar moderno seu *lôcus* 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. (grifos do autor).

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

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

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

A PC, ao entender a formação omnilateral do ser humano ligada a formação integral, conforme destacou Gomes (2007) que a omnilateralidade prevê o desenvolvimento pleno e harmônico do ser humano, pois o materialismo histórico dialético evidencia a apropriação do sujeito ao conhecimento historicamente produzido.

Desse modo, a PCSC (2014, p. 43) evidencia que:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nesta dimensão a Interdisciplinaridade entendida como um trabalho voltado para a mudança de concepções e prática, ou seja, uma forma de conceber o homem historicamente situado, na sociedade e no seu trabalho. [...] Reforçamos que nesta ótica, a interdisciplinaridade não passa por uma mera associação de disciplinas ou de conteúdos, e sim como a possibilidade de se chegar a síntese da totalidade do conhecimento; como contra-ponto a compartimentação do mesmo.

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

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

[...] o Direito à Educação supõe o acesso e a permanência do aluno na escola. Estes aspectos aqui mencionados: acesso e permanência que comprometem a questão do Direito à Educação é que precisam ser focalizados, como molas propulsoras que impulsionam ou emperram o processo educacional.

Conforme Antunes (2010) a escola cidadã é pertencente ao Estado em relação ao financiamento, enquanto que em relação à gestão a escola é democrática e popular e a sua distinção é ser pública e popular. Desse modo, o Estado tem a responsabilidade de garantir o direito à educação para todas as pessoas, tendo como política educacional garantir o acesso à educação, bem como a permanência. Nesse processo é necessário que o aluno permaneça na escola e que ele aprenda, pois o primeiro sujeito fundamental a proporcionar a educação

integral no ambiente escolar é o Estado, comprometido com a educação e a formação do cidadão.

Considerações Finais

Pode-se destacar que as características e sentidos cominados a educação integral como formação integral e total de sujeitos multidimensionais, possui como objetivo o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo, priorizando o desenvolvimento pleno de homens e mulheres em todos os aspectos.

É possível destacar a presença da educação integral nos documentos analisados, como também termos correlatos, como interdisciplinaridade e omnilateralidade, que evidenciam o desenvolvimento das potencialidades do ser humano e prevê a formação total, global do sujeito. Nesse sentido, o conceito de educação integral articulado com a interdisciplinaridade e a omnilateralidade, move o coletivo das escolas para pensar e propor a educação integral aos sujeitos em formação.

Com os diversos contextos políticos-históricos da elaboração desses documentos curriculares, nota-se que, esses documentos são pontos de referência para a organização da gestão e do currículo nas escolas catarinenses. Tendo que todos os documentos trazem evidências da presença da educação integral é no documento publicado mais recentemente que essas evidências se afirmam, ao identificar a educação integral como um dos três fios condutores da PC.

REFERÊNCIAS

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

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

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/5436/5436>.
Acesso em: 06/06/2015.