UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

DANIELA MEURER

A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (2014) E A ESCOLA UNITÁRIA DE ANTONIO GRAMSCI: APROXIMAÇÕES E CONTRADIÇÕES

LAGES
2019

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

DANIELA MEURER

A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (2014) E A ESCOLA UNITÁRIA DE ANTONIO GRAMSCI: APROXIMAÇÕES E CONTRADIÇÕES

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Selma Grosch
Coorientador: Prof. Dr. Filipi Vieira Amorim

LAGES
2019

Ficha Catalográfica

M598p

Meurer, Daniela.
A proposta curricular de Santa Catarina (2014) e a escola unitária de Antonio Gramsci : aproximações e contradições / Daniela Meurer – Lages : Ed. do autor, 2019.
87p. :il.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação.
Orientadora: Maria Selma Groch
Coorientador : Filipi Vieira Amorim
1. Educação . 2. Gramsci, Antonio. 3. Escola unitária. I. Groch, Maria Selma (orient.). II. Amorim, Filipi Vieira (orient.). III. Título.

CDD 375

(Elaborada pela Bibliotecária Andréa Costa - CRB-14/915)

Daniela Meurer

A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (2014) E A ESCOLA UNITÁRIA DE ANTÔNIO GRAMSCI: APROXIMAÇÕES E CONTRADIÇÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 09 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Selma Grosch
Orientadora e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC

Prof. Dr. Filipi Vieira Amorim
(Coorientador - PPGE/UNIPLAC)

Profa. Dra. Priscila Monteiro Chaves
Examinadora Externa – PPGEd/UNOESC
Participação Não Presencial - Sincrona - Res. nº 414/2019

Profa. Dra. Vanice dos Santos
Examinadora Interna – PPGE/UNIPLAC

Dedico a meus pais, Antônio Carlos (in memorian) e Marli, minha irmã Silvia, meu irmão Carlos Augusto, meus sobrinhos Helena e José Carlos, e meu querido Fabio, que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e compreendendo quando estive ausente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela saúde, pela força, serenidade e resiliência para lutar por meus objetivos.

Ao meu pai Antônio Carlos, que mesmo não estando nesse plano, sempre foi parceiro, confiando em todos os meus projetos de vida e incentivando a seguir na jornada.

À minha mãe Marli, por entender o tempo reduzido que dei a ela, pois tinha que estudar.

À minha irmã Silvia e sobrinha Helena, pelo carinho e atenção aos meus estudos.

Ao meu irmão Carlos Augusto e meu sobrinho e afilhado José Carlos, pelo companheirismo, parceria e apoio incondicional.

Ao meu amado Fabio, pelo amor, compreensão, carinho e por acreditar em mim e apoiar meus projetos.

Ao meu tio e padrinho José Luiz Meurer (in memorian), que mesmo do outro lado do caminho, sempre foi minha inspiração e força para persistir na jornada, meu eterno ídolo.

Aos meus orientadores, professores doutores Maria Selma Grosch e Filipi Vieira Amorim, pela orientação, paciência, motivação e tantos ensinamentos que levarei para vida.

A todos os meus familiares e amigos, pelo apoio e por compreenderem minha ausência em tantos momentos.

Aos meus cunhados João Antônio, Isabel, Katia e Marilu, e meus sogros José Izac e Olívia por torcerem por mim.

A todos os professores doutores do Mestrado em Educação, que certamente contribuíram para meu crescimento intelectual, tornando-me uma pessoa melhor.

Às professoras doutoras Priscila Monteiro Chaves e Vanice dos Santos, pelas importantes contribuições à minha dissertação.

Aos meus colegas do mestrado, por todo aprendizado e parceria.

Aos meus colegas da Escola de Ensino Médio Valmir Omarques Nunes, principalmente à Daiana, à Kátia e à Márcia, que sempre torceram por mim e apoiaram minha caminhada.

Às minhas colegas do Pré-Escolar Municipal Capistrano, período matutino, especialmente à Adriana, parceira incondicional e amiga querida.

Ao querido amigo, professor doutor Danilo Wilhelm Filho, pelo carinho e cuidado, e pela essencial leitura final de minha dissertação.

À Marilene dos Santos Neckel, pelo fundamental apoio aos meus estudos.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral identificar aproximações e contradições entre a Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC, em sua última versão, publicada em 2014, e a "Escola Unitária" de Antonio Gramsci. A partir disto, a dissertação desdobrou-se em três objetivos específicos: a) identificar os pressupostos teóricos e conceituais da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014); b) verificar no referido documento indícios ou interfaces da dimensão universal do conhecimento e princípios da "Escola Unitária"; e c) elencar proposições pedagógicas para a formação integral do estudante da Educação Básica. Metodologicamente, o estudo buscou, via pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, os elementos necessários ao desenvolvimento dos objetivos desta dissertação. Na primeira seção identificou-se as bases conceituais da Teoria Histórico-cultural de Vygotsky e da Teoria da Atividade de Leontiev e Davidov, o que permitiu desnudar o horizonte da educação com base na formação integral do estudante. Na segunda seção evidenciou-se as aproximações da PCSC (2014) à luz do pensamento de Antonio Gramsci, em uma educação escolar, com percurso formativo e omnilateralidade, na emancipação humana como problema pedagógico. Ressaltou-se os pontos de aproximações e contradições entre ambos, com destaque ao fato de a Proposta Curricular enfatizar a formação integral do estudante, numa concepção de ser humano social e histórico, e de uma educação para além da dimensão operacional e técnica. Foi possível perceber a "Escola Unitária" como preconizadora de uma educação humanista, no desenvolvimento do ser em todos os seus aspectos, não se restringindo apenas ao cognitivo, modelo de educação focada principalmente no aspecto intelectual, e, dessa maneira, a PCSC (2014) aproximando-se dos pressupostos da Escola Unitária. Entre as contradições destacou-se que a PCSC (2014) defende a educação sem ligá-la à política, e a Escola Unitária ressalta a importância da ligação entre educação e política. Na terceira e última seção, tratou-se de proposições pedagógicas à formação integral, em que abordou-se a escola como espaço social para o aprender, o currículo integrado e integrador para possíveis mudanças no processo de ensino e aprendizagem, com a formação de professores no ambiente escolar, em uma formação focada e ligada ao cotidiano docente.

Palavras-chave: Proposta Curricular de Santa Catarina. Escola Unitária de Gramsci. Educação Escolar. Formação Integral.

ABSTRACT

The present study aimed to identify approximations and contradictions between the Santa Catarina Curriculum Proposal - PCSC, in its latest version, published in 2014, and Antonio Gramsci's “Unitary School”. From this, the dissertation unfolds in three specific objectives: a) to identify the theoretical and conceptual assumptions of the Curricular Proposal of Santa Catarina (2014); b) to verify in that document indications or interfaces of the universal dimension of knowledge and principles of the “Unitary School”; and c) to list pedagogical propositions for the integral formation of the student of the Basic Education. Methodologically, the study searched through documentary research and bibliographic research, the necessary elements for the development of the objectives of this dissertation. In the first section was identify the conceptual basis of Vygotsky's Historical-Cultural Theory and Leontiev and Davidov's Theory of Activity, which allowed to reveal the horizon of education based on the integral formation of the student. The second section evidenced the approaches of the PCSC (2014) in the light of Antonio Gramsci's thinking in a school education, with formative path and omnilaterality, in human emancipation as a pedagogical problem. It was emphasized the points of approximation and contradiction between both, highlighting the fact that the Curricular Proposal emphasizes the integral formation of the student, in a conception of social and historical human being, and an education beyond the operational and technical dimension. We could perceive the “Unitary School” as a proponent of a humanist education, in the development of being in all its aspects, not restricting only to the cognitive, a model of education focused mainly on the intellectual aspect, and therefore the PCSC (2014) approaches to the assumptions of the Unitarian School. Among the contradictions were highlighted the PCSC (2014), which defends am education without linking it to politics, while the Unitarian School stresses the importance of linking education and politics. The third and last section dealt with pedagogical propositions to integral formation, which approached the school as a social space for learning, the integrated and integrative curriculum for possible changes in the teaching and learning process, with the formation of teachers in the school environment in a focused formation linked to the daily teaching.

Keywords: Santa Catarina Curriculum Proposal. Gramsci’s Unitary School. Schooling. Integral Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **9**

1. A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (2014) **17**
1.1 AS BASES CONCEITUAIS DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA 23
1.2 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO NA PCSC (2014) 28
1.3 O CONCEITO DE FORMAÇÃO INTEGRAL 33

2. A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA À LUZ DO PENSAMENTO DE ANTÔNIO GRAMSCI E A ESCOLA UNITÁRIA **40**
2.1 GRAMSCI E A EDUCAÇÃO ESCOLAR 41
2.2 O PERCURSO FORMATIVO E A OMNILATERALIDADE 47
2.3 EMANCIPAÇÃO HUMANA ENQUANTO PROBLEMA PEDAGÓGICO 53

3. PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS À FORMAÇÃO INTEGRAL **59**
3.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL 60
3.2 CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO INTEGRAL 65
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO AMBIENTE ESCOLAR 72

CONSIDERAÇÕES FINAIS **80**

REFERÊNCIAS **85**

INTRODUÇÃO

A Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC é um dos principais documentos norteadores da educação escolar catarinense. Sua construção teve início em 1985, com o processo de redemocratização do país, e Santa Catarina foi um dos primeiros estados brasileiros a elaborar sua proposta, definindo matrizes curriculares para o planejamento dos currículos das redes estaduais e municipais. A PCSC foi se modificando ao longo dos anos, conforme a necessidade do contexto educacional e também devido às alterações do Ministério da Educação em relação às novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, em que se fez necessário uma reelaboração com o intuito de propiciar ao ensino catarinense um olhar integral sobre os estudantes. O ano de 1988 foi o início da construção da Proposta Curricular de Santa Catarina, e sua primeira versão foi publicada em 1991.

Desde então, a Proposta Curricular de Santa Catarina:

> [...] vem sendo tema de discussões, visando o aprofundamento de seus pressupostos teórico-metodológicos e a sua consolidação na prática pedagógica. 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 Gramsci com a teoria Histórico Cultural (SED, 2019, s.p.).

O texto introdutório da segunda versão da Proposta Curricular foi embasado nos textos de Antonio Gramsci e "outros autores pertencentes à mesma vertente teórica, dos quais alguns pensadores brasileiros do meio educacional se tornaram divulgadores e intérpretes" (PCSC, 1998, p. 12), visto que segundo a PCSC (2008, p. 12) nas últimas décadas havia uma forte ligação entre educação e política, dada a importância da educação para que as camadas populares pudessem ter um caminho para assim criar "uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses".

O documento foi constituído, elaborado e depois publicizado em três volumes (Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação Docente), para aprofundar e rever a "proposta curricular do Estado, a partir da versão sistematizada em início de 1991, incorporando as discussões realizadas no âmbito da teoria que lhe dá sustentação desde aquela época, e fazendo um esforço para superar posturas lineares que, eventualmente, pontuavam a primeira edição" (PCSC, 1998, p. 7).

No terceiro momento da PCSC, que aconteceu entre 1999 e 2003, houve a “elaboração dos cadernos: ‘Tempo de Aprender’ como também os fascículos denominados ‘Proposta Curricular de Santa Catarina: síntese teórica e práticas pedagógicas” (SED, 2019, s.p.). Os cadernos tinham o objetivo de aprofundar a Teoria da Atividade, de Leontiev, para que os professores pudessem trabalhar com os estudantes nas classes de aceleração. No entanto, embora se destinasse especialmente a esse público, era também para “todos os professores catarinenses, uma vez que aborda aspectos teórico-metodológicos, ligados a exemplos práticos elaborados nos cursos de capacitação dos professores das classes de aceleração” (CADERNO TEMPO DE APRENDER, 1999, p. 7).

O quarto momento da PCSC ocorreu entre 2003 e 2005, e perdurou até a edição de 2014. Teve como foco as novas tecnologias da informação e da comunicação, em que a aprendizagem deveria ser mais aberta e dinâmica, pois “a realidade contemporânea rompe o currículo departamentalizado, de domínio exclusivo de alguns professores e a privatização do saber” (PCSC, 2005, p.6), pressupondo “a gestão democrática, o respeito mútuo, o pluralismo de idéias, a educação inter e multidisciplinar, a integração com a comunidade e a humildade de aprender sempre em conjunto com os outros” (PCSC, 2005, p. 07).

Percebeu-se que desde a elaboração da primeira versão da Proposta Curricular, ou ainda, que de 1988 até 2005, o marco teórico e a diretriz metodológica foram bem definidos e seguiram a abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético, em que “toda a discussão e orientação teórica caminha na perspectiva do entendimento do conceito de homem, de sociedade, de educação e de aprendizagem” (PCSC, 2005, p. 11).

Entre 2013 e 2014, iniciou-se, então, a construção de uma nova Proposta Curricular “[...] em virtude de novas demandas educacionais e curriculares” (SED, 2019, s.p.), precisava, assim, de modificações para atender às novas diretrizes e também às mudanças no contexto atual da sociedade, para que a nova proposta trouxesse diferentes maneiras de se ver e fazer educação, trazendo a perspectiva da educação integral dos estudantes, visando envolver todos os aspectos humanos no trabalho pedagógico.

A última versão da PCSC, foi também embasada na Teoria Histórico-cultural de Vygostsky e na Teoria da Atividade de Leontiev e Davidov, no entanto, segundo as diretrizes determinadas para a construção de PCSC (2014), não deveria haver viés ideológico ou partidário para a elaboração da mesma, argumento utilizado para afirmar que isso vinha acontecendo desde a primeira versão. Assim, a atual Proposta Curricular de Santa Catarina foi concluída no primeiro semestre de 2014, publicada e distribuída nas escolas estaduais em

2015.

Segundo o que consta na PCSC, ela é o resultado de um trabalho coletivo em que professores e especialistas puderam participar de sua elaboração para que abrangesse a maior diversidade possível de profissionais envolvidos com a educação catarinense. Pode-se perceber que o desafio seria a proposta curricular chegar em cada sala e a cada professor de educação básica do estado de Santa Catarina para garantir a sua efetiva implementação.

Por trabalhar como coordenadora pedagógica na rede estadual de educação, eu tive conhecimento da nova Proposta Curricular no segundo semestre de 2015, mas pouco foi falado sobre ela na instituição de ensino onde trabalhava e também nos momentos de formação continuada oferecidos à distância pela Secretaria Estadual de Educação – SED. Já em 2016, a SED determinou que na semana de formação com os professores, no mês de fevereiro, a proposta fosse estudada e discutida, em todas as escolas estaduais do Estado, no entanto, foi dado ênfase às áreas do conhecimento para a educação básica e formação integral, e como as áreas deveriam trabalhar com vistas à formação integral, pouco foi discutido sobre os aspectos teórico-metodológicos.

Também houve estudos nos anos posteriores a 2016, inclusive em fevereiro e julho de 2019, tanto com discussões entre os professores como por meio de vídeo-aulas preparadas por profissionais da rede pública estadual, ou contratados pela SED para abordar temas pré-determinados. Estes vídeos foram/são disponibilizados via Intranet, que é um sistema digital da SED, o qual contém os materiais para a formação continuada dos professores e toda equipe escolar do estado de Santa Catarina.

Todavia, esses estudos não responderam às minhas inquietações a respeito dos pressupostos teóricos do italiano Antonio Gramsci, citado na primeira versão entre 1988 e 1991, como fonte teórica para buscar uma concepção de sociedade que se pretendia para o estado catarinense, após o período de ditadura militar e que traria um conceito de educação mais ligada à política para possíveis mudanças educacionais, principalmente para as camadas populares. A segunda versão entre 1995 e 1998 também trouxe Gramsci como vertente teórica, o que fica claro durante a leitura dos textos e ao unirem os conceitos de educação e trabalho. A PCSC (1998, p. 10) afirma que “Gramsci (1989) chama atenção para a necessidade de as camadas populares terem acesso ao conhecimento próprio da camada dominante da sociedade para se tornarem também governantes”.

Segundo a PCSC (1998), há ligação entre o conhecimento e o poder, assim a riqueza

intelectual poderá também gerar a riqueza material, daí a importância da escola para promover a socialização do conhecimento universal e, dessa forma, a escola pode abrir caminhos para a ação política das camadas mais pobres, possibilitando condições para se tornar capazes de criar alternativas para melhor distribuição de renda, consequentemente de riqueza material.

Entre os anos de 1999 e 2003 os "Cadernos: Tempo de Aprender" não trouxeram Gramsci como referencial teórico, vieram com uma abordagem mais complementar. Os referidos cadernos foram implantados não como uma nova proposta, mas com o objetivo de aprofundar a Teoria da Atividade, e para subsidiar o trabalho dos professores nas Classes de Aceleração de Aprendizagem, em que estudantes com distorção idade/série, nas séries finais do ensino fundamental, eram alocados em uma turma com a mesma idade e o trabalho pedagógico realizado durante dois anos, para se apropriarem dos conceitos necessários e assim acelerar seus estudos para terminar o ensino fundamental e iniciar o ensino médio, "visando uma drástica redução da distorção idade/série" (CADERNO TEMPO DE APRENDER, 1999, p. 9), pois a nação passava por momento em que tal distorção era bastante elevada e todo país foi chamado a tratar desse tema, para que se pudesse minimizar tais distorções.

Entre 2003 e 2005, a edição da Proposta trouxe Gramsci como referencial teórico. A nova proposta veio com um olhar mais integrado da escola, tentando romper com o currículo departamentalizado, em que o professor era visto como o detentor do saber e os estudantes meros receptores. Uma escola mais democrática, que a proposta também chama de criadora, que possa contribuir para o desenvolvimento de um sujeito mais autônomo, com responsabilidades perante a sociedade. E, nesse sentido, encontrou-se na PCSC, versão de 2005, pressupostos teóricos que se aproximam do pensamento de Antonio Gramsci: "Escola criadora não significa escola de 'inventores e descobridores'; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um 'programa' predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo" (GRAMSCI, 1988, p. 124). Uma escola criadora, requer uma visão aberta e integrada, em que os estudantes possam ser estimulados a pensar, a fazer ciência, no qual aspectos relacionados à pesquisa não sejam deixados apenas para as universidades. Identificou-se na PCSC a perspectiva de uma 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, em atividades de

> aprendizagem que incluem, por exemplo, o lazer, a cultura, a arte nas suas diversas expressões (dança, música, teatro), o esporte, os passeios ecológicos, a refeição em comum e as atividades cívicas. 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 (PCSC, 2005, p. 6).

Desse período em diante, houve mudanças no país relacionadas à educação, como a homologação pelo Ministério da Educação, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as diversas modalidades de ensino básico e questões relacionadas às modalidades de ensino e público alvo:

> Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação e Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação Afrodescendente e Quilombola, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o trânsito, Educação Nutricional e Alimentar (SED, 2019, s.p.).

Pelas razões citadas, houve a necessidade de novos estudos e uma nova versão da proposta foi publicada em 2014, no entanto, esta recente versão apenas cita Antônio Gramsci, mas no referencial teórico não foi utilizado nem mesmo como bibliografia de apoio. A atual Proposta Curricular vem com a visão de formação humana, e Gramsci traz uma escola mais humana e igualitária em seu texto da “Escola Unitária”, assim ficou a dúvida: por que não foi mais utilizado como referencial teórico, se até mesmo logo após um período de ditadura foi empregado, com o intuito de unir as concepções de educação e política?

Diante dessa questão e frente ao histórico de modificações na elaboração das versões da Proposta Curricular de Santa Catarina, a problemática da pesquisa remete à possível fragilidade com que ela chega às escolas e professores da Rede Estadual de Educação. Em um primeiro momento, a ausência de um debate profundo acerca da Proposta Curricular sugere uma incongruência entre teoria e prática, visto que a existência do documento legal não pressupõe repercussão imediata e mudanças no trabalho pedagógico. Logo, o problema se mostra mais amplo se considerar que na Proposta Curricular de Santa Catarina alguns pensadores são citados como referência para a sua elaboração em edições anteriores, entre os quais destacamos o italiano Antonio Gramsci, que no vasto conjunto de sua obra apresentou a

chamada “Escola Unitária”. É com base nesse contexto de dubiedade entre proposição curricular e trabalho pedagógico, sobretudo no que diz respeito à concepção educativa, que apresentamos a questão da pesquisa: quais são as aproximações e contradições, teóricas e conceituais, entre a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e a “Escola Unitária” de Gramsci?

Defende-se que a questão levantada é relevante visto que abrange uma problemática que pode ser comum à educação básica estadual. A discussão, portanto, poderá trazer mudanças significativas na forma como o estudante pode ser visto pela escola e na maneira como a comunidade escolar trabalhará com ele. Do nosso ponto de vista, a escola é um espaço que pode e deve contribuir significativamente para ampliar a visão de mundo dos estudantes e mostrar o quanto podem participar da construção de uma sociedade mais justa e humana, porém, quando não há uma concepção de educação coerente com isso, poderá, igualmente, ser um espaço de mera transmissão de conhecimento. Por isso, o objetivo geral da pesquisa é identificar aproximações e contradições entre a Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC, em sua última versão, publicada em 2014, e a “Escola Unitária” de Antonio Gramsci, desdobrando-se em três objetivos específicos: identificar os pressupostos teóricos e conceituais da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014); verificar na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) indícios ou interfaces da dimensão universal do conhecimento e princípios da “Escola Unitária” de Gramsci; e elencar proposições pedagógicas para a formação integral do estudante da Educação Básica.

Em termos metodológicos, construiu-se a pesquisa por meio do estudo das diferentes versões da Proposta Curricular de Santa Catarina, mas principalmente o documento de 2014, e da “Escola Unitária”, de Antonio Gramsci (2001). Para chegar até esse ponto, foram realizadas leituras a partir de um projeto de pesquisa denominado “As teias do ser professor na contemporaneidade: a formação continuada e a formação humana integral”, encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, por meio da Plataforma Brasil, no segundo semestre de 2018. Neste projeto estava prevista a realização de pesquisa empírica com profissionais da instituição de ensino onde eu trabalho. No entanto, ao iniciar o terceiro semestre do Curso de Mestrado em Educação, e refletindo sobre o rigor da pesquisa, fortemente estudado e debatido durante as aulas da disciplina “Seminário de Pesquisa”, percebi que entrevistar professores e gestores da minha escola, sendo coordenadora pedagógica, poderia trazer resultados menos consistentes, tendo em vista, que em virtude das relações de poder construídas nos espaços escolares, os professores poderiam, eventualmente,

responder às questões de acordo com o que seria esperado por parte da coordenação pedagógica. Assim, ao conversar com meus orientadores e expor o que estava pensando, optamos pela pesquisa bibliográfica/documental, mas sem mudar totalmente o objeto de estudo, apenas repensando o caminho e as estratégias de busca dos dados necessários à análise da questão apresentada inicialmente.

Dessa forma, decidimos pela continuidade da pesquisa com base na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), como já mencionado e – como havia a inquietação sobre Gramsci ser citado no referido documento como vertente teórica do pensamento educacional que serviu de base para versões anteriores – percebemos que poderíamos identificar as contradições e aproximações com a "Escola Unitária", a qual apresenta uma concepção educativa distinta do atual modelo hegemônico estadual, além de representar uma alternativa à educação.

Para ter o embasamento teórico que fundamentasse a pesquisa, buscou-se a compreensão dos pressupostos da "Escola Unitária" de Gramsci, que visualiza a escola como espaço social institucionalizado para a formação integral, com vistas à emancipação do sujeito. Isso possibilitou perceber o papel da escola perante essa formação, partindo do princípio que, segundo Mészáros (2005), numa sociedade em que o que mais importa é o capital, a escola acaba sendo uma mercadoria, a qual se adapta à lógica do consumo. Dessa maneira, só poderá acontecer uma mudança da educação com a transformação do quadro social.

A contar desta *Introdução*, a pesquisa está composta por mais três seções, além das considerações finais. A primeira seção, *A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014)*, apresenta um breve histórico sobre sua construção e estrutura-se em três subseções, dedicando-se a abordar as bases conceituais da PCSC (2014), especialmente, os conceitos de educação e de formação integral. Identifica-se o que a proposta preconiza como fundamentação teórica para constatar qual forma de educação o documento propõe que seja desenvolvido nas instituições catarinenses e, ao mesmo tempo, o que se propõe enquanto compreensão de formação humana. A referida proposta vem com a concepção Histórico-cultural de Vygotsky e a Teoria da Atividade de Leontiev e Davidov, na concepção em que o ser humano aprende e se desenvolve na interação com o outro e necessita de diferentes estímulos e atividades para que amplie seu interesse em aprender.

A segunda seção, *A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) à luz do pensamento de Antônio Gramsci e a "Escola Unitária"*, também composta por três

subseções, articulou a “Escola Unitária” e a PCSC (2014). A partir desta articulação teórica, dissertou-se sobre Gramsci e a educação escolar, o percurso formativo e a omnilateralidade, e a emancipação humana enquanto problema pedagógico, em que identificou-se no pensamento de Gramsci, uma educação mais desinteressada, mais humana e igualitária para que se possa modificar a realidade existente, na superação das desigualdades sociais.

A terceira seção foi dedicada às *Proposições Pedagógicas à Formação Integral* que, também dividida em três subseções, adentrou principalmente na discussão sobre a escola. Iniciou-se com a análise da escola enquanto espaço social para a vontade de aprender, enfatizando a importância de um currículo integrado que privilegie a formação integral, visto que um currículo fragmentado dificilmente poderá contribuir para uma educação integral e encerrou-se com uma discussão acerca da formação de professores no ambiente escolar, na perspectiva da formação entre pares, percebendo que a referida proposta aborda superficialmente tal tema, fundamental para mudanças significativas na educação.

Nas *Considerações Finais* descreve-se as percepções a respeito da proposta curricular, de seus conceitos de formação, educação, suas bases teórico-metodológicas, sua concepção omnilateral de sujeito, bem como seu percurso formativo em acordo ou não, aproximando-se ou não, com as concepções da “Escola Unitária” de Gramsci.

1. A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (2014)

O objetivo desta seção é abordar as bases conceituais da PCSC (2014), com ênfase no conceito de educação e formação integral. Para isso, considerou-se importante apresentar e retomar um breve histórico sobre sua construção, pois foi alterada por diferentes motivos e passou por quatro fases até chegar à versão de 2014, documento central para o desenvolvimento desta pesquisa.

A construção da Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC foi iniciada em 1985, com o processo de redemocratização política do Brasil, utilizando um pensamento mais social e inserindo a teoria histórico-cultural no cenário da educação básica. De 1988 a 1991, a publicação da PCSC foi resultado de uma construção coletiva de educadores, visando um eixo norteador para o currículo catarinense, com a intenção de identificar o que ensinar e a relação entre o ser humano e o conhecimento, trazendo unidade em termos da projeção da sociedade que se pretende a partir da intervenção do estado nos processos formais de escolarização:

> Tendo a compreensão de que a educação é em si a totalidade do contexto no qual está inserida, a prática pedagógica deve buscar a superação da compartimentação do ensino, através do trabalho a nível de suas especificidades, mas com a clareza que a compreensão da totalidade é que produz a dimensão do trabalho das partes. Isso faz com que cada conteúdo a ser trabalhado expresse a forma pela qual se estruturou historicamente este ou aquele conteúdo ou conceito, além da compreensão objetiva do seu dinamismo, para não se transformar em a-histórico, ou seja, 'desvinculado' de todo o processo de produção universal. Portanto, trabalhar os conteúdos de forma sistematizada e contextualizada requer uma mudança na postura político-pedagógica e no assumir, com real competência, o espaço sala de aula (PCSC, 1991, p. 11).

Em 1995 foi iniciada a segunda versão da PCSC, tendo como principal objetivo criar espaço para discussões mais atuais sobre a teoria histórico-cultural. Assim, em 1998 houve a consolidação do marco teórico, unindo educação e política por meio de estudos sobre o materialismo histórico dialético e a incorporação de temáticas transversais, sendo constituída em três volumes: Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação docente:

> [...] socializar o conhecimento das ciências e das artes implica também em oportunizar uma maneira científica de pensar. Apenas oportunizar a informação científica, de forma dogmática, acrescenta muito pouco ao preparo intelectual dos alunos, uma vez que as informações científicas,

> diante da dinamicidade da ciência, tornam-se rapidamente obsoletas. O que não se obsoletiza é a maneira de pensar que permita a autonomia de cada um na compreensão do conhecimento e das informações, na busca e na elaboração de novas informações e de novos conhecimentos, uma vez que a elaboração de novos conhecimentos se dá sempre a partir dos conhecimentos que alguém já tem internalizados (PCSC, 1998, p. 10).

Entre 1999 e 2003, aconteceu o terceiro momento de alterações da proposta, no qual foram produzidos os cadernos "Tempo de Aprender", como também os fascículos denominados "Proposta Curricular de Santa Catarina: síntese teórica e práticas pedagógicas". Os cadernos Tempo de Aprender, não modificaram a proposta curricular, a complementavam, foram voltados principalmente às classes de aceleração de aprendizagem, para minimizar a distorção idade/série dos estudantes, conforme proposto a nível nacional, também, realizado pelo estado de Santa Catarina:

> [...] resultante de um esforço de diálogo entre teoria e prática, procura aprofundar um dos aspectos da concepção Histórico-Cultural de aprendizagem (a Teoria da Atividade), a partir dos estudos de Leontiev, como sequência da contribuição intelectual de Vygotsky. Trata-se, portanto, de um aprofundamento de um dos aspectos da Proposta Curricular, não de uma nova teoria de aprendizagem nem de uma nova proposta (CADERNO TEMPO DE APRENDER, 1999, p. 07).

A etapa seguinte aconteceu entre 2003 e 2005, em que seis grupos de trabalho produziram, a partir do enfoque histórico-cultural, cadernos voltados à educação e infância, alfabetização com letramento, e também à "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" (SED, 2019, s.p.):

> 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 (PCSC, 2005, p. 11).

Foi pensando *nesse* ser humano que a versão 2005 foi elaborada, para assim propor uma educação integrada, sugerindo um currículo que deixasse de ser meramente técnico, assumindo bases históricas, culturais e sociais, propondo novos conteúdos, relações com a

comunidade e vivências e assim ampliar o conhecimento dos estudantes:

> Para sair do modelo autocrático, pautado pela relação autoritária de comando e obediência, na qual um manda e o outro obedece, um ensina e o outro aprende, para um processo democrático de educação em que as pessoas interagem e se comprometem de forma coletiva com os objetivos educacionais e com a direção de futuro desejada (PCSC, 2005, p. 6).

Partindo dessa ideia, a educação deveria ser mediada pelo professor e com a efetiva participação do estudante em todo processo ensino-aprendizagem, tornando-se mais prazerosa e interessante, visto que levará à geração mútua de conhecimento. As razões das mudanças são descritas conforme o histórico na página da Secretaria Estadual de Educação:

> Durante o período de 2013 e 2014, em virtude de novas demandas educacionais e curriculares que surgiram a partir da homologação pelo Ministério da Educação, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação e Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação Afrodescendente e Quilombola, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o Trânsito, Educação Nutricional e Alimentar, tornou-se necessária a Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, com o intuito de agregar ao currículo as novas demandas oriundas das respectivas diretrizes (SED, 2019, s.p.).

Dessa maneira, foi publicada no segundo semestre de 2014 a versão ora vigente da Proposta Curricular de Santa Catarina, a qual resultou de um movimento de estudo durante o primeiro semestre de 2014, “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” (SED, 2019, s.p.). O intuito de aprofundar as bases conceituais da Proposta Curricular (2014) foi identificar como define seu aspecto teórico-metodológico, bem como o conceito de educação e de formação, os quais são fundamentais para perceber que tipo de cidadão o referido documento preconiza para a sociedade catarinense.

Desde os primeiros estudos para a primeira versão da Proposta Curricular em 1988, foi utilizado Antonio Gramsci como vertente teórica, fazendo uma ligação entre política e educação, porém, a versão atual apenas o citou, mas não foi utilizado efetivamente como

referencial teórico. Dessa forma, fez-se necessário pesquisar o que poderia ter ocorrido para a exclusão de Gramsci, pois seus textos sempre enriqueceram teoricamente as Propostas Curriculares anteriores, trazendo a união entre educação e trabalho. Também há o fato de que a “Escola Unitária”, discussão especificamente pedagógica de Gramsci, propõe uma educação para todos, de forma a desenvolver o estudante em todos os seus aspectos, o que também é preconizado pela Proposta Curricular de Santa Catarina.

Identificou-se que foram descritas diretrizes para a elaboração da nova proposta. Segundo o então Secretário Estadual de Educação, Prof. Dr. Eduardo Deschamps (PCSC, 2014, p. 4), o estado catarinense não estava avançando no processo educacional em razão das mudanças nesse contexto, os quais resultavam das diversas e profundas transformações na sociedade contemporânea, destacando as tecnologias e as questões relativas à diversidade, daí a necessidade de uma nova proposta curricular que pudesse melhor amparar o trabalho nas instituições escolares.

As diretrizes que orientaram o trabalho dos profissionais envolvidos com sua elaboração foram:

> 1. Que a proposta pudesse – considerando a pluralidade política, cultural e social resultante de um dos períodos democráticos mais duradouros da história do Brasil – evitar qualquer viés ideológico ou político partidário, 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 (PCSC, 2014, p. 4).

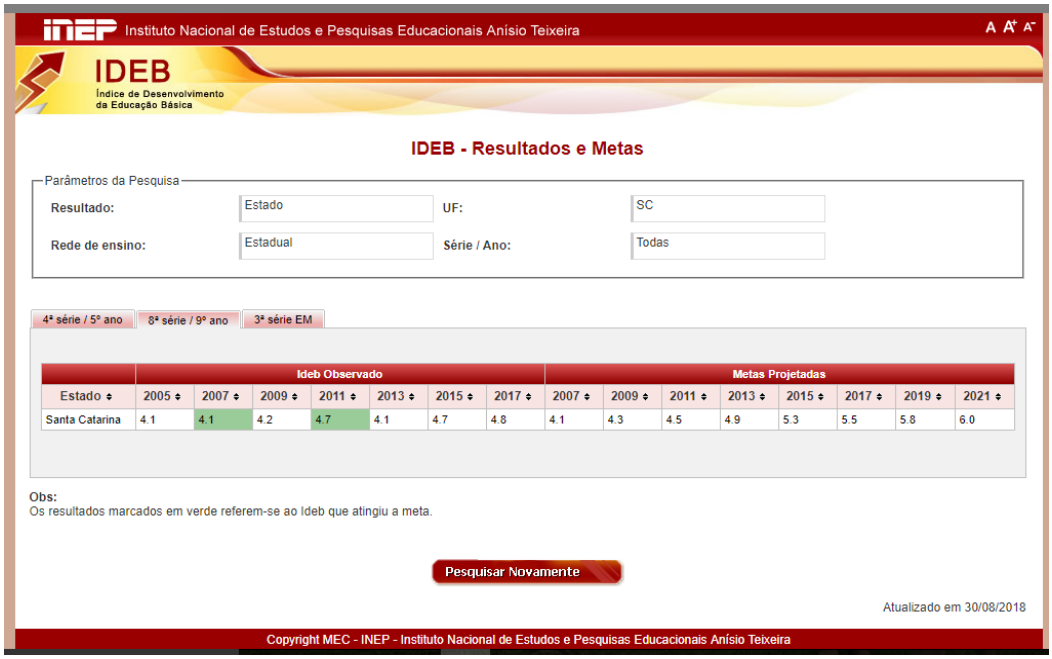
Conforme o descrito no item 1, foi estabelecido que se deveria evitar viés ideológico ou político, no entanto, até as edições anteriores da proposta curricular havia a união conceitual e propositiva entre política e educação, e tal fato não prejudicou o desempenho dos estudantes, visto que Santa Catarina sempre esteve entre os melhores índices educacionais do Brasil, principalmente no Ensino Fundamental, conforme dados do IDEB – Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica. Abaixo, conforme as figuras 1, 2 e 3, pode-se observar os índices do estado catarinense.

Figura 1:

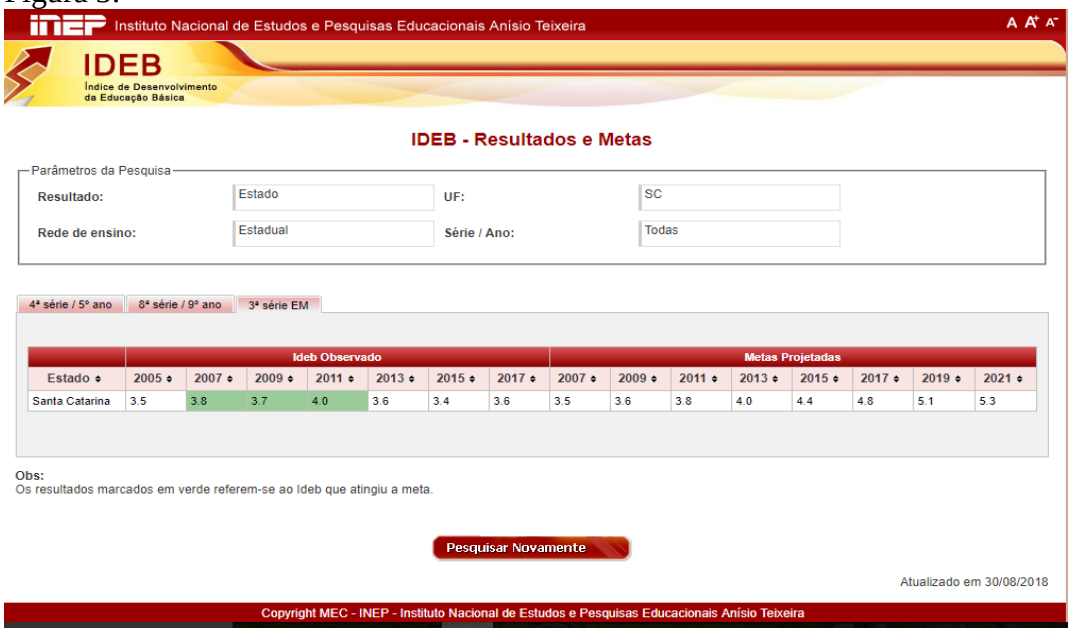
Fonte: IDEB 2017/INEP. 5º Ano

Figura 2:



Fonte IDEB 2017/INEP. 9º Ano

Figura 3:



INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Estado | UF: SC
Rede de ensino: Estadual | Série / Ano: Todas

4ª série / 5º ano | 8ª série / 9º ano | 3ª série EM

	Ideb Observado							Metas Projetadas							
Estado	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Santa Catarina	3.5	3.8	3.7	4.0	3.6	3.4	3.6	3.5	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3

Obs:
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Pesquisar Novamente

Atualizado em 30/08/2018

Copyright MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Fonte: IDEB 2017/INEP. 3º Ano/Ensino Médio

Em face dos dados acima, percebe-se que houve evolução nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, porém no ensino médio, haveria uma regressão, o que leva a pensar que utilizar ou não viés ideológico e político na proposta curricular não demonstra, de imediato, haver influenciado negativamente o desempenho educacional dos estudantes, visto que no período em que isso não foi um destaque obrigatório, os índices subiram. O que se pode observar é o fato de que, a partir de 2013, os índices do Ensino Médio declinaram. Certamente, outros fatores influenciaram e provavelmente ainda influenciam tais resultados, os quais não serão abordados nessa dissertação. Porém, é importante observar o fato de que, não raras vezes, é o viés político que permite ao estudante compreender a si mesmo e relacionar consigo e a sua vida os conteúdos disciplinares. Se considerarmos, ainda, que no Ensino Médio o estudante está “mais consciente” da dimensão política que perpassa seu modo de ser e estar no mundo, os dados do IDEB sugerem que a restrição ao debate político pode ter influenciado negativamente o desempenho desses estudantes. De todo modo, esta é apenas uma observação, no sentido de evidenciar a coincidência dos fatos: de um lado, reformulação da PCSC a partir do discurso da isenção político-ideológica; de outro, a incógnita exposta pelos números do IDEB.

1.1 As bases conceituais da Proposta Curricular de Santa Catarina

Nesta seção, identificou-se as bases conceituais da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), considerando que entender como foi pensada e a partir de quais concepções e pensadores a educação catarinense seguirá para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, é fundamental para entender-se o processo formativo proposto.

A PCSC (2014) nos oferece uma educação tendo seus espaço como "lócus de socialização de saberes, de estudo organizado dos acontecimentos, de iniciação à pesquisa e de incentivo à leitura científica do mundo" (PCSC, 2014, p. 26). Sendo assim, deve-se relacionar conteúdos curriculares com a realidade do sujeito, percebendo-o como ser social e histórico que constrói seu conhecimento a partir de sua realidade, e de suas vivências:

> É mister que a escola valorize, pois, os saberes que os sujeitos trazem dos diferentes espaços sociais em que estabelecem relações intersubjetivas, quer seja dos filmes a que assistem, das fotografias, da televisão, dos quadrinhos, da literatura e dos diferentes modos de produção característicos da internet. As interações por meio desses diferentes artefatos culturais podem servir como ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento do ato criador e do pensamento teórico, função social da escola (PCSC, 2014, p. 49).

Quando a PCSC (2014) trata da educação integral como uma perspectiva histórico-cultural, fica claro a busca por um percurso formativo que tenha como meta uma participação ativa e cidadã, considerando a emancipação humana, a liberdade e a autonomia, visando promover o conhecimento e a cultura dos sujeitos nas relações sociais. Uma das bases conceituais da PCSC (2014) é a teoria histórico-cultural de Vygotsky, o qual ressalta que:

> [...] o organismo, a personalidade e o intelecto humano formam um todo único, mas não um todo simples, quer dizer, não se trata de um todo homogêneo, mas sim complexo, constituído por uma série de funções ou elementos de estrutura complexa e complexas relações recíprocas (VYGOTSKY, 1995, p. 318)[1].

Pode-se perceber que, tanto para Vygotsky como para a PCSC (2014), o sujeito

[1] Original: "el organismo, la personalidad y el intelecto humano formam um todo único, pero no um todo simple, es decidi, no se trata de um todo homogêneo, sino complejo, constituído por uma serie de funciones o elementos de estrutura completa y complejas relaciones recíprocas.

desenvolve-se por meio das relações com o outro, em que “grupos diferentes desenvolvem conceitos diferentes” (PCSC, 2014, p. 36). Dessa maneira, constroem história, e tendo história estão em constante reelaboração e rearticulação, atos próprios da constituição do ser humano. Nas relações com o outro é que o ser humano percebeu o quanto o trabalho em grupo pode fortalecer, e assim oferecer condições que venham contribuir para seu desenvolvimento. As relações humanas foram estudadas por Vygotsky para que se pudesse compreender seu desenvolvimento.

Vygotsky estudou as obras de Karl Marx e Friedrich Engels, e a partir das proposições teóricas do materialismo histórico dialético, reorganizou a psicologia, prevendo a tendência de unificação das Ciências Humanas, e a denominou de psicologia cultural-histórica. Segundo Vygotsky, o homem se constrói culturalmente, na medida em que convive com outras pessoas, vivendo em sociedade, pois é um ser histórico-social. Tal teoria fica clara na Proposta Curricular de Santa Catarina, em que “as características humanas se constituíram historicamente por intermédio dos processos de hominização, ou seja, processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade” (PCSC, 2014, p. 33).

Conforme a PCSC (2014), é por meio dos processos de mediação que o ser humano vai se construindo, pois concebe-se que não se desenvolve somente de forma biológica, precisa também, se relacionar. Assim, pensar no percurso formativo de cada novo ser, requer consciência de que somos constituídos historicamente por meio de nossas relações:

> [...] a educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno mas o próprio aluno se eduque. [...] O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade. [...] reconhecemos para o mestre um valor imensuravelmente mais importante. Do ponto de vista psicológico, o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando. Se o mestre é impotente para agir imediatamente sobre o aluno, é onipotente para exercer influência imediata sobre ele através do meio social. O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional (VIGOTSKI, 2004, p. 65).

Segundo a PCSC (2014), o ser humano produziu o que era necessário à sua sobrevivência, ou seja, transformava os bens da natureza em bens materiais, de acordo com sua necessidade, para isso, passou a viver e agir em grupo. Por essa convivência em grupo, precisavam interagir e organizar suas atividades de forma prática, a linguagem então se

desenvolve em razão das vivências e para que possam se referir aos objetos. “É por meio da linguagem que o ser humano desenvolve suas funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória, representação etc. e são estas funções que viabilizam a estruturação da consciência, do pensamento humano e possibilitam operações abstratas” (PCSC, 2014, p. 33).

Vygotsky nos remete a um dado de seus estudos que ainda se mostra bastante atual e está relacionado ao papel da escola e especialmente do professor:

> [...] o mestre atua no papel de simples fonte de conhecimentos, de livro ou de dicionário de consulta, manual ou demonstrador, em suma, atua como recurso auxiliar e instrumento de educação [...]. Atualmente, este papel vai sendo cada vez mais reduzido a zero e substituído de todas as maneiras pela energia ativa do aluno, que em toda parte deve não viver do alimento que o mestre lhe fornece mas procurar por conta própria e obter conhecimentos, mesmo quando os recebe do mestre [...]. Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo (VIGOTSKI,[2] 2004, p. 447-448).

O meio social nos permite a apropriação cultural, intercedida pela linguagem e suas mais diversas formas, é também neste meio em que os sujeitos se humanizam, ressignificando os “aspectos emocionais, cognitivos, psicológicos e sociológicos, dentre outros, de modo a se tornarem elementos significativos de conduta, da percepção, da linguagem, do pensamento e da consciência” (PCSC, 2014, p. 34). A proposta curricular traz que o “ser humano formou-se na atividade e é na atividade que as novas gerações se apropriam das objetivações produzidas, complexificando-se” (PCSC, 2014, p. 33).

Também é possível identificar na PCSC (2014) a Teoria da Atividade, proposta por Alexei Nikolaievich Leontiev, que também foi estudada por Vasili Davidov, na qual Davidov é amplamente citado no documento, enquanto Leontiev, raras vezes. Nesse sentido, em se tratando da formação integral, deve-se considerar que os sujeitos precisam envolver-se em diferentes atividades, pois o ser humano se desenvolve e se transforma a partir delas:

> A atividade principal promove as principais transformações nas particularidades psicológicas do ser humano em dado período de desenvolvimento, gerando as neoformações. São elas que, em boa medida, governam as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos dos sujeitos e decorrem dos conflitos gerados no âmbito da atividade principal antecedente, numa relação dialética (PCSC, 2014, p.

[2] Esclarece-se que a identificação Vigotski com I ou Vygotsky com Y, depende de como está escrito na obra consultada.

37).

Assim sendo, na PCSC (2014) preconiza-se que os processos de aprendizagem devem oferecer aos sujeitos as mais variadas atividades e vivências, nas quais estejam profundamente envolvidos ao longo do seu processo formativo, pois realizar apenas determinadas atividades não promoverá o desenvolvimento de todas as capacidades humanas. Dessa forma, é essencial que a escola promova atividades que atinjam todas as áreas do conhecimento e sejam capazes de incluir, também, valores políticos, estéticos e éticos.

A referida proposta traz algumas atividades principais, desenvolvidas por meio da Teoria da Atividade, que visam as neoformações psíquicas no ser humano. A comunicação emocional direta com os adultos é a primeira delas, que inicia desde as primeiras semanas de vida, existente pela necessidade de interação com outras pessoas. Por meio da atividade "[...]objetal-manipulatória, natural das crianças em seus primeiros anos de vida [...]", acontece a reprodução do que vivencia, no entanto, não conseguem realizar tudo que os adultos fazem, surgindo assim, os jogos protagonizados (PCSC, 2014, p. 38).

Os jogos protagonizados, são a principal atividade infantil após os primeiros anos de vida que, de acordo com Elkonin (2009), aparece quando seus desejos imediatos não são realizados pela vida real. Pelas mudanças que ocorreram na sociedade e pela maneira como a infância vem sendo concebida, a criança passa a se utilizar de formas simbólicas, por meio de tramas imaginárias a respeito do mundo adulto, surge então, a atividade de estudo. Os anos iniciais do Ensino Fundamental são possivelmente o momento em que a atividade de estudo é definida: "A partir da necessidade e da participação em atividades de estudo, desenvolve-se nos sujeitos a consciência, o ato criador e o pensamento teórico, como também as capacidades correspondentes – reflexão, análise e planificação mental" (PCSC, 2014, p. 39).

Conforme defende a Proposta Curricular (2014), de acordo com o pensamento de Davidov (1998), por meio das atividades sistemáticas, sendo o sujeito orientado pelo professor, ocorre a assimilação do conteúdo e as formas da consciência social, a qual permite desenvolver a capacidade de agir de acordo com o que é estabelecido pela sociedade. Essas atividades constituem o pensamento teórico, que é uma forma de pensamento humano, "cujo desenvolvimento exige o envolvimento do sujeito em determinado tipo de atividade – a atividade de estudo a ser realizada sob a orientação das ações e operações vinculadas à instrução, ao ensino e à educação promovidos pela escola" (PCSC, 2014, p. 39).

Cabe, pois, à escola propiciar ao estudante diferentes maneiras de atividades, visto

que há distintas formas de aprendizagem e o professor é o mediador de todo processo educacional, instigando no estudante a vontade de aprender, de buscar novos conhecimentos e assim lutar por uma educação integral.

Segundo a PCSC (2014), houve um fato que foi essencial para a vida humana e sua capacidade de criação, de produção e transmissão de conhecimento: o desenvolvimento da linguagem. Tanto Vygostsky quanto Davidov trazem a linguagem como essencial ao desenvolvimento humano, sendo um dos principais instrumentos que contribuem para sua interação com o meio em que vivem, e que é moldado pela cultura criada por ele mesmo. Vygotsky destaca o papel da escola para o desenvolvimento humano, viabilizando-o de forma mais ampla.

Além disso, ainda com referência à linguagem, Marx e Engels (2007, p. 34-35) – que não compõem diretamente a base conceitual que fundamenta a PCSC (2014), porém fizeram parte de versões anteriores e os conceitos que nos trazem são contribuições essenciais – sugerem que ela "é tão antiga quanto a consciência", ou ainda, conforme os autores, "a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens [...] a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens".

Para Marx e Engels (2007, p. 34), "a história da humanidade deve ser sempre estudada e elaborada em conexão com a história da indústria e das trocas". Pode-se perceber que desde o início da constituição humana há uma conexão materialista dos homens, a qual depende da relação do homem com o trabalho, com a produção, que é tão antiga quanto a humanidade. Ainda segundo Marx e Engels (2007), o homem precisa de algumas condições para fazer história, uma delas é a renovação da própria vida, em que interagem, procriam e vão construindo o que for necessário para manter essas relações, aumentando-as; e na medida em que a população cresce, geram relações secundárias. Aqui, podemos citar a escola, local onde as relações sociais devem ser inerentes, espaço criado para o desenvolvimento cognitivo e emocional do ser humano, pois "o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (VIGOSTSKI, 2004, p. 63):

> O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas. Nesse caso aparece com plena evidência o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Vimos que o único educador capaz de formar novas reações no

> organismo é a sua própria experiência. Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. Em termos rigorosos, do ponto de vista científico não se pode educar o outro. [...] Os nossos movimentos são os nossos mestres. No fim das contas, a própria criança se educa. Nesse sentido, a educação em todos os países e em todas as épocas sempre foi social, por mais anti-social que tenha sido em sua ideologia. Nos seminários, no velho ginásio, no corpo de cadetes, nos educandários para moças nobres, nas escolas da Grécia, da Idade Média e do Oriente quem educou nunca foram os mestres nem os preceptores, mas o meio social escolar estabelecido para cada caso particular (VIGOTSKI, 2004, p. 63-64).

A escola deve propiciar o processo ensino-aprendizagem dos estudantes, para que estes possam internalizar os conceitos científicos. Cabe destacar que, conforme Davidov (1988), o processo de desenvolvimento humano não é linear, mas, em muitos momentos, contraditório. Podemos então pensar em um processo educacional que também não seja linear, em que os conteúdos trabalhados pelos professores possam ir e vir, de forma organizada e integrada.

Diante do exposto, a PCSC (2014) apresenta uma base conceitual preponderantemente histórico-cultural, tendo Vygotsky como um de seus principais expoentes, e também a Teoria da Atividade de Leontiev e Davidov. Ainda que Gramsci seja o autor sobre o qual investigamos a influência, ou não, na construção da PCSC (2014), há apenas uma menção sobre ele, dizendo que foi utilizado em versões anteriores para articular política e educação, com o intuito de transformar o modelo tecnicista hegemônico presente nos anos 1980 e 1990. No entanto, seus textos estiveram presentes até a versão de 2005, cabe pensar se a hegemonia antes existente, na atualidade não mais exista.

1.2 O conceito de Educação na PCSC (2014)

Após identificar as bases conceituais, esta seção apresenta o conceito de educação que, de acordo com a PCSC (2014) e sob a influência histórico-cultural de Vygotsky, compreende faz-se necessário pensar na integralidade do ser humano. Pensar em educação dentro de uma perspectiva integral é perceber o potencial de cada estudante. O termo educação mostra-se bastante amplo e complexo, pois trata do ser humano, de ampliar suas capacidades intelectuais e morais, responsabilidade esta que dentre outras pessoas e instituições, também recai sobre a escola, principalmente quando falamos em educação formal

e processos de escolarização:

> A educação formal, com adjetivação 'integral', constitui uma luta contemporânea que representa uma alternativa para o avanço da sociedade em relação aos atuais limites da escola. 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 (PCSC, 2014, p. 25).

Somos seres integrais em que os aspectos cognitivos estão unidos aos socioemocionais. Assim, é essencial que a escola como espaço de educação formal busque alternativas para que o trabalho realizado esteja dentro dessa perspectiva, para que realmente se possa pensar em uma educação integral. Na PCSC (2014), o termo educação vem na perspectiva da educação integral, em que o estudante deve ser desenvolvido em todos os seus aspectos, pois é um ser integral.

Na PCSC (2014), ressalta-se que mesmo sendo a educação integral um projeto escolar, não deve se restringir à escola, "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" (PCSC, 2014, p. 25-26). Assim, há a necessidade da (re)configuração da escola e também do currículo escolar para que consiga se concretizar, o que representa um grande desafio. "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" (PCSC, 2014, p. 26). Logo adiante afirma que:

> Quando tomamos a educação integral desde uma perspectiva histórico-cultural, torna-se evidente a busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pela apropriação crítica do conhecimento e da cultura (PCSC, 2014, p. 26).

Pode-se perceber na Proposta Curricular de Santa Catarina a visão de educação integral como o desenvolvimento completo do ser humano, que é fruto e agente da cultura, que se constitui nas relações sociais, também de sua relação com a natureza, como propõe Vygotsky. Segundo a PCSC (2014), numa concepção de formação e como projeto educacional, a escola contribui com a histórica luta pela emancipação humana: "Quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da

sociedade” (PCSC, 2014, p. 25).

A PCSC (2014) propõe uma educação de maneira integral, integrada, que promova uma profunda reflexão das práticas de formação inseridas no dia a dia, prezando pela socialização e pela sociabilidade requerida pela sociedade democrática na qual estamos inseridos. Dessa maneira, os processos de aprendizagem devem oferecer aos estudantes uma vasta opção de atividades e vivências ao longo de todo seu percurso formativo, sendo fundamental que a escola promova, além de valores éticos, estéticos e políticos, atividades relacionadas a diferentes áreas do conhecimento.

O que pressupõe a Proposta Curricular (2014), leva a pensar na integralidade do ser humano, de como deveria ser o trabalho nas instituições escolares e do quanto a educação é complexa. Assim, escrever sobre educação diante da visão de diferentes autores mostra-se de suma importância entender tal conceito para além da Proposta Curricular (2014).

Segundo Goergen (2005, p. 1006), podemos “dizer que a educação busca formar um ser humano capaz de lidar com o meio e com os outros seres humanos”. No entanto, nos dias atuais, tem se falado muito em educação no sentido mais intelectual, em que se busca conhecimento e informações para interpretar o mundo e preparar para o trabalho. De acordo com Goergen, “a educação ocupa um lugar de destaque porque pretende dar uma orientação e um sentido ao ser humano como um todo; ela, de certo modo, perpassa transversalmente todas as dimensões da formação humana”. Reafirmando as palavras do autor, a educação, no sentido mais amplo, envolve toda a formação humana, visto que conforme vamos vivendo e interagindo, formamo-nos e educamo-nos para viver em sociedade. Sociedade esta que também nos oferece a educação formal, que temos, prioritariamente, nas instituições escolares.

Para Tonet (2012, p. 37), é fundamental uma visão de educação em que se pense na sociedade que queremos, por isso, “toda atividade educativa, teórica e prática, que pretenda contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se pela perspectiva da emancipação humana”. O autor afirma que é difícil conseguir elaborar uma educação totalmente emancipadora, mas há que se fazer atividades educativas emancipadoras, pois é melhor tentar mudar aos poucos em direção ao que é correto, do que tentar mudar tudo na direção errada: “Sua realização, porém, depende do que anda na cabeça das pessoas. Pois é lá que estão as ideias, os conhecimentos, os valores, as convicções que permitem fazer escolhas” (TONET, 2012, p. 39).

Para a PCSC (2014, p. 26), a educação integral deve “considerar a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade”, o papel da educação é soberano, pois deve “potencializar as possibilidades de ação do sujeito no mundo” (PCSC, 2014, p. 140). Assim, não pode ser considerado “como um período estritamente limitado da vida dos indivíduos” (MÉSZÁROS, 2008, p, 79), pois é um processo contínuo de desenvolvimento da consciência humana. O verdadeiro significado de educação, digno de seu preceito, segundo Mészáros (2008, p. 83), é “fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação – das quais são também os produtores mesmo sob as circunstâncias mais difíceis”.

A ideia de emancipação humana defendida por Mészáros (2008), embora não seja expoente da proposta curricular, aparece no referido documento quando este afirma que a área de Ciências Humanas deve “fomentar posicionamentos emancipatórios, voltados particularmente ao enfrentamento de dilemas sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, éticos, estéticos e religiosos que compõem a história da humanidade” (PCSC, 2014, p. 140), e ainda:

> As Ciências Humanas, ao promoverem problematizações e debates a respeito do quadro político, econômico, cultural e socioambiental que marcam a sociedade capitalista, da trama que sustenta a lógica econômica e a cultura do consumo, permitem compreender as relações que os grupos humanos estabelecem com a natureza no processo de produção e transformação espacial (PCSC, 2014, p. 144).

É preciso acreditar que a educação é capaz de contribuir positivamente para o processo de transformação da sociedade, no entanto, como afirma Tonet (2012), depende da consciência dos indivíduos que fazem parte dela, direta ou indiretamente. Nesse sentido, a consciência é um dos fatores que nos distinguem dos outros animais, mas “é por meio da apropriação cultural, mediada pela linguagem, em suas diferentes formas, que os sujeitos em sua singularidade se humanizam” (PCSC, 2014, p. 31). Assim, a escola tem a incumbência da educação sistematizada, tendo como prioridade o “desenvolvimento do pensamento crítico e do ato criador” (PCSC, 2014, p. 33). Dessa maneira, é essencial que se pense um trabalho visando a formação do ser humano como ser singular, que se desenvolve de acordo com suas relações e com o ambiente em que vive, percebendo que aprendizagem e desenvolvimento acontecem ao mesmo tempo:

> 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 (PCSC, 2014, p. 43).

Pensar numa educação que vai além do desempenho escolar é essencial. A educação para o mundo em que estamos vivendo necessita com urgência que os estudantes sejam vistos na sua integralidade, sendo formados como seres inteiros, repletos de experiências, vivências, trazendo para a escola seu conhecimento de vida e de mundo para que, assim, seja possível ampliar e construir conhecimento. Segundo a PCSC (2014, p. 145), "só é possível mudar o que se conhece". Daí a importância de:

> [...]desenvolver a conscientização histórica, entendida aqui como o espaço de compreensão entre o conhecido e o sistematizado que torna possível aos sujeitos o pensar historicamente. Essa aprendizagem, transformada em ação didática, possibilita compreender que tudo está permanentemente em movimento, permitindo a crítica, a aceitação e a busca de transformação sempre que necessárias (PCSC, 2014, p. 145).

De acordo com a PCSC (2014, p. 146), é essencial que as atividades desenvolvam a conscientização dos sujeitos, mas para isso "o objetivo é superar uma educação eminentemente verbalista e propedêutica, que constantemente oferece assuntos e objetos de estudo que não são reconhecíveis aos estudantes". Portanto, na PCSC (2014, p. 53) o conceito de educação está ligado ao que é universal, "coadunando com a perspectiva dos aprendizados de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, na esteira da noção de patrimônio cultural que merece ser partilhado", visto que é essencial a "articulação entre os saberes da escola com os saberes trazidos pelos sujeitos da escola" (PCSC, 2014, p. 67).

A Constituição Federal estabelece em seu Art. 205 que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96, em seu Título I, Artigo 1º, consta que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (LDB, 2018, p. 8). Estabelece também, em seu Título II, Art. 2º, que a educação é "dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, [que] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Percebe-se que, tanto na Constituição Brasileira quanto na LDB o termo mais utilizado para definir o ato educativo é a educação, bem como na Proposta Curricular de Santa Catarina, mas que também utiliza a formação como base para desenvolver sua proposta. A própria capa do documento traz a Formação Integral na Educação Básica, ou seja, foi adotada uma educação voltada à formação integral.

Perante o exposto, é possível perceber que a educação se mostra extremamente complexa, está relacionada à educação que nos prepara para viver em sociedade, como também à educação formal, a qual recebemos principalmente na escola. É a junção entre ambas que nos forma e nos constituí como seres humanos. O que a Proposta Curricular (2014) pressupõe é uma educação integral, vendo o estudante como um todo, em sua integralidade, evitando, pelo menos teoricamente, o modelo hegemônico tão presente no campo educacional que tem, historicamente, valorizado o ensino técnico e mecânico para suprir as exigências do mercado de trabalho.

1.3 O conceito de Formação Integral

A partir da Teoria Histórico-cultural e da Teoria da Atividade, bases da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), pode-se perceber que o estudante é o ponto de partida, compreendido como ser social e histórico, que aprende e se desenvolve por meio de sua relação com outros sujeitos e com o ambiente em que está inserido. Pode-se compreender também que para a PCSC (2014) a educação deve privilegiar a integralidade do estudante, que precisa ser visto como ser inteiro, que traz saberes e vivências de mundo a partir da realidade em que vive, por isso ela é necessariamente uma educação integral. Fica exposto de forma clara que a formação integral é o horizonte da educação integral, assim, buscou-se nesta seção identificar o conceito de formação integral defendido no referido documento. Haverá contribuição de outros autores tratando de formação integral, o que pensamos ser relevante para ampliar, tanto o conceito em si, quanto sua compreensão.

Se os seres humanos nascem e são formados como humanos, podemos perceber a importância de todas as relações existentes entre nós, o quanto cada relação pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de cada um, visto que vamos nos formando por meio delas e assim formamos gerações. Segundo a PCSC (2014), numa concepção de formação e como projeto educacional, a escola contribui com a histórica luta pela emancipação humana: "Quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade" (PCSC, 2014, p. 25). Um trabalho pedagógico integral acontece com a ligação de diferentes fatores, ressaltando as habilidades do trabalho docente essenciais para possíveis mudanças no ensino e, consequentemente, uma aprendizagem ainda mais significativa, levando o estudante a se perceber como parte do processo em que sua relação com o conhecimento venha a lhe proporcionar condições para desenvolver sua autonomia.

De acordo com a PCSC (2014), buscar a formação integral é um desejo humano, sendo seu direito fundamental, e a escolarização compreende um lugar muito importante, pois "a educação formal, com a adjetivação 'integral', constituiu uma luta contemporânea que representa uma alternativa para o avanço da sociedade em relação aos limites atuais da escola" (PCSC, 2014, p. 25). Conforme a PCSC (2014), o sujeito se desenvolve e aprende por meio da interação com o outro, pois é um ser social. A escola precisa perceber a variedade de formas de ampliação do conhecimento sistematizado para que venha a fazer sentido aos estudantes, incentivando seu desenvolvimento intelectual e emocional:

> No âmbito da atualização da PCSC, compreende-se o percurso formativo como processo constitutivo e constituinte da formação humana. Nesse sentido, o percurso da formação, a ser desenvolvido na/pela escola, estrutura-se em torno de uma organização curricular, que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade de cada um dos sujeitos acolhidos na Educação Básica. Entende-se que é por meio da apropriação dos diferentes elementos da cultura que cada indivíduo desenvolve suas capacidades (PCSC, 2014, p. 31).

Da mesma forma, segundo a PCSC (2014), a formação integral assume um papel cada vez mais central nos debates relacionados à educação básica no Brasil, no entanto, essa luta não é algo novo, como é possível compreender por meio de textos de história e filosofia da educação, que a sociedade lutou por sua formação integral, ampliando sua compreensão de mundo, saberes e conhecimentos.

A Proposta Curricular de Santa Catarina aborda uma formação emancipatória, com vistas à autonomia e cidadania, "que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a

apropriação crítica do conhecimento e da cultura" (PCSC, 2014, p. 26). Esse elemento nos leva a pensar se a formação implícita na proposta considera uma educação para além do capital, visto que, se a escola contribuir para desenvolver junto aos estudantes, o pensamento crítico sobre a realidade existente, estes poderão mudar a sociedade instituída, ou se a questão emancipatória pressuposta no documento está ligada à cidadania, no sentido de desenvolvimento da consciência cidadã. Segundo a PCSC (2014), a perspectiva histórico-cultural oferece a base necessária para a compreensão da formação integral e para refletir sobre ela. Como ponto de partida, está "o sujeito na/da formação, compreendido como ser social e histórico de direito subjetivo à aprendizagem e ao desenvolvimento em sua concepção ampla" (PCSC, 2014, p. 26), pois:

> [...] 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 (PCSC, 2014, p. 27).

Nesse sentido, considerando o conceito de formação integral contemplado no referido documento, permite pensar a abertura para uma educação no sentido mais amplo da palavra, em que todos os aspectos humanos podem ser considerados, permitindo um trabalho que leve ao desenvolvimento da responsabilidade autônoma dos indivíduos. Segundo a PCSC (2014), como o sujeito se desenvolve e aprende por meio da interação com o outro, pois é um ser social, a escola precisa perceber a variedade de formas de ampliação do conhecimento sistematizado para que venha a fazer sentido aos estudantes, incentivando seu desenvolvimento intelectual e emocional, pois quanto mais nos desenvolvemos e adquirimos conhecimento, mais podemos contribuir para mudar a realidade existente, visto que temos consciência do mundo em que estamos inseridos:

> Assim sendo, concebe-se que a natureza humana não é dada de forma biológica, mas produzida nas relações intersubjetivas, o que remete à necessidade de se pensar o percurso formativo de cada novo ser da espécie, já que a humanidade é forjada social e historicamente nessas relações e, consequentemente, nos processos de mediação. É a mediação que permite que as gerações precursoras assegurem às novas gerações o conhecimento e os traços culturais deixados pelas culturas que as antecederam, articulando a estes os conhecimentos advindos de suas produções e vivências (PCSC, 2014, p. 33).

Dessa forma, vamos nos tornando humanos à medida que vivemos com outras pessoas, vamos nos formando em nossa singularidade por meio da educação que recebemos nos diferentes ambientes em que estamos inseridos e, quanto mais integral essa formação, maiores as chances de desenvolver a consciência humana, nos permitindo, assim, autonomia e emancipação. No entanto, para Tonet (2012, p. 77), se voltarmos à história mais remota, nas sociedades primitivas, isso quer dizer, "antes da existência das classes sociais, a formação dos indivíduos era um processo do qual participava diretamente toda a comunidade". Podemos refletir com essa afirmação se na sociedade atual, a formação humana é motivo de preocupação entre os indivíduos ou reflete uma visão de educação que deveria ficar a cargo das instituições escolares, pois a escola sozinha não deveria ser responsável pela formação humana, porque dificilmente daria conta desse processo. É fundamental a atuação da família, como deixa claro a Constituição Federal, ao dizer que a educação é, também, dever da família, assim, a formação é parte da educação, e é por meio da educação que o sujeito se forma e se humaniza.

A PCSC (2014) afirma que essa seria uma luta humana, mas que realmente a educação escolar vem tomando lugar central: "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" (PCSC, 2014, p. 25). Porém, não cabe apenas à escola tentar promover a formação integral, a sociedade como um todo tem sua parcela de responsabilidade.

Todavia, para que a instituição escolar possa contribuir para essa formação, a proposta curricular afirma que a educação integral precisa ir para além dos muros da escola, isto é, ir "em busca de espaço ou na perspectiva de partilhar a vida fora do ambiente escolar" (PCSC, 2014, p. 43). A escola necessita de atitudes educativas "para conhecer e atuar sobre os espaços que vivem e educam a cidade, o trânsito e as vivências, chamando a atenção para os sujeitos e criando uma rede de cuidado e educação" (PCSC, 2014, p. 43-44). Dessa forma, teríamos um processo ensino-aprendizagem mais ligados à vida, em que estaríamos seguindo os preceitos de uma formação integral:

> Procurar abrigar atividades em clubes, espaços religiosos, praças, abrigos diversos para além da estrutura qualificada já existente na escola, traz para a educação integral uma ampliação de possibilidades ao transformar o entorno, o bairro ou a cidade em espaços educativos, em salas de referência. A principal indicação é a necessidade de a cidade, grande ou pequena, ser objeto de observação e estudo, permitindo de forma viva e ativa o convívio

> dos sujeitos com o que ela tem para oferecer, estabelecendo um conhecimento que se torna aprofundado e organizado pelas trilhas, rotas e intervenções possíveis. Nesse sentido, a proposta da educação integral é ampliar o repertório vivencial da vida escolar dos sujeitos, buscando relacionar os conceitos sistematizados às vivências na comunidade (PCSC, 2014, p. 44).

Dessa maneira, o espaço escolar poderia e deveria ser ampliado, pois o conhecimento e a aprendizagem ocorrem em diferentes lugares. Ligar a escola ao mundo dos estudantes traria motivações e interesses diversos, visto que por melhor que sejam a instituição e os docentes, o trabalho pedagógico compartilhado com a sociedade/comunidade pode e deve contribuir positivamente para a educação integral dos estudantes. No entanto, cabe ressaltar que, segundo Mészáros (2005, p. 102-103), "a única força capaz de contribuir positivamente para o novo processo de transformação é a própria educação, [...] pelo qual a reciprocidade mutuamente benéfica entre os indivíduos e sua sociedade se torna real". Assim, caberia à escola perceber a necessidade de ampliar o espaço escolar, com vistas a contribuir com a melhoria da educação no sentido de superar possíveis intervenções dominantes com interesses predominantemente oriundos do capital econômico, como salienta Tonet (2012):

> Costuma-se dizer que a educação deve formar para o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de lidar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. Afirma-se que isto seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido, de modo especial na escola, mas também fora dela (TONET, 2012, p. 80-81).

De acordo com Tonet (2012, p. 81), essa formação integral seria a ideal; no entanto, há uma longa distância entre o ideal e o real, pois a educação segue caminhos próprios, muitas vezes de forma tradicional, mesmo assim, prevalece essa busca constante para "tentar harmonizar o ideal com a realidade objetiva". De todo modo, ainda que estejamos inseridos no cenário descrito pelo autor, a PCSC (2014) pressupõe que a escola deve orientar seu trabalho tendo em vista a formação integral. Para isso, as ações pedagógicas necessitam "desenvolver nas pessoas potencialidades de ser humano de diferentes naturezas e não apenas determinados aspectos" (PCSC, 2014, p. 34). Dessa maneira, as estratégias pensadas pela instituição escolar, objetivando a formação integral precisam ser organizadas conforme o público atendido e suas especificidades, sendo os docentes e gestores mediadores, "entre os

elementos culturais universais e os contextos particulares" (WIGGERS, 2007, p. 211), pois nos constituímos como seres únicos, repletos de singularidades.

Cabe salientar que "desenvolver atividades educativas que pretendam contribuir para a construção de uma sociedade em que a formação integral dos indivíduos seja possível implica, em primeiro lugar, o conhecimento claro, sólido e racionalmente sustentado dos fins que se quer atingir" (TONET, 2012 p. 84). Entretanto, de acordo com este autor, numa sociedade capitalista o trabalho passou a ser privilegiado, em detrimento da formação humana. Consequentemente, "é a centralidade do trabalho abstrato que permite entender a subordinação da formação cultural/espiritual/humana aos imperativos da produção da riqueza e, portanto, a impossibilidade de uma autêntica formação humana integral" (TONET, 2012, p. 77).

A PCSC (2014) trata da formação integral como sendo o objetivo da Educação Básica, assim, todas as áreas do conhecimento precisam trabalhar nessa perspectiva, em que fundamentalmente, é nas experiências e vivências dos sujeitos que se constrói o conhecimento. Dessa forma, é possível que os sujeitos irão percebendo-se e construindo-se como seres históricos, seres de possibilidades frente ao mundo vivido. Essa perspectiva de formação, encontrada na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), tem como objetivo desenvolver os estudantes de forma omnilateral, palavra que nos expede a uma categoria marxista, presente no referido documento. Embora o autor não seja diretamente citado na proposta, o termo nos remete a Marx (2004). Segundo ele, a formação omnilateral destaca o trabalho enquanto princípio educativo e contrapõe-se à formação unilateral:

> Da relação do trabalho estranhado com a propriedade privada depreende-se, além do mais, que a emancipação da sociedade da propriedade privada etc., da servidão, se manifesta na forma política da emancipação dos trabalhadores, não como se dissesse respeito somente à emancipação deles, mas porque na sua emancipação está encerrada a [emancipação] humana universal. Mas esta [última] está aí encerrada porque a opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção, e todas as relações de servidão são apenas modificações e consequências dessa relação. (MARX, 2010, p. 88-89)

De acordo com Marx (2010) o trabalho deve ser visto de forma a proporcionar aos homens dignidade, devendo ter consciência da importância de seu trabalho e não a exploração de seu trabalho por outros homens, daí se pensar em uma educação omnilateral, para que cada um possa estar consciente de seu trabalho, por meio da orientação para realizá-lo.

Partindo desse princípio, cabe pensar se o termo omnilateralidade descrito na PCSC (2014) tem realmente esse objetivo ou se apenas o traz para tratar da educação integral. Pode-se pensar que por tudo que foi lido, provavelmente tratar da educação integral esteja mais próxima aos reais objetivos da proposta do que ao verdadeiro e real sentido da palavra omnilateralidade.

Conforme a PCSC (2014), buscar a formação integral é um desejo humano, sendo seu direito fundamental, como já mencionamos. Assim, concluímos que o conceito de Formação Integral presente na PCSC (2014) mostra-se não apenas como elemento que deve ser garantido pela instituição escolar, mas como característica própria da vida humana. Portanto, não se pode falar em Formação Integral como algo que seja feito, moldado, instituído unicamente pela escola, uma vez que se trata de um elemento constitutivo do ser humano que pode, por vezes, ser subsumido nas próprias escolas, negligenciado pelos currículos que privilegiam a instrução unilateral com o objetivo de atender demandas externas ao sujeito, demandas próprias da sociedade capitalista regida pela ordem do mercado neoliberal.

2. A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA À LUZ DO PENSAMENTO DE ANTONIO GRAMSCI E A ESCOLA UNITÁRIA

A partir das bases conceituais da Teoria Histórico-cultural e da Teoria da Atividade da Proposta Curricular de Santa Catarina, percebemos que a interação entre os sujeitos e a relação com o ambiente são fundamentais para seu desenvolvimento e aprendizagem, no sentido mesmo de uma Formação Integral. Assim, é fundamental que as instituições escolares valorizem as experiências e vivências de cada indivíduo, ampliando seu conhecimento por meio de atividades educativas que contribuam com a vontade de aprender. Pudemos perceber também que a educação, segundo a Proposta Curricular (2014) deve ser integral, ou seja, precisa envolver todos os aspectos humanos, não apenas o cognitivo, visto que somos seres integrais. A formação integral é o horizonte da educação integral, assim, todo processo de formação do estudante deve ser pensado para contribuir com seu amplo desenvolvimento, podemos citar aqui: físico/motor, emocional/afetivo, artístico, linguístico, expressivo-social, cognitivo, entre outros.

Dessa maneira, por tudo que foi exposto anteriormente em que implicitamente percebe-se a corrente marxista na Proposta Curricular (2014), e por Antonio Gramsci ser citado em versões anteriores e seu escritos estarem intimamente ligados ao marxismo, faz-se necessário verificar indícios ou interfaces da dimensão universal do conhecimento e princípios da "Escola Unitária" de Gramsci no documento catarinense, que será o principal objetivo dessa seção, visto que o momento em que estamos vivendo, nos leva a refletir sobre o papel da educação para mudanças reais na sociedade, no processo de emancipação humana, que acaba unindo política e educação. Gramsci muito tem a contribuir para esse fim, no entanto, seus pensamentos não fazem parte, explicitamente, da PCSC (2014), mas implicitamente alguns deles estão presentes.

Buscou-se compreender em que a "Escola Unitária" pode contribuir para o entendimento de percurso formativo e o confrontamos com a PCSC (2014), da mesma forma o fizemos com o conceito de omnilateralidade, que é uma categoria marxista e destaca o trabalho enquanto princípio educativo, razão pela qual a sociedade deveria proporcionar a todos uma educação omnilateral.

Falar sobre emancipação humana como problema pedagógico mostra-se relevante, pois se a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) foi apresentada com o objetivo de formar sujeitos críticos, autônomos, com vistas à emancipação, na conquista da cidadania,

precisamos entender como a escola pode proporcionar e consolidar esse modelo de formação. Tal escola, pressuposta pela PCSC (2014), tem como princípio uma visão para além da exclusividade do capital, de acordo com Gramsci e outros pensadores da mesma vertente teórica.

2.1 Gramsci e a Educação Escolar

Gramsci e seus pressupostos transitam num movimento dialético entre seu contexto histórico e sua vida na Itália, em que passou por momentos difíceis e conturbados. Seus escritos estão intimamente ligados às suas leituras de Marx e Engels. Sobre a produção científica de Gramsci durante o tempo no cárcere, Monasta (2010, p. 16) descreveu o seguinte:

> O cérebro de Gramsci não deixou de funcionar no cárcere; ao contrário, pouco depois de seu aprisionamento, começou a projetar uma série de estudos que se tornaram naquilo que hoje é considerada a análise mais importante e jamais realizada sobre 'hegemonia', isto é, o nexo entre a política e a educação. Em uma carta dirigida à cunhada Tatiana, com data de 9 de março de 1927, Gramsci se refere à sua ideia de escrever algo *für ewig* (para sempre), algo que servia para concentrar sua própria atenção, proporcionando 'um foco à sua vida interior'. A primeira parte do projeto era uma história dos intelectuais italianos. Gramsci refere-se a estudos sobre a linguística, sobre o teatro de Pirandello e sobre folhetins (novelas) e gostos literários populares. Mesmo que o plano de estudo pretendesse ser *für ewig*, já que sua finalidade era o conhecimento como fim em si mesmo e, não, algum objetivo político prático, nessa mesma carta já se observa um fio condutor que une os diferentes temas. Gramsci define a história dos intelectuais como o processo de 'formação do espírito público'. Escreve que os diferentes temas do seu projeto possuem em comum o 'espírito popular criador', isto é, a forma pela qual a hegemonia de um determinado grupo social aumenta, desde o núcleo inicial até sua organização política.

Foi na prisão que Gramsci escreveu suas obras, entre elas, "Os intelectuais. O princípio educativo", em que encontramos a Escola Unitária, defendida por ele como um modelo de escola que pudesse ser mais humana, mais ligada à vida. Gramsci (2001) nos apresenta, dentre seus apontamentos, os conceitos de trabalho manual e de trabalho intelectual. Para Gramsci (2001), existe uma grande distinção entre o trabalho manual e o intelectual, salientando que não há como existir uma sociedade em que todos tenham a função de intelectuais, como também não há trabalho essencialmente físico, sem o mínimo de

intelectualidade envolvida. De acordo com Gramsci (2001, p. 18), a “escola é o instrumento para elaborar os intelectuais”, que assim formaram, historicamente, “as categorias especializadas para o exercício da função intelectual”, ressaltando a importância de cada atividade, independentemente de ser mais física ou intelectual:

> Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Consequentemente, as instituições escolares começaram a surgir em razão desses grupos sociais, para atender ao que o grupo dominante necessitava: para seus filhos, a escola para a vida, para ensinar-lhes a mandar; para os filhos dos operários, dos empregados, a escola profissional para que pudessem instrumentalizá-los. Logo, a capacidade e o potencial formativo das instituições “era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização” (GRAMSC, 2001, p. 33). De acordo com Gramsci (2001), com o tempo foram se criando escolas com diferentes particularidades, e que tal fato aconteceu de modo desordenado e caótico, acarretando uma crise escolar:

> [...] a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexidade da crise orgânica mais ampla e geral. A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Segundo Gramsci (2001), para superar tal crise, a alternativa seria uma escola única, em que se equilibrasse de modo justo todas as classes, desenvolvendo todos os sujeitos, independente da classe social ou do espaço que ocupassem, de forma mais igualitária e humanista, tanto para a capacidade de trabalhar intelectualmente como manualmente (tecnicamente, industrialmente). Gramsci defende a ideia de que, após passar pela escola unitária, para se desenvolver de forma plena, como ser inteiro, o homem pode frequentar escolas profissionais, desde que estas não sejam apenas rebaixadas a uma “escola manual”.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) pressupõe uma escola integrada, por meio da formação integral, em que os professores sejam mediadores do conhecimento e os estudantes possam aprender por intermédio de suas interações e vivências, o que se aproxima da "Escola Unitária", visto que percebe a importância de desenvolver os estudantes como um todo. No entanto, se distancia quando a Proposta Curricular não prevê uma escola única e humanista, e vendo o trabalho de maneira a apenas contribuir para a sociedade hoje constituída:

> A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus' 'verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Para Gramsci (2001), pode-se perceber o desenvolvimento de um Estado (no sentido de nação, ou país) por meio da educação, das escolas, ou seja, quanto melhor a qualidade das escolas, tanto melhor e mais desenvolvido será seu Estado, ao que podemos acrescentar aqui municípios e estados da federação, para o caso brasileiro, que inclui o estado de Santa Catarina. Gramsci enfatiza que, da mesma forma, quanto mais se investe em laboratórios científicos, em produtos para o campo técnico-industrial, mais civilizado será o país. A educação tem uma importância fundamental para o desenvolvimento das pessoas, e assim, da sociedade:

> A mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão da instrução primária e o maior empenho no favorecimento do acesso aos graus intermediários do maior número. Naturalmente, esta necessidade de criar a mais ampla base possível para a seleção e elaboração das mais altas qualificações intelectuais – ou seja, de dar à altura e à técnica superior uma estrutura democrática – não deixa de ter inconvenientes: cria-se assim a possibilidade de amplas crises de desemprego nas camadas médias intelectuais, como ocorre efetivamente em todas as sociedades modernas (GRAMSCI, 2001, p. 19-20).

Segundo Gramsci (2001), ampliar a qualificação das pessoas é essencial, para que estudem nos mais altos níveis, porém, tal fato não impede que ocorram desempregos, visto que as sociedades necessitam tanto do trabalho manual como do intelectual, conforme citado anteriormente, dado que não há trabalho apenas manual, por menor que seja a qualificação técnica. Em relação ao trabalho manual e intelectual e à preocupação com o desemprego, a

PCSC (2014) se distância da Escola Unitária, pois aborda a formação integral do estudante e seus aspectos intelectuais e emocionais, os quais serão fundamentais para a inserção dos jovens na sociedade, sem abranger especificamente o trabalho. Não se afirma aqui que é algo negativo, apenas que não foram abordados tais temas especificamente.

A ideia da Escola Unitária pressupõe democratizar e organizar a cultura, em que o ponto principal de partida é a escola, daí uma escola de cultura geral para todos, que "deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para criação intelectual e prática" (GRAMSCI, 2001, p. 36). Nesse ponto há aproximação com a PCSC (2014), pois também enfatiza uma educação que desenvolva nos estudantes o ato criador, intelectual e emocional, unindo, sempre que possível, teoria e prática, para que possam conduzir sua própria formação. Tanto Gramsci (2001) quanto a PCSC (2014) enfatizam o esforço discente, tendo o professor o papel de mediador:

> [...] descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas (GRAMSCI, 2001, p. 40).

De acordo com Gramsci (2001, p. 40), "o princípio unitário [...] irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo", pois trará novas relações entre "trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social". A PCSC (2014, p. 26) se aproxima de Gramsci ao "considerar e reconhecer o ser humano como sujeito que produz, por meio do trabalho, as condições de (re)produção da vida, modificando os lugares e os territórios de viver, revelando relações sociais, políticas, econômicas, culturais e socioambientais".

Gramsci (2001) projetou, em seu texto da Escola Unitária, um aumento no orçamento estatal para a escola, em que seria aplicado na ampliação de prédios, material didático, aumento do número de professores, entre outros elementos que estivessem ligados à melhoria das escolas e com o objetivo da Escola Unitária, algo que não é tratado na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), visto que não foi encontrado nada referente a recursos financeiros no referido documento.

O número reduzido de estudantes por turma também foi objeto de discussão na obra de Gramsci (2001), para que assim o trabalho docente fosse de melhor qualidade. A PCSC (2014) não aborda quantidade de estudantes, mas há uma lei estadual específica tratando

dessa quantidade e que deveria ser seguida. Consiste na Lei Complementar nº170/1998, Art. 82, inciso VII, em que na educação infantil o máximo deve ser o de 15 crianças, com idade até 4 anos; dos 4 aos 6 anos, 25 crianças; do 1º ano 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no máximo 25 estudantes por professor; no 5º ano, são 30 por docente; do 6º ao 9º anos, são 35 estudantes por turma; e, no Ensino Médio, 40 estudantes por turma. No entanto, esse número pode ser reduzido de acordo com o tamanho da sala de aula, visto que essa mesma lei estabeleceu, em seu Art. 67, inciso VI, que áreas por estudante e professor não podem ser inferiores a 1,30 e 2,50 metros quadrados, respectivamente.

Além dos aspectos descritos, Gramsci (2001, p. 37) afirma que a escola deveria ser em tempo integral, "com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc". A PCSC (2014) pressupõe uma educação integral dos estudantes, mas não no sentido de ampliação de tempo, mas com vistas a trabalhar a integralidade, de forma integral. Nesse ponto, portanto, há divergência entre os dois. Para Gramsci (2001, p. 37), "inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser – e não poderá deixar de sê-lo – própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados sob a responsabilidade de instituições idôneas" (GRAMSCI, 2001, p. 37). Essa defesa diverge da PCSC (2014), visto que propõe uma educação básica e pública para todos os moradores de Santa Catarina, independentemente de qualquer situação financeira ou necessidade de concurso para frequentar as escolas, há apenas um limite de vagas em razão do número de estudantes e salas de aula, no entanto, são ofertadas em outros locais ou bairros, quando se tornar necessário pela demanda de matrículas.

A PCSC (2014, p. 155) ressalta que a "escola é o lugar de mediação natural da cultura para a formação cognitiva, afetiva e ética, não somente voltada à aquisição de conhecimentos, mas igualmente ao desenvolvimento de valores humanos, qualificações práticas e críticas". Sendo assim, necessita um trabalho pedagógico mais aberto, em que professores e estudantes possam aprender e ensinar juntos, num processo de mediação. A Escola Unitária pressupõe libertar os alunos das "atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo individual" (GRAMSCI, 2001, p. 38). Pode-se perceber aproximações entre ambos, pois enfatizam o quanto é importante a mediação, a aprendizagem entre professores e estudantes, evitando o trabalho puramente técnico e mecânico:

> A escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de

> concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 2001, p. 42-43).

Para Gramsci (2001, p. 43), o princípio educativo da escola primária é o conceito e o fato do trabalho, pois é dessa forma que o homem vai se constituindo, equilibrando a ordem social e a ordem natural com base no trabalho, para que assim se possa instituir um mundo liberto de atitudes preconceituosas e enganosas, e a escola tem um papel fundamental em relação a esse princípio, pois precisa ter consciência "de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever". De certo modo, a asserção gramsciana se aproxima da PCSC (2014), quando esta traz a omnilateralidade, em que o estudante deve ser desenvolvido em todos os seus aspectos. Complementarmente, conforme Marx (2004), é importante unir teoria e prática, ou seja, trabalho e instrução.

Gramsci também aborda as Universidades e as academias, mas a PCSC (2014) trata especificamente da Educação Básica. Segundo o autor, as academias são frequentemente ridicularizadas em razão "da separação existente entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo" (GRAMSCI, 2001, p. 40). A educação básica, de acordo com a PCSC (2014), é a etapa que deve propiciar aos sujeitos uma formação que constitua todas as dimensões do ser humano:

> Num contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários (GRAMSCI, 2001, p. 40).

Segundo Gramsci (2001, p. 41), as universidades e academias devem compreender diferentes ramos de pesquisa e trabalho científico, para colaborar e/ou dar subsídios necessários para o desenvolvimento de atividades culturais que desejem empreender, "com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho". De acordo com a

PCSC (2014), as atividades devem estar relacionadas à vida, pois quanto mais próximas aos estudantes, maiores as chances de uma aprendizagem consistente, e que possam contribuir com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Nesse ponto, há convergência entre ambas.

Percebe-se, assim, que a educação escolar, tanto na PCSC (2014) quanto na Escola Unitária (2001), enfatizam a necessidade de uma abordagem educacional mais humana, de forma integral, em que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem possam desenvolver a consciência civil, percebendo-se como cidadãos que podem contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Há distanciamento entre a PCSC (2014) e a Escola Unitária quando esta trata do papel do estado, em que Gramsci (2001, p. 36) defende que o Estado deveria "assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional", e a proposta estadual não aborda sua participação efetiva para as mudanças propostas, dando a impressão que, de certa forma, isto fica a cargo das instituições escolares.

2.2 O percurso formativo e a omnilateralidade

Como já foi explicado, a PCSC (2014) referencia a educação de forma integral, pois na sociedade em que estamos vivendo uma educação objetivando apenas os aspectos cognitivos já não cabe mais, visto que os indivíduos a cada dia demonstram o quanto prezam por todos os seus aspectos, tanto físicos, intelectuais, emocionais, éticos e estéticos, e a escola deve contribuir para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Assim, é fundamental um percurso formativo estruturado "em torno de uma organização curricular, que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade de cada um dos sujeitos acolhidos na Educação Básica" (PCSC, 2014, p. 31). Desse modo, a PCSC (2014) considera a diversidade como princípio formativo, sendo seu tema central:

> A diversidade, entendida como enriquecimento, possibilidade, processo de construção, é própria dos seres humanos. É o tema que se impõe para que possamos construir uma escola pautada no direito à educação e no direito à diferença e na formação integral do sujeito como movimentos que impulsionam a superação de perspectivas monoculturais, etnocêntricas e hegemônicas que determinam os modos de fazer educação escolar (PCSC,

> 2014, p. 56).

No entanto, pensar em diversidade e em direitos, requer consciência política, pois qualquer mudança relacionada à sociedade como um todo, passa pela política, sem política dificilmente poderá se discutir e refletir sobre o mundo em que estamos inseridos e, assim, agir sobre ele, o que seria muito importante fazer parte de maneira intencional, do percurso formativo escolar, para que desenvolvesse nos estudantes tal consciência.

Compreender o percurso formativo como um *continuum* que se dá ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo de toda a vida, significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos. A vida escolar não se dá de forma separada da própria vida, daí a importância de uma educação omnilateral.

A omnilateralidade, que é uma categoria marxista, pressupõe ser indispensável a instrução intelectual entrelaçada com a instrução técnica. Para Marx (2004), associar a instrução e o trabalho produtivo é um meio de unir teoria e prática, tendo assim a possibilidade do progressivo domínio consciente do ser humano sobre sua atividade – combinar a instrução com o trabalho produtivo.

Baseado nos pressupostos marxistas, para Manacorda (2010, p. 94), a omnilateralidade pode ser definida como o "desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação". Qualquer outra forma de educação levará a uma prática em que apenas os aspectos cognitivos são considerados, fortalecendo uma educação fragmentada e em acordo com a lógica do capital:

> O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana* [...] (MARX, 2010, p. 108).

De acordo com Manacorda (2010), a formação omnilateral visa o ser por inteiro, em que todos os seus aspectos precisam ser considerados. Em contrapartida, a formação unilateral acaba por contribuir para empedernir a vida, propiciando uma educação que dificilmente

estimulará suas potencialidades. Conforme Marx e Engels (2003, p. 149) a formação omnilateral parte da afirmação de que:

> Se o homem forma todos seus conhecimentos, suas sensações etc. do mundo sensível e da experiência dentro desse mundo, o que importa, portanto, é organizar o mundo do espírito de tal modo que o homem faça aí a experiência, e assimile ao hábito daquilo que é humano de verdade, que se experimente a si mesmo enquanto homem. [...] Se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente.

A PCSC (2014) não traz Marx em suas referências bibliográficas, assim, também não evidencia uma concepção marxista de educação, no entanto utiliza a omnilateralidade para defender o percurso formativo que venha propiciar o desenvolvimento total do estudante, em que deve-se utilizar as mais variadas atividades para esse objetivo, visto que as "atividades são complementares entre si e necessárias ao desenvolvimento omnilateral do ser humano, sua formação integral" (PCSC, 2014, p. 38). Partindo desse princípio, o percurso formativo necessita abranger o que é humano, prezando por um trabalho de formação integral em que todos os aspectos são considerados para a formação omnilateral, mesmo que a escola possa ser uma instituição pensada ideologicamente, suas orientações deveriam constituir-se pela relação entre educação e trabalho produtivo, que preparassem científica e profissionalmente, de forma completa.

Percebe-se novamente que a palavra omnilateralidade utilizada na proposta vem principalmente no sentido de integralidade, não foi possível identificar que esteja ligada ao sentido de unir instrução e educação, em que se pense a educação como um dos caminhos para a emancipação humana. Enquanto Gramsci propõe relação permanente entre as atividades intelectual e manual, unindo teoria e prática, o que se distancia da proposta.

Gramsci (2001), defende que a escola precisa estar ligada à vida, de modo que se desenvolva a cultura geral para ter o poder fundamental de pensar e de saber posicionar-se, orientar-se na vida, incentivando a autonomia e inserindo as pessoas em atividades sociais. Nesse sentido, há aproximação entre o pensamento de Gramsci e a PCSC (2014) quando esta última reconhece a importância de se trabalhar na perspectiva de promover atividades que possam contribuir com o desenvolvimento completo dos sujeitos:

> Os processos de aprendizagem necessitam oferecer aos sujeitos um amplo leque de vivências e de atividades ao longo de todo o percurso formativo,

> haja vista que a realização de uma dada atividade não promove o desenvolvimento de todas as capacidades humanas; assim, importa que a escola promova atividades relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, bem como a valores éticos, estéticos e políticos (PCSC, 2014, p. 38).

De acordo com a PCSC (2014), a escola deve organizar suas atividades a partir de atividades principais, no entanto, deixa claro que tais atividades não são aquelas em que os estudantes dedicam a maior parte de seu tempo durante o percurso formativo, mas surgem por meio de conflitos gerados por atividades anteriores e, assim, vão ampliando conhecimento e trocando experiências:

> Nesse sentido, é preciso que os envolvidos no processo de elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, ao refletirem sobre a organização curricular que desejam, delineiem não só os conceitos a serem contemplados nas atividades de ensino e educação, como também as estratégias para sua apropriação e as que viabilizam o direito à igualdade de condições de acesso ao conhecimento e permanência para todos os sujeitos na escola, incluindo-se os adultos e idosos e priorizando os de zero a 17 anos (PCSC, 2014, p. 31).

Segundo a PCSC (2014, p. 40), deve-se compreender o percurso formativo como uma unidade em que para "cada momento do desenvolvimento, há atividades principais, as quais são responsáveis pelas neoformações psíquicas, e que essas não desaparecem completamente, constituindo-se em linhas subsidiárias do desenvolvimento", o que implica diretamente na estruturação das atividades pedagógicas. Nesse ponto, a PCSC (2014) e a Escola Unitária aproximam-se, visto que ambas trazem a importância de se trabalhar diferentes atividades, conforme a fase do estudante, propiciando noções essenciais à vida cidadã e à consciência crítica. No entanto, se contradizem quando Gramsci liga a educação ao trabalho, na atividade teórico-prática, pois para Gramsci (2001) não há como separar instrução e educação:

> Deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos. Formaram-se camadas que, tradicionalmente, 'produzem' intelectuais; e elas são as mesmas que, com frequência, especializaram-se na 'poupança', isto é, a pequena e média burguesia urbana (GRAMSCI, 2001, p. 20).

Para Gramsci (2001), a escola unitária seria a superação da escola classista, em que o

princípio educativo pensado para os filhos dos trabalhadores é diferente daquele para os dos filhos da burguesia. Evidentemente, a PCSC (2014) não aborda tais diferenças, visto que trata de educação pública para os estudantes que queiram estudar em escolas estaduais, tendo a mesma proposta para todas as escolas, bem como as mesmas matrizes curriculares, que diferem apenas no Ensino Médio, quando há opção de Ensino Médio Regular, Ensino Médio Inovador (ProEMI), Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) e Magistério, conforme Resolução nº 02, de janeiro de 2012. Também a partir da aprovação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, foi criado o Novo Ensino Médio, que terá início em 2020 com algumas escolas estaduais, de acordo com a adesão, no entanto, até 2022, todas as escolas deverão implantar o sistema.

A PCSC (2014) também aborda o princípio da alteridade e diversidade, porém, traz a união educação e trabalho que, segundo o referido documento, contribui para a formação integral do sujeito:

> Neste processo é importante a compreensão do trabalho como princípio educativo em todo o percurso formativo da Educação Básica, pois esta atividade humana está intimamente ligada às relações sociais, que se estabelecem pelo próprio trabalho, fazendo parte do desenvolvimento cultural da espécie, uma vez que o trabalho humano se caracteriza como produtor de cultura e elemento transformador da sociedade (PCSC, 2014, p. 139).

Nesse sentido, o que a PCSC (2014, p. 140) traz como ligação entre educação e trabalho, vem com uma abordagem mais de reconhecimento da importância do trabalho, percebendo as experiências que os estudantes tem com o trabalho, o trabalho das famílias, “e até aquele que desempenham dentro da lógica estabelecida pela sociedade capitalista, haja vista que a produção e a manutenção da vida perpassam por ele”. Nesse ponto há divergência com Gramsci (2001), pois este aborda justamente o contrário, vendo a instrução como forma de superação do capital. Pode-se perceber que se a PCSC (2014) traz a ideia de omnilateralidade e, ao mesmo tempo, acaba concordando com o trabalho conforme a lógica do capital. Assim, mostra-se uma fragilidade e, concomitantemente, uma contradição para a formação integral dos estudantes com vistas à emancipação humana, também citada no referido documento, pois certamente uma formação voltada à emancipação necessita que o trabalho escolar a tenha como objetivo, prezando pela instrução e educação e, possivelmente, assim poder contribuir para mudanças na sociedade capitalista hoje constituída. Se a PCSC

(2014) submete-se à lógica capitalista que, historicamente nos mostra a redução da autonomia e da emancipação humana, tal pressuposto impedirá a Formação Integral.

A PCSC (2014) recomenda e defende um percurso formativo que enfatiza a omnilateralidade, prezando por um processo escolar que venha desenvolver o estudante como um todo, integralmente, porém se contradiz quando trata do trabalho. Logo em seguida, o documento volta a citar que as ciências humanas devem fomentar posicionamentos emancipatórios para enfrentar os dilemas existentes na sociedade. Assim, esse percurso formativo seria mais no sentido de apresentar os dilemas sociais, culturais, econômicos, políticos, éticos, estéticos, conforme a história da humanidade, do que realmente visando uma educação emancipatória:

> Considerando que a sociedade se organiza pelos modos de produção, é pertinente possibilitar ao sujeito da aprendizagem a percepção de si mesmo como produto dessa relação no mundo contemporâneo, no qual tem como desafio a análise, a compreensão e a construção de um papel ativo de sujeito que lê o mundo, percebe suas contradições e planeja para transformá-lo (PCSC, 2014, p. 145).

De acordo com a PCSC (2014, p. 44), o percurso formativo e a organização do conhecimento devem estar ligados ao tempo da vida, que remete à cultura dos sujeitos, tendo "intencionalidade para a sua produção/apropriação", entrelaçando o conhecimento sistematizado e a realidade, e voltado à integralidade da formação. Mostra-se também fundamental que o sujeito tenha a compreensão de que seu percurso formativo acontece na integralidade, preferencialmente na idade adequada, para que se evite "a migração de estudantes para exames de certificação" (PCSC, 2014, 48).

A PCSC (2014, p. 93) apresenta as disciplinas de maneira agrupada, através das áreas do conhecimento, "como um exercício inicial para caminharmos na compreensão de uma formação integral num percurso formativo menos fragmentado". Salienta também a importância do planejamento, e que a ação docente seja pensada de forma integrada, com vistas à formação integral dos estudantes. Percebe-se aproximações entre a PCSC (2014) e a Escola Unitária quando ambas propõem uma educação ligada à vida, à cultura, e veem o trabalho docente como fundamental ao processo de construção de escola única, mais humana:

> [...] definições acerca da organização do percurso formativo permitem compreender que a efetivação de um processo de formação integral dos

> sujeitos está relacionada a uma organização escolar que oportunize à escola ser e fazer aquilo que lhe dá identidade e autoridade para desempenhar a sua função social, função que não mais permite conceber os espaços escolares isoladamente (PCSC, 2014, p. 41).

Cabe salientar que é importante o trabalho integrado e integrador, e que os docentes são essenciais nesse processo, no entanto, não conseguimos identificar de que maneira o Estado apoiará as escolas para que realmente possa acontecer uma educação integral, com a perspectiva da formação integral, pois as escolas e todos os seus profissionais necessitam de incentivo, de valorização e de formação continuada constante, porque também para os profissionais há um percurso formativo.

Conforme a PCSC (2014), o percurso formativo deve propiciar aos estudantes o entendimento sobre a vida dos seres humanos, a partir de sua construção histórica e social na qual se desenvolve por meio da interação, na relação com o outro e pelas formas como nossas necessidades de sobrevivência são atendidas, vendo o trabalho como princípio educativo, visto que é ele "que organiza a vida desde a busca pela sobrevivência até as compreensões mais sofisticadas das organizações sociais e políticas com base no processo de produção" (PCSC, 2014, p. 145). A PCSC (2014) também traz que o estudante deverá articular seu conhecimento e se perceber como sujeito histórico em seu percurso formativo, desenvolvendo-se e aprendendo de forma integral.

2.3 Emancipação humana enquanto problema pedagógico

A história da educação, conforme Jaeger (2001), está ligada à consciência dos valores que regem a vida humana. Os valores essenciais, os quais dependem de como vivem as pessoas e como se organiza cada sociedade, assim como os princípios morais, éticos e estéticos, não podem ser destruídos, pois podem produzir instabilidade na sociedade: "da dissolução e destruição das normas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação educativa" (JAEGER, 2001, p. 4). Por essa razão, a História da Educação nos mostra que a educação não é individual, mas sim um instrumento da sociedade: "Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado" (JAEGER, 2001, p. 4).

Mészáros, estudioso das obras de Marx, entende que a transformação da sociedade é possível através da luta de classes, sendo fundamental uma mudança radical no sistema educacional:

> [...] Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa [...]. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Considerando o que nos diz Mészáros (2008), o ato de educar não pode ser visto como transferência de conhecimentos, precisa haver conscientização e testemunho de vida, libertando o ser humano da prisão neoliberal, pensando em uma sociedade para além do capital. É fundamental que as pessoas sejam capazes de interpretar fenômenos, pois vivemos em uma época de muita informação disponível, precisamos acompanhá-las, estudá-las e compreendê-las:

> A relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana (LOMBARDI, 2011, p. 15).

Segundo Lombardi (2011), a escola apresenta relação com o trabalho, algo que precisa ser modificado para haver uma verdadeira emancipação humana. No entanto, segundo Caldart (1989), deve ficar claro que a escola não tem apenas a função de produção capitalista, mas é a mais importante:

> O que Enguita postula não é a existência de ‘conchavo’ de patrões, para erguer uma escola na qual as crianças se convertem em bons trabalhadores. A escola teve, segundo os países, origens causais muito diversas e em geral há que buscá-las mais na área da dominação política e ideológica. Sempre existiu, está claro, uma educação sistemática da minoria dominante, educação que em alguns períodos passou pela escola e outros não. Mas o que é preciso explicar é a origem e a evolução da *escola de massas* (CALDART, 1989, p. 6).

De acordo com Enguita (*apud* Caldart, 1989), não está explícito que a escola gera

relações de produção, mas em toda a História da Educação existiu sistematicamente, pela minoria dominante, fins políticos, militares e religiosos. Nas palavras de Mészáros (2008, p. 25), não se pode negar que, hoje "os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados". Do mesmo modo, para Mészáros (2008, p. 44), a emancipação humana por meio das instituições formais de educação encontra muitas barreiras, em razão da sociedade em que vivemos. Para ele, os indivíduos são "induzidos a uma aceitação ativa (mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados à sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas" (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Segundo Mészáros (2008, p. 45), seria quase um milagre que as instituições formais de educação forneçam por si só, "uma alternativa emancipadora radical", visto que a lógica do capital faz com que os indivíduos vejam como suas, as ideias propostas pelo sistema e as reproduzem, por meio da internalização:

> [...] o sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de 'internalização' pelos indivíduos [...] intimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas de conduta 'certas', mais ou menos estipulada nesse terreno (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Assim, pela internalização, a formação docente pode ser vista como maneira de gerenciar o professor para que continue colaborando, mesmo que inconscientemente, com o sistema capitalista em que vivemos. Para Mészáros (2008, p. 45), "a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital", uma das suas principais funções é produzir o máximo que puder em favor da sociedade capitalista. Para Gramsci (2001), com a Escola Unitária iniciam-se novas relações entre o trabalho industrial e o trabalho intelectual, "não apenas na escola, mas em toda vida social" (GRAMSCI, 2001, p. 40), prezando por uma educação em que haja a participação ativa do estudante, que existirá principalmente se a escola estiver ligada à vida.

Segundo Tonet (2012) o trabalho é uma atividade social, consequentemente, o indivíduo necessita adquirir determinados conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos comuns ao grupo, e somente após isso poderá se transformar efetivamente parte do gênero humano. A educação é peça fundamental nesse processo:

> [...] podemos dizer que a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular (TONET, 2012, p. 69).

Conforme Mészáros (2008, p. 25), os processos sociais e os educacionais estão intimamente ligados; dessa forma, não se conseguirá uma reformulação na educação sem a "correspondente transformação no quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente funções de mudança". Porém, se não há um acordo nesse fato simples, os caminhos se dividem. A PCSC (2014) vem com a perspectiva de atividades que levem à emancipação humana, no entanto, também vincula o trabalho à lógica do capital. Nesse sentido, percebe-se uma certa dicotomia no documento. De acordo com a PCSC (2014, p. 75), "o diálogo principal necessariamente será com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social", e a escola deve estimular atitudes que promovam a problematização e a emancipação. Para Gramsci (2001, p. 19), "a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis", porém a escola de classes não contribui para mudanças no contexto social:

> No mundo moderno, a categoria de intelectuais, assim entendida, ampliou-se enormemente. Foram elaboradas, pelo sistema social democrático-burocrático, imponentes massas, nem todas justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante. [...] A formação em massa estandardizou nos indivíduos, na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas estandardizadas: concorrência (que coloca a necessidade da organização profissional de defesa), desemprego, superprodução escolar, emigração, etc. (GRAMSCI, 2001, p. 22).

Assim, Mészáros (2008, p. 47) questiona se o conhecimento é o elemento necessário para transformar a realidade humana existente em uma realidade de emancipação ou está a serviço da ordem social dominante, mesmo que de maneira inconsciente. No entanto, deixa evidente que para poder acontecer alguma transformação há necessidade de "uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades". De acordo com a PCSC

(2014), a educação deve ocorrer para alcançar a emancipação, o que já percebemos ser dicotômico. Para Tonet (2012, p. 70), “uma proposta emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca levada à prática como conjunto sistematizado”. Assim, seria ilusório pensar que para transformar a educação conservadora em uma educação emancipatória basta organizar e modificar os sistemas atuais de educação:

> [...] considerando os interesses mais profundos, sem dúvida interessa à perspectiva do trabalho a apropriação, a mais ampla, sólida e profunda possível desse patrimônio humano e do que há de mais rico e sólido nele, por parte de todos os indivíduos. Quanto mais rico o indivíduo, mais rico o gênero e os outros indivíduos e vice-versa. O mesmo não se pode dizer da perspectiva do capital. É de sua natureza não apenas limitar o acesso quanto ao número de pessoas, mas também quanto à qualidade do conteúdo, tendo sempre em vista que o objetivo último – imposto pela sua própria lógica interna – não é a realização plena de todos os indivíduos e, pois, do gênero humano, mas a sua própria reprodução (TONET, 2012, p. 70).

Tonet (2012) nos traz a diferença entre emancipação humana e a emancipação política, que para ele é a cidadania. Nesse ponto, podemos pensar que a PCSC (2014) pode trazer a emancipação no sentido de desenvolver a cidadania, e não de realmente contribuir para a emancipação humana, visto que não há no referido documento nada escrito especificamente sobre ela. Segundo Tonet (2012), infelizmente, hoje, não há entre as ideias dominantes menção sobre emancipação humana. Para o autor, é muito fácil confundir a emancipação como um “ideal”. No entanto, ela é muito mais que isso, há necessidade de se ter clareza e argumentos sólidos e profundos sobre o que vem a ser a emancipação humana. Assim, “uma educação que pretenda contribuir para formar pessoas verdadeiramente livres deve estar articulada com a emancipação e não com a cidadania” (TONET, 2012, p. 53), essa diferença deveria estar presente no trabalho pedagógico:

> [...] formar o homem integral é permitir que ele tenha acesso, o mais pleno possível, ao conjunto de bens – materiais e espirituais – necessários à sua plena realização. Isto mostra, claramente, que a formação humana implica uma relação entre subjetividade e objetividade, ou seja, uma determinação recíproca entre o que está fora e o que está dentro do ser humano. Não é preciso dizer que o próprio patrimônio genérico é sempre histórica e socialmente datado. Em decorrência disto, a formação integral do indivíduo, e mais ainda quando se trata de todos os indivíduos, implica, necessariamente, um mundo objetivo que permita a todos ter acesso pleno aos bens materiais e espirituais, o que equivale a dizer, um mundo onde não haja desigualdades sociais, onde não haja exploração do homem pelo homem (TONET, 2012, p. 53-54).

De acordo com Tonet (2012), se analisarmos o processo histórico, quando surge a propriedade privada e as classes sociais acontece uma grande transformação na sociedade, iniciando o processo de dominação e exploração do homem pelo homem, servindo, a partir daí, às classes dominantes. Infelizmente, o mesmo ocorreu com a educação, que realiza o que é imposto pela ordem das classes dominantes. Porém, isso não quer dizer que a educação apenas reproduza tais interesses, “pois numa sociedade de classes, a educação é sempre, assim como todas as outras dimensões sociais, é sempre o resultado da luta de classes. Significa apenas, que ela estará sempre sob a hegemonia das classes dominantes” (TONET, 2012, p. 54).

Gramsci (2001) também trata das classes dominantes quando descreve a existência de escolas diferentes para os filhos dos trabalhadores e para os filhos dos burgueses, havendo necessidade de mudanças. Por isso, propôs a escola unitária: para que houvesse a possibilidade de igualdade de condições de estudo a todos. Observamos que, nesse sentido, para a PCSC (2014) a formação integral do estudante é uma alternativa para a conscientização e melhoria da vida das pessoas, no entanto, o documento está atrelado à lógica do capital, visto as pessoas permanecem como produto de modo de produção, tão presente na sociedade atual.

3. PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS À FORMAÇÃO INTEGRAL

Como visto anteriormente, o conceito de Formação Integral na PCSC (2014) está ligado a uma visão integral de educação, em que os sujeitos devem ser desenvolvidos em todos os seus aspectos, não apenas o cognitivo e tampouco de forma mecânica. A partir desse pressuposto, o objetivo dessa seção é o de perceber a escola como espaço social para o aprender formal, de modo a dissertar sobre a importância do currículo para uma educação integral e acerca do quanto a formação de professores, no ambiente de trabalho, mostra-se fundamental para se alcançar a formação integral dos estudantes.

A escola pode ser vista como um espaço de aprendizagens, de superação de desafios, interações, descobertas, trocas de experiências, diversidades, convivências e construção do pensamento crítico. No entanto, necessita estimular na criança e no adolescente a vontade de aprender, de tentar novas descobertas, pois se passa uma parte da infância e quase toda a adolescência na escola. Logo, é fundamental que faça diferença na vida desses estudantes, sobretudo no sentido de compreenderem a si e ao mundo em que estão inseridos. Assim, a subseção 3.1, abrangeu a complexidade desse espaço e do quanto mostra-se essencial para o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã. Na subseção 3.2, o intuito foi destacar a importância do currículo para as instituições escolares, em que qualquer mudança que se pense para a educação precisa contar com um “bom currículo” e, ao pensar em formação integral, o currículo necessariamente deve ser integrado, pois a fragmentação dele não alcançará a integralidade do estudante.

Até esse ponto foi discutido sobre bases conceituais de educação e educação integral, de formação integral, omnilateralidade, emancipação, escola, currículo e estudantes, mas precisamos também tratar dos professores, que são fundamentais para a educação que se propõe na PCSC (2014), visto que o idealizado no documento somente acontecerá na prática com a atuação dos profissionais das instituições escolares. Assim, a subseção 3.3 tratou da formação dos professores no ambiente escolar, pois cada escola tem suas particularidades e por mais que a Proposta Curricular seja a mesma, a formação constante e permanente nas escolas é essencial para a concretização da formação integral dos estudantes, de acordo com as especificidades locais de cada instituição. Identificou-se que poderiam ter sido pontuadas mais ações para a formação continuada dos profissionais da educação, pois elas apareceram muito superficialmente.

3.1 A escola como espaço social

Segundo a PCSC (2014), “desenvolver o ato criador, o pensamento teórico, é (ou deveria ser) objetivo que move os sujeitos para a escola e marca a sua especificidade, sendo ela o espaço social da institucionalização do desejo de aprender” (PCSC, 2014, p. 42). Partindo desse princípio, essa subseção tratará da escola como espaço formal para o interesse em aprender, também abrangendo sucintamente o acesso e permanência dos estudantes na instituição de ensino. Para tanto nos apoiamos em Giroux (1988, p. 102) quando considera:

> [...] necessário reconsiderar e reconstruir a escola como esfera pública democrática, onde os estudantes aprendam as habilidades e o conhecimento de que precisam para viver e lutar por uma sociedade democrática viável. Dentro dessa perspectiva, a escola deverá ser caracterizada por uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias. Igualmente importante, é a necessidade de a escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos.

A PCSC (2014, p. 42) identifica a escola como um espaço de construção do conhecimento, de trocas de saberes, de experiências, onde os sujeitos interagem, podendo assim pensar diferente, sendo então a escola “o espaço social da institucionalização do desejo de aprender” – como mencionado na abertura desta subseção. Para Gramsci (2001), como os estudantes das camadas intelectuais encontram melhores condições de aprendizado e de preparação no seio familiar, absorvendo com mais facilidade o que é proposto pelos professores, deveria ser ofertado a todos, de modo paralelo, a Escola Unitária, definida como:

> [...] uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente (GRAMSCI, 2001, p. 38).

Segundo Gramsci (2001, p. 40), com as atividades desenvolvidas logo na infância, intensificar-se-ia a vontade de aprender, indicando que “a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo dos discentes”, assim, os professores teriam a função mais de

um “guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade”. Essa particularidade, pode ser percebida na PCSC (2014), quanto trata do professor como mediador do conhecimento, visto que os estudantes já têm uma história e aprenderão também nas relações existentes dentro e fora da escola.

No entanto, segundo a PCSC (2014), a escola precisa ser um espaço para a vontade de aprender, para desenvolver o ato criador, devendo ser vista como local de institucionalização para esse desejo de aprender. Contudo, “dada a conformação contemporânea das sociedades, assume *status* de direito, mesmo que não plenamente assegurado em todas as instâncias” (PCSC, 2014, p. 42).

Desde 2013, a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, torna obrigatória a matrícula e frequência na educação básica, entre os 4 e 17 anos de idade, contudo, não é garantia de que realmente os estudantes terminarão essa etapa educacional, daí a importância de a escola lutar e desenvolver suas atividades para que os estudantes tenham desejo de aprender e vontade de estar na escola:

> Dados do acesso à permanência na escola mostram que, ainda que tenha havido melhora nos indicadores – IBGE (2010) e INEP (2013) – nos últimos vinte anos, estamos distantes da meta de universalização da educação básica no Brasil, principalmente no que se refere à Educação Infantil e Ensino Médio. Números indicativos de retenção, interrupção escolar e defasagem idade/série estão fortemente presentes (PCSC, 2014, p. 42).

Embora se percebam mudanças relacionadas às políticas públicas para o acesso e permanência do estudante na escola, ainda não se chegou à universalização do acesso e permanência na educação básica, conforme citado acima e reiterado a seguir:

> [...] mudanças legais nem sempre significam mudanças nas estruturas de inclusão/exclusão educacional e social. Prova disso é tanto a falta de oferta de escolarização no campo no que se refere às séries finais do Ensino Fundamental e Médio, como a grande concentração de escolas no meio urbano. Outro aspecto dessa realidade se encontra no campo da aprendizagem. Nele, a reflexão sobre o significado e as formas como o conhecimento é (re)produzido na escola, a transcendência dos modelos pedagógicos e suas ‘receitas milagrosas’, a aceitação da diversidade (biológica, sexual, cognitiva, cultural, étnica, territorial, dentre outras) e dos diferentes tempos de aprendizagem, inerentes à condição humana, são desafios do coletivo escolar, carecendo de debate, formação e planejamento e implicando na reorganização escolar (PCSC, 2014, p. 42).

De acordo com a PCSC (2014), há desafios que precisam ser superados para que a escola possa ser um espaço para estimular o desejo de aprender e para que todos tenham acesso, também há necessidade de garantir que o percurso formativo ocorra de forma organizada e estruturada. Conforme o que preconiza a Resolução nº 04/2010, a PCSC (2014, p. 42-43) ressaltando os seguintes aspectos:

> • trabalho embasado conceitualmente, estruturado com materiais didático-pedagógicos, rede física adequada, espaços interno e externo socioculturais;
> • tempos e espaços curriculares ampliados e diversificados com a atuação de profissionais da educação sob o propósito de construir coletivamente a escola de qualidade social;
> • abordagem didático-pedagógica que oriente o projeto político-pedagógico;
> • matriz curricular compreendida como recurso propulsor de movimento, dinamismo curricular e educacional;
> • organização da matriz curricular que subsidie a gestão do currículo escolar;
> • formas de organizar o trabalho pedagógico;
> • criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação;
> • constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas.

Dessa forma, segundo a PCSC (2014, p. 43), a ação pedagógica da escola deve repensar formas, tempos e espaços de aprendizagem, relacionando-as com o desenvolvimento humano, podendo ser uma alternativa que vise a superação dos atuais limites impostos pelos "componentes curriculares no ambiente escolar", ligando a vida dos sujeitos à vida escolar. Nesse mesmo sentido, Gramsci (2001) mostrou-se preocupado com a consciência dos docentes, pois a escola, dentre outros fatores, depende deles para que possa dar os seus frutos, contribuindo para o desenvolvimento intelectual. O autor defendeu que "não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se veem na escola reorganizada por esta pedagogia" (GRAMSCI, 2001, p. 43-44), considerando que:

> Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um 'recipiente mecânico' de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser 'abstratamente' negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução tecnicista (GRAMSCI, 2001, p. 44).

De acordo com Gramsci (2001), para que ocorra a relação instrução-educação, é essencial o trabalho vivo e ativo do professor, o que se aproxima da PCSC (2014) quando esta

ressalta a importância da relação docente-discente, em que o professor medeia o processo educativo e busca relacionar seu componente curricular à vida, propiciando um espaço escolar mais dinâmico e de trocas de conhecimento. Assim, para ser considerado um espaço social, a escola precisa estar aberta à diversidade, e a PCSC (2014) vem com esse princípio, em que todos somos sujeitos da diversidade. No entanto, há determinados grupos que sofreram e ainda sofrem preconceitos e discriminação, principalmente no percurso formativo, o que demanda necessidade de políticas públicas para garantir os direitos humanos e os direitos de aprendizagem na escola, de acordo com o que segue:

> Na história da educação brasileira, registram-se modos institucionais diferenciados para tratar com os diferentes segmentos da sociedade. Já tivemos legislações que proibiam os escravos, os africanos e os libertos de frequentarem as escolas. Aos indígenas era reservado um modelo escolar assimilacionista, considerando-os como uma cultura transitória diante de um modelo eurocêntrico. Crianças com deficiência ou com diferenças comportamentais e emocionais foram excluídas do convívio com outras crianças e grupos étnicos foram proibidos do uso de suas línguas maternas, como nos casos dos africanos, dos indígenas, dos imigrantes europeus e asiáticos. Os conteúdos da escola pautavam-se por uma visão etnocêntrica, masculina e burguesa. A 'liberdade' religiosa era restrita aos praticantes do segmento religioso dominante. Com a aparente neutralidade presente no seu discurso, estabeleceu-se, na invisibilidade dos conteúdos da diversidade, uma das estratégias de sua homogeneização (PCSC, 2014, p. 56).

Segundo a PCSC (2014), são para esses sujeitos que a escola precisa modificar ainda mais seu espaço, sua metodologia, seu modo de ver, sentir e apoiar os estudantes, daí a importância de uma atualização da proposta com foco na diversidade, visto que a escola deve ser o espaço para o aprender, para respeitar as diferenças e conviver harmoniosamente com elas, dentro e fora do ambiente escolar:

> Nessa Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, e considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Direitos Humanos, estão em discussão: a educação para as relações de gênero; a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); a educação e prevenção; a educação ambiental formal; a educação das relações étnico-raciais; e as modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a educação escolar quilombola (PCSC, 2014, p. 57).

De acordo com a PCSC (2014) sendo a escola um espaço de educação formal e de transformações sociais e coletivas, deve proporcionar um ambiente aberto ao novo, às

mudanças culturais e sociais, a reflexões, atitudes e valores com princípios de igualdade e respeito, que não exclua pessoas por qualquer que seja o motivo. Gramsci (2001) não tratou especificamente de diversidade, no entanto, sua proposta de Escola Unitária se aproxima da PCSC (2014) quando ressalta que há diferenças entre as escolas dos filhos dos mais pobres e dos filhos das classes mais ricas – como já mencionado outras vezes –, o que não deixa de ser uma forma de discriminação que, infelizmente, ainda faz parte do nosso cotidiano. É importante compreendermos que, à época da produção intelectual de Gramsci, alguns dos temas emergentes de nossa contemporaneidade ainda não tinham o destaque e a complexidade com que se mostram hoje, pois:

> [...] O tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a 'iniciativa privada', no sentido de dar esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em 'ordens' juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de se superar as divisões em grupos (GRAMSCI, 2001, p. 50).

O espaço escolar para a vontade de aprender precisa estar aberto às diferenças, zelando para que estas sejam respeitadas e para que todos sintam-se acolhidos: "para tanto, romper com os silêncios curriculares e reordenar os conteúdos de modo equânime no desenvolvimento de atividades e escolhas pedagógicas é importante iniciativa para esse processo" (PCSC, 2014, p. 68). Percebe-se, assim, a necessidade de saber quem são os sujeitos reais das escolas, com suas igualdades e diferenças para além dos sujeitos ideais, ou idealizados pela visão romântica que herdamos do pensamento burguês, para identificar de que forma a escola se estruturará para melhor recebê-lo:

> É significativo refletir sobre o quão importante é a articulação dos saberes da escola com os saberes trazidos pelos sujeitos da escola. É ético que a escola garanta que essa mescla produza outros saberes, outras racionalidades, outras interatividades e posturas no âmbito das relações étnico-raciais (PCSC, 2014, p. 67).

Dessa forma, conforme a PCSC (2014), a ação pedagógica de gestores, professores e estudantes não deve ser vista como possibilidade para formatar os sujeitos, mas sim como forma de garantir que todos sejam respeitados, sem exceção, reconhecendo as diferenças, percebendo que o outro está na escola não para ser tolerado, mas para ser respeitado. Vivemos

num mundo de pluralidade, de diferença, de modo que a escola deve ser um ambiente respeitoso e acolhedor. Só assim poderá constituir-se num verdadeiro espaço formal que acolhe o sujeito com sua vontade de aprender:

> Não existe uma fórmula a ser seguida para aquele que discrimina ou para aquele que recebe a discriminação. É importante conhecer o que motiva o outro a discriminar para, então, dialogar com aquele que discriminou, sem repressão, mas em um movimento que o faça perceber que sua atitude não condiz com o projeto pensado para sua escola, não condiz com uma escola que tem em seu projeto o combate aos estereótipos criados em relações de alteridade que definem pessoas ou grupos como problemas e, por consequência, instituem-se práticas opressivas e excludentes. Discutir, no âmbito das Escolas, as rotinas, atitudes e práticas pessoais, adotadas nos espaços educativos, por exemplo, que possam estar promovendo a homofobia, a misoginia, o machismo, o racismo, a transfobia e a lesbofobia, a fim de erradicá-las (PCSC, 2014, p. 86).

Pode-se perceber que com maneiras diferentes de abordagem, tanto a PCSC (2014) quanto Gramsci (2001) vê a escola como um espaço social para o aprender, mas que necessita mudanças para que promova a autonomia dos sujeitos que dela fazem parte. Assim, “as escolhas inerentes ao trabalho pedagógico [...] têm por finalidade permitir aos sujeitos a ampliação de seus repertórios culturais – sem negar aquilo que já sabem, mas num processo de ampliação dessas objetivações humanas” (PCSC, 2014, p. 32) para que possam “experienciar modos de ser e estar no mundo”.

3.2 Currículo integrado e formação integral

Nesta subseção, será abordada a importância de um currículo integrado e integrador com foco na formação integral e ancorado no percurso formativo. Assim, “consiste em condição concreta de repensar tempos, espaços e formas de aprendizagem na relação com o desenvolvimento humano” (PCSC, 2014, p. 43), ainda de acordo com a proposta estadual:

> 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 (PCSC, 2014, p. 43).

Assim, um currículo integrado, com vistas à formação integral, precisa ter como base o que é importante para o ser humano, valorizando o conhecimento de cada sujeito, respeitando suas especificidades e permitindo que compreenda seus aspectos sócio-históricos. Conforme Saviani (2008, p. 16), "currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola", ou seja, existem atividades que fazem parte do contexto escolar e que não podem ser ignoradas, pois a escola poderia perder suas principais características. É possível identificar na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) uma preocupação com a integralidade do currículo, pois dificilmente se atingirá o objetivo de uma formação integral se permanecerem currículos desarticulados entre as disciplinas e desconectados da atual sociedade em que estamos inseridos.

Para Gramsci (2001), o currículo é fundamental para a organização escolar, devendo privilegiar os vários níveis de desenvolvimento do estudante, tanto no que diz respeito aos aspectos morais quanto intelectuais, propiciando assim uma educação integral. Deste modo, para que a educação integral alcance uma formação integral, a proposta curricular preconiza que haja um currículo conectado com a realidade, visto que as experiências vividas pelos sujeitos fora da instituição escolar são conhecimentos integrados:

> Diferentemente da tendência dominante, a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito do Sistema Nacional de Educação deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da *caixa preta* da chamada 'sociedade do conhecimento' (SAVIANI, 2010, p. 32).

Ainda de acordo com Saviani (2010), é fundamental que o currículo seja pensado e organizado em consonância com a organização da sociedade atual, assim, se estamos em um período de transformação constante, em que aprendemos e nos desenvolvemos como seres histórico-sociais, é fundamental que o currículo considere o estudante concreto, com suas histórias e especificidades, propiciando o acesso ao conhecimento a todos os estudantes.

Consequentemente, segundo a PCSC (2014), para que se ultrapasse as fronteiras do conhecimento e dos saberes nas escolas, é essencial que as propostas pedagógicas sejam organizadas na perspectiva da educação integral, tendo currículos mais integrados, como:

> - superação do etapismo no percurso formativo;
> - promoção do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, sem

> deixar de considerar as especificidades das áreas e dos componentes curriculares;
> - escolhas teórico-metodológicas, de conhecimentos e experiências significativas para compor o percurso formativo e que mobilizem os sujeitos para a aprendizagem;
> - reconhecimento da diversidade de identidades e de saberes como condição político-pedagógica para o desenvolvimento da Educação Básica;
> - ampliação dos espaços de autonomia intelectual e política dos sujeitos envolvidos nos percursos formativos;
> - exploração das interfaces entre os saberes, dos entre-lugares, das redes, das coletividades como *lócus* geradores de conhecimento;
> - democratização da gestão dos processos educativos pela valorização e fortalecimento do trabalho coletivo (PCSC, 2014, p. 27).

Currículos integrados, articulando as diferentes áreas do conhecimento, contribuem para uma educação integral do sujeito, com vistas à sua formação integral. Entretanto, Mészáros (2002, p. 25) afirma que "uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças".

Segundo Gramsci (2001, p. 36), o currículo escolar deveria ocorrer "em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar", afirmando que:

> A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções 'instrumentais' da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos 'direitos e deveres', atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nesses primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária (GRAMSCI, 2001, p. 37).

Considerando a visão de Gramsci (2001) sobre currículo escolar, os primeiros anos da educação escolar deveriam objetivar a orientação dogmática, pressupondo uma educação mais fechada, em que as crianças apenas receberiam ensinamentos, o que difere do currículo

trazido pela PCSC (2014), a qual valoriza o ser histórico e social desde os seus primeiros anos de vida. No entanto, quando Gramsci (2001) traz os direitos e deveres como algo a ser trabalhado nas instituições escolares, o que converge de certa forma com a PCSC (2014), visto que ao incentivar o pensamento crítico, os direitos e deveres estão intimamente imbricados. Quando Gramsci (2001) cita a idade em que os estudantes deveriam concluir a Escola Unitária, fica muito próxima à idade média de término do Ensino Médio brasileiro, próximo dos dezesseis e dezessete anos, o que ocorre quando o estudante realiza todo seu percurso formativo na idade correta, algo que infelizmente ainda não é a realidade brasileira em sua totalidade.

Para Moreira e Silva (2005, p. 08), o currículo escolar é:

> [...] um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Ainda segundo Moreira e Silva (2005) o currículo escolar não é algo neutro, é parte essencial do trabalho escolar e não deve ser visto como inocente, pois dele advém as ações pedagógicas de forma intencional para que se possa desenvolver nos sujeitos seu senso crítico e ampliar sua visão de mundo, ou, consciente ou inconscientemente, realizar justamente o oposto do que se propõe a partir da visão crítica de escola. Para tanto, o currículo necessita ser flexível, integrado e emancipatório. Para a PCSC (2014, p. 43), um currículo integrado é peça-chave para mudanças na educação, e "precisa de espaço físico e condições didáticas que permitam ao sujeito realizar ações próprias de quem pesquisa, age e atua numa ação pedagógica que complemente de forma ativa sobre o objeto estudado".

É necessário que o currículo relacione as vivências dos estudantes e os conhecimentos construídos e sistematizados, prezando por um trabalho pedagógico em que o estudante possa aprofundar sua compreensão sobre a realidade, em que os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento possam colaborar realmente para esse fim, contribuindo para um trabalho integrado e cooperativo entre os docentes:

> [...] organizar um currículo é definir as características que pretendemos que os profissionais formados por este curso desenvolvem quanto ao conhecimento, às habilidades humanas e profissionais e aos valores e atitudes; exige princípios claramente postos com relação à integração da teoria com a prática e à integração das áreas de conhecimento e, por conseguinte, das disciplinas e atividades propostas; impõe a definição de princípios para um trabalho docente colaborativo e integrado, e dos princípios que orientarão o processo de aprendizagem, a seleção de recursos e meios (técnicas), a seleção e organização dos conteúdos a serem tratados e o processo de avaliação. Não se poderá deixar de considerar a relação esperada entre os participantes do processo de aprendizagem (MASETTO, 2003, p. 69).

Concorda-se com Masetto (2003) quando trata também das habilidades humanas, bem como atitudes e valores, que embora sejam pontos de discordância entre diferentes autores e profissionais da área da educação, na sociedade contemporânea a escola não pode se eximir de tê-los como parte do currículo, com o objetivo de aprimorar nos estudantes tais aspectos, para isso, o currículo deve ser organizado e pensado abordando tais temas.

Um currículo que privilegie as ações educativas é urgente implementar, para que os estudantes sejam vistos como seres históricos, que têm uma vida fora da escola, um currículo integrado que dê sentido às aprendizagens escolares, em que esteja conectado com a vida real, oportunizando as trocas de conhecimento e ampliando-os, pois:

> O desafio posto é a proposição de currículos de perspectiva intercultural, que articulem experiências e saberes da vida cotidiana aos conhecimentos que integram os patrimônios culturais, sociais, ambientais e científicos da humanidade, reconhecendo que há diferentes saberes e que todos são considerados legítimos no contexto do processo formativo da Educação Básica, como ponto de partida para a elaboração dos conceitos científicos (PCSC, 2014, p. 148-149).

Dessa forma, a PCSC (2014) expressa de maneira clara a importância de um currículo que valorize as vivências e experiências dos estudantes, para que assim elaborem os conceitos científicos, os quais são sistematizados por meio de interações educativas, interações essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento de cada um. A PCSC (2014) também defende um currículo que respeite os diferentes saberes dos sujeitos que fazem parte das instituições escolares, considerando todos legítimos, para que a partir deles se possa elaborar os conceitos científicos.

Para Gramsci (2001, p. 51):

> O novo currículo pressupõe que a lógica formal seja algo que já possui quando se pensa, mas não se explica como ela deva ser adquirida; praticamente, portanto, ela é suposta como inata. A lógica formal é como a gramática: é assimilada de um modo 'vivo', mesmo que o aprendizado tenha sido necessariamente esquemático e abstrato, já que o discente não é um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico, ainda que a convencionalidade litúrgica dos exames assim o faça parecer por vezes.

Pode-se perceber aqui convergência entre a PCSC (2014) e a Escola Unitária, quando ambas pressupõem um currículo novo, ligado à vida, visto que o estudante não é um mero receptor que apenas recebe o que lhe é proposto de forma inerte, há necessidade de interação, de criação, necessita ser ativo e em constante processo de desenvolvimento. Ressalta-se então, um currículo pensado para o estudante, considerando-o em sua totalidade e historicidade, para que possa construir seu conhecimento e ideias também por meio dos conteúdos trabalhados na educação formal.

O estado de Santa Catarina, dispõe do Currículo Base do Território Catarinense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, que foi publicado em julho de 2019, já o novo currículo do Ensino Médio está em construção. O Currículo Base foi fundamentado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que "é o documento que trouxe possibilidade de regime de colaboração e de inclusão no que se refere às premissas de respeito à heterogeneidade de trajetórias educacionais que se configuram no cenário educacional atual" (CBTC, 2019, p, 17) e também teve a Proposta Curricular como fonte para seu desenvolvimento, trazendo a perspectiva da educação integral, afirmando que a "Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) abre espaço no documento para ressaltar e justificar a educação integral como princípio do processo educativo" (CBTC, 2019, p. 19), bem como a diversidade. O Currículo Base defende o princípio da educação integral, visto que:

> [...] por meio dela, promover-se-á uma formação que visa a cidadania, a emancipação e a liberdade como processos ativos e críticos que possibilitam ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo no seu percurso formativo. (CTBC, 2019, p. 19)

De acordo com a CBTC (2019, p. 14), o novo currículo é "a potencial ferramenta que norteia e fundamenta as práticas pedagógicas dos professores e garante a qualidade do sistema de ensino", no entanto, tal garantia depende também de outros fatores, dentre eles, a formação

de professores. O Currículo Base (2019, p. 17) deverá ser utilizado como caminho a ser seguido por todos os profissionais da educação do estado catarinense, tendo como "princípio pensar acerca da renovação e da reconstrução do currículo e dos atores sociais que se inscrevem nesse contexto, a partir do respeito às trajetórias educacionais dos municípios e de seus diversos documentos norteadores".

O Currículo Base (2019), utiliza as áreas do conhecimento para dividir os componentes curriculares, que são: Área de Linguagens, que engloba: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Arte; Área de Ciências da Natureza: Ciências; Área de Ciências Humanas: História e Geografia; Área de Matemática: Matemática; Área de Ensino Religioso: Ensino Religioso; utilizado anteriormente pela Proposta Curricular. Na educação infantil divide-se em: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que são: conviver; brincar; participar; explorar e conhecer-se e os Campos de Experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação, e, por último, os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, abordadas de outra maneira pelo Proposta Curricular de Santa Catarina (2014):

> A organização do conhecimento, independente da forma, precisa ter intencionalidade para sua produção/apropriação, considerando o entrelaçamento entre o tempo de vida do sujeito (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) e o percurso formativo nos diferentes processos de aprendizagem e desenvolvimento, entre o conhecimento sistematizado e a realidade, no processo de elaboração conceitual, sendo reforçado pela cultura em que está inserido (PCSC, 2014, p. 44).

Compreendeu-se, assim, que o currículo demanda escolhas, para que possa ser apropriado de acordo com o que se espera dos estudantes, da organização escolar, considerando todos os sujeitos envolvidos com o processo ensino-aprendizagem em seus tempos e espaços. "É possível repensar o currículo, organizando-o por áreas, formulando conceitos fundamentais e assumindo planejamento e posturas de trabalho docente coletivo, na perspectiva da totalidade" (PCSC, 2014, p. 44), articulando os fazeres e saberes dos estudantes, os conhecimentos científicos e a inter-relação entre as áreas do conhecimento:

> Os currículos organizados sob a perspectiva dessa articulação podem constituir significativa estratégia de superação de processos pedagógicos fragmentários que tendem a tornar o percurso formativo um acúmulo de etapas e fases. A articulação das diferentes áreas do conhecimento contribui na formação mais completa dos sujeitos na medida em que sugerem a

> organização de trabalhos pedagógicos nos quais diferentes componentes curriculares possam dialogar e compartilhar conhecimentos. Compreende-se que a produção de experiências curriculares articuladas não significa a perda da identidade e das conquistas das trajetórias teórico-epistemológicas desses componentes (PCSC, 2014, p. 27).

Segundo a PCSC (2014), as áreas do conhecimento devem se inter-relacionar para que ocorra uma educação na perspectiva integral. Embora possam manter sua singularidade, isso significa que a ideia de formação integral precisa estar presente em cada componente curricular e, assim, poderá ocorrer a articulação entre as áreas. Pode-se perceber que para poder acontecer uma formação integral do estudante, um currículo integrado e integrador é fundamental, pois não há outra alternativa para que se alcance essa perspectiva, visto que se cada professor fizer seu trabalho sem a integração com outros e com um currículo desconectado da vida dos estudantes, continuaremos com a fragmentação curricular, tão presente nas instituições escolares. Se realmente busca-se uma educação integral, sem mudanças na forma como o currículo é pensado e organizado, possivelmente não a alcançaremos, visto que qualquer mudança nas atividades pedagógicas passa, necessariamente, pelo currículo escolar, que deve ter como foco o ser humano que se quer formar, orientando o caminho a ser seguido.

3.3 Formação de professores no ambiente escolar

Esta subseção aborda a formação de professores no ambiente escolar, pois percebe-se que há muitas formações, mas poucas mudanças no processo ensino-aprendizagem, o que pode estar relacionado ao fato de que os professores realizam as formações de maneira ampla, focando menos no que realmente vivenciam em seu cotidiano docente.

O ofício de ser professor precisa estar relacionado com a pessoa do professor, pois grande parte do seu compromisso e desempenho está relacionada ao quanto se dedica ao processo ensino-aprendizagem, porque a relação entre professor e estudante reflete um pouco de cada um. O espaço escolar apresenta como um de seus objetivos a formação do sujeito, mas também pode ser visto como uma forma de disciplinar as pessoas. Aos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem cabe novos olhares para romper paradigmas, mas esses novos olhares precisam de apoio, de formação continuada, da conscientização sobre os saberes e práticas docentes, considerando que cada professor tem sua identidade.

A formação de professores mostra-se um tema recorrente e sempre atual, pois é imprescindível uma formação de qualidade para que possamos ter profissionais interessados, capazes de um trabalho voltado à autonomia do estudante e à emancipação humana. Em nosso país há legislação específica para a formação de professores, como a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, atualizada em março de 2017, que inclui Pareceres e Resoluções, garantindo formação inicial de qualidade, em universidades ou Institutos de Formação Superior (IFS's), preferencialmente presencial e formação continuada, principalmente no ambiente de docência do professor:

> A relação entre formação inicial e continuada, significa integrar, no próprio currículo da formação inicial, professores já atuantes, que desde logo se tornam agentes da formação dos futuros docentes. A formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes (VEIGA, 2002, p. 86).

A formação de professores é um dos temas mais importantes quando se fala em políticas públicas para a educação, visto que os estudantes presentes nas salas de aula e a maneira como as informações chegam a todos, demonstra o quanto o professor precisa se dedicar, se preparar e estudar constantemente para o trabalho docente. Porém, esse estudo necessita ser mais direcionado, pois cada docente, cada instituição requer determinado tema para a formação, não apenas formações uniformes e transmissoras de teorias descontextualizadas, as quais pouco interferem no processo ensino-aprendizagem. As formações precisam focar no que realmente faz sentido ao cotidiano escolar, aos desafios enfrentados e/ou aos pontos frágeis e fortes que merecem ser trabalhados e estudados.

A formação de professores deve ser continuada, pois a educação é constante, visto que somos seres em constante construção e aperfeiçoamento e temos consciência, ou pelo menos deveríamos ter, de que somos seres em processo educativo e formativo permanente, sendo que a educação formal é intencional e essencial no trabalho pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 garante a formação continuada de professores, que conforme o Artigo 62, § 2º, pode ser em caráter de educação à distância:

> Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-

> se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (LDB, 2017, p. 43).

No entanto, essa garantia mostra-se ampla, deixando aberto para que cada sistema de educação faça a sua formação de professores. Nesse sentido, faz-se necessário pensar que existe uma proposta curricular com objetivos formativos bem definidos para o melhor aprendizado e desenvolvimento do estudante como um ser completo, e, pelo que se percebe, ainda não está sendo implantada nas escolas. Ensinar não é algo simples, mostra-se bastante complexo, pois envolve diferentes sujeitos, com diferentes formas de aprender e de interagir, o professor mediador tem um trabalho fundamental e ao mesmo tempo desafiador, pois estamos em constante transformação, sendo necessária uma formação permanente, formação esta, que deveria estar entre as prioridades de qualquer governo que tenha como foco educação de qualidade:

> A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1993, p. 22-23).

Segundo Paulo Freire (1993), a formação permanente é uma condição humana, em que as pessoas podem buscar o conhecimento de si e do mundo. Para que essa formação possa ocorrer, formandos e formadores necessitam compreender um ao outro, como seres que buscam o conhecimento, percebendo que são capazes de reescrever suas histórias, contribuindo para mudar fatos que oprimem e desumanizam em nossa sociedade. Para Paulo Freire (1991, p. 80), “a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da sua reflexão sobre o seu cotidiano”. Dessa maneira, a formação precisa estar aliada à prática do professor, à sua realidade, pois considerar que todos têm os mesmos desafios e as mesmas maneiras de aprender oferecendo formação igual para todos, sem identificar as especificidades da instituição em que trabalham, colabora pouco para o fazer docente.

Ainda nesse sentido, Paulo Freire (2001, p. 17) aborda a questão da ética

profissional, defendendo que seja universal, valorizando o respeito que deve existir em relação ao próximo, em que se aprecia o saber ouvir, falar e conviver com o diferente, que condena a exploração e busca libertar o oprimido, mas para isso, é fundamental que a ética seja "inseparável da prática educativa". Para ele, "o professor que realmente ensina, nega como falsa a fórmula farisaica do 'faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço'" (FREIRE, 2001, p. 35). Do mesmo modo, Gramsci (2001, p. 44-45) contribui com a reflexão afirmando que:

> Se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação é abandonado, visando a resolver questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corposidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico. Esta degenerescência pode ser ainda melhor vista na escola média, nos cursos de literatura e filosofia. Antes, pelo menos, os alunos formavam uma certa 'bagagem' ou 'provisão' (de acordo com os gostos) de noções concretas; agora, quando o professor deve ser sobretudo um filósofo e um esteta, o aluno negligencia as noções concretas e 'enche a cabeça' com fórmulas e palavras que não têm para ele, na maioria dos casos, nenhum sentido, e que são logo esquecidas. A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia; não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão.

Para Gramsci (2001), é fundamental a consciência do professor sobre a importância de seu trabalho, para que realize um trabalho vivo, percebendo os contrastes existentes na sociedade, ligando instrução e educação, visando desenvolver nos estudantes a consciência crítica do mundo em que estão inseridos. Arroyo (2004, p. 226) defende uma "formação humana" para os professores, pois para ele "a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente". Pode-se reconhecer, assim que, para se alcançar uma formação humana integral do estudante, há que se pensar na formação dos professores dentro dessa perspectiva.

Em se tratando da relação entre a formação de professores e a Educação Integral, a PCSC (2014) não aborda especificamente sobre a formação de professores, como por exemplo uma seção ou capítulo sobre o assunto. De modo geral, trata de que é necessário mudanças no trabalho pedagógico, que o governo deve garantir momentos para a formação continuada e que a Proposta Curricular precisa chegar em cada sala de aula, em cada

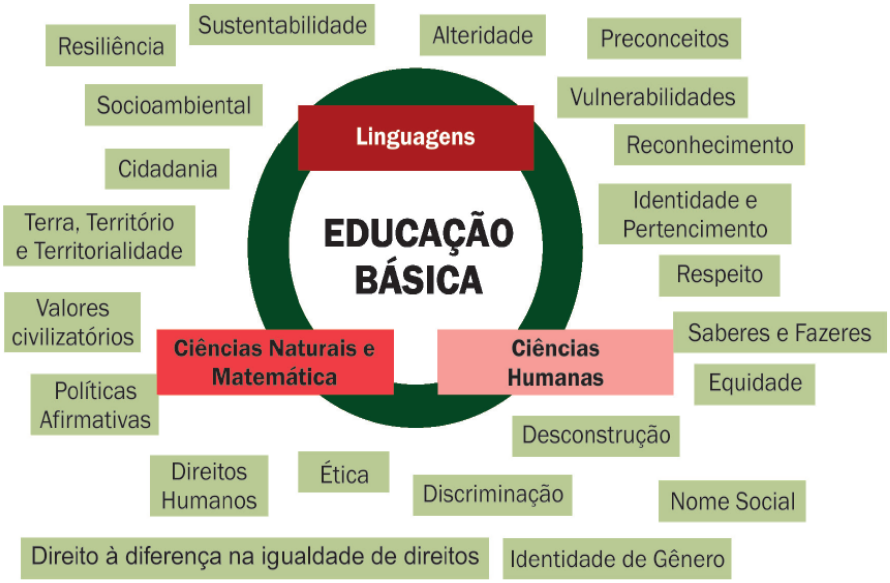
professor, mas não esclarece como, nem quando, nem de que forma, nem por quem, o que pode contribuir para a falta de conhecimento dos profissionais em educação sobre a referida proposta.

Em outras palavras, a PCSC (2014, 2014, p. 83) aborda superficialmente a formação de professores para determinadas modalidades, como a educação Quilombola, em que "essas comunidades buscam a construção de suas escolas com infraestrutura adequada, produção de material didático específico e formação de professores quilombolas". Segundo a PCSC (2014) em "2013, Educadores Quilombolas, o NUER/UFSC e o Movimento Negro Unificado encaminharam para a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, solicitação para a realização de Curso de Licenciatura para professores Quilombolas. Foi a primeira iniciativa desta natureza, no país". Também relacionado à Educação Quilombola, a PCSC (2014) elenca ações e compromissos dos órgãos federados conforme a Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010, p. 131-132), em que foi estabelecido:

> [...] c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. [...] f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

A PCSC (2014, p. 87) enfatiza sobre "investir na realização de cursos de formação continuada para professores, com a discussão dos conceitos do Mapa Conceitual para Diversidade, nos vários Componentes Curriculares". A seguir, apresentamos o referido Mapa Conceitual para a Diversidade:

Figura 1 - Mapa Conceitual para Diversidade



Efetivamente, mostra-se importante a formação de professores dentro dos temas abordados no Mapa Conceitual da Diversidade, no entanto, por ser um assunto imprescindível para possíveis mudanças na educação, a maneira como a Proposta Curricular o abordou poderia ter sido mais ampla e complexa. Além do mais, poderia prever possibilidades de formação inicial e continuada de professores em cenários específicos, tal como destacou para a questão Quilombola.

A referida proposta cita ainda a formação de professores quando trata da área de Linguagens. No entanto, de maneira superficial, enfatizando apenas a necessidade de uma base sólida sobre determinados conhecimentos:

> Trabalhar com conhecimentos gramaticais sob forma de *análise linguística* exige dos processos docentes de formação inicial e continuada uma sólida base em conhecimentos sobre *discurso*, sobre *texto* e sobre *forma* e *função* nas línguas, entre outras questões, de modo que os professores possam estar preparados para empreender uma ação em que os estudantes se apropriem de saberes sobre *vocabulário* e *estruturas gramaticais* que lhes permitam refletir sobre como, por exemplo, na *compreensão textual*, categorias nominais, verbais, processos de nominalização e predicação, alternância entre tempos e modos verbais, pronominalizações, dentre outros tantos recursos, são agenciados para a indicação dos sentidos pretendidos pelo autor no encontro com o leitor; vale o mesmo para a *produção textual* (PCSC, 2014, p. 132).

Percebe-se que na atualização da PCSC (2014) foi dedicado pouco espaço ao tema formação de professores, e nos momentos em que foi citado, o fez de maneira vaga,

transmitindo uma certa fragilidade relacionada ao assunto, visto que é um tema recorrente e de fundamental importância ao processo educativo. A questão da formação de professores mostra-se desafiadora num processo de emancipação humana para superar a lógica do capital, pois os interesses do mercado são latentes em todos os sentidos e, no que diz respeito às relações sociais e produtivas, possivelmente não há projetos educativos neutros ao sistema capitalista. Segundo Mészáros (2008, p. 35) "o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema", assim, a educação formal não é a força ideologicamente primaria que consolida as relações de exploração capitalista, a internalização ocorre, principalmente nas relações sociais capitalistas.

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma 'internalizada' (isto é, pelos indivíduos devidamente 'educados' e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Segundo Mészáros (2008, p. 44), o domínio do capital está principalmente em fazer com que "cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema". E os sistemas formais de educação são uma parte desse processo, pois a maioria dos indivíduos passa pela educação formal, por mais ou por menos tempo e, assim, são induzidos a aceitar o que a sociedade dominante orienta, mesmo que não tenham consciência de tal fato:

> [...] no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de 'internalização' pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas de conduta 'certas', mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno [...]. As instituições formais de educação certamente são uma parte importante dos sistemas de internalização (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Considerando esses aspectos, pode-se pensar que a formação de professores serve ao sistema capitalista, e se há formação contraditória a esse processo, se diferenciam a partir das maneiras de organização e gestão do trabalho construídas historicamente, confrontando finalidades e interesses ao longo das cadeias produtivas. Para Mészáros (2008) a formação de

professores muitas vezes ocorre de acordo com o interesse do mercado, evidenciando a lógica do capital.

De acordo com Scheibe (2010), é evidente a falta de políticas de formação de professores que se traduzam em práticas que possam contribuir para os avanços e superação das dificuldades apresentadas nas diferentes realidades. A autora defende que tais práticas deveriam partir das reflexões de ações desenvolvidas no ambiente escolar, em que coletivamente se fosse construindo um ambiente formativo, ligado ao projeto político-pedagógico da escola e à realidade de cada instituição.

> É importante buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão permanente do professor. Nesse sentido, a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente (SCHEIBE, 2010, p. 991).

É fundamental a existência de políticas públicas que tenham como foco a formação de professores em seu ambiente de trabalho, valorizando seus saberes e sua cultura, evitando uma formação descontextualizada e que distancie o professor do desejo de aprender e de melhorar a cada dia seu fazer docente. A formação no ambiente escolar mostra-se uma importante alternativa para avanços positivos no processo educacional, visto que é no ambiente escolar que se encontram as especificidades de cada discente, de cada docente e que se tem conhecimento dos aspectos a serem estudados e trabalhados, contextualizados à realidade e havendo trocas de saberes e experiências para uma formação continuada constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve a intenção de analisar a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e identificar aproximações e contradições entre a PCSC (2014) e a Escola Unitária de Antônio Gramsci, a respeito de seus conceitos de formação, educação, suas bases teórico-metodológicas, a omnilateralidade e a emancipação humana, bem como apresentar proposições pedagógicas à formação integral e perceber por que a ausência de Gramsci nessa edição, visto que em todas as anteriores esteve presente.

Inicialmente, identificou-se as bases conceituais da Proposta Curricular, primeiro objetivo de pesquisa, em que o propósito da Proposta Curricular catarinense apresenta a base filosófica da educação pautada na teoria Histórico-cultural de Vygotsky, a qual defende a ideia de que o ser humano se desenvolve e aprende na interação com o outro: noção que remete ao conceito de que somos seres que necessitamos da convivência para aprender e nos tornarmos humanos e a Teoria da Atividade de Leontiev e Davidov, defendendo a ideia de que o homem não reage de maneira mecânica aos estímulos oferecidos pelo meio em que vive, mas pela atividade, e assim transforma-se e transforma o mundo ao seu redor.

Constatou-se que o horizonte da educação, segundo os preceitos da PCSC (2014), deve ser a formação integral, destarte, faz-se necessário que as práticas escolares considerem o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, tal como evidenciamos anteriormente nesse trecho da PCSC (2014, p. 31), “sejam elas físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, entre outras, contribuindo assim para o desenvolvimento do ser humano de forma omnilateral”. Nesse sentido, houveram contradições no referido documento, visto que uma educação omnilateral não pode estar ligada à lógica do capital, também citado na proposta quando trata do trabalho, “haja vista que a produção e a manutenção da vida perpassam por ele” (PCSC, 2014, p. 140), e, conforme a educação omnilateral, o trabalho liga-se à educação pela instrução.

Ao analisar a PCSC (2014) à luz do pensamento de Antonio Gramsci e a Escola Unitária , verifica-se que a PCSC (2014), concebe o ser humano como um sujeito que produz, faz cultura, busca autonomia, aprende diariamente e não somente na escola, há informações por todos os lugares, essas razões fazem com que a escola necessite realizar um trabalho mais ligado à vida, pois a educação escolar não deve acontecer como se fosse isolada, como se não fizesse parte da comunidade, visto que constitui a própria vida, o que também é defendido por Gramsci (2001). Para Gramsci (2001, p. 39) “o estudo e o aprendizado dos métodos criativos

na ciência e na vida" devem estar ligados à prática, contribuindo para desenvolver a responsabilidade e autonomia nos indivíduos, priorizando uma escola "ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por razões de contrastes e de polêmica: é necessário entrar na fase 'clássica' racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar métodos e formas" (GRAMSCI, 2001, p. 39). Com isso, o autor defende uma escola criadora, escola que também é defendida de maneira aproximada pela PCSC (2014).

Em relação ao percurso formativo e a omnilateralidade, Gramsci e a PCSC (2014) apresentam mais aproximações relacionadas ao percurso formativo, em que para ambos, deve considerar a vivência e experiências dos estudantes, valorizando seus saberes. No entanto, a omnilateralidade, não é um conceito de Gramsci, mas de Marx, e aparece na Proposta mais como uma educação para a integralidade, não ligando educação e instrução, estas defendidas por Gramsci; assim, há divergências entre o pensamento de Gramsci e a PCSC (2014).

Quando a PCSC (2014) traz a educação emancipatória, identificamos um sentido mais ligado à cidadania do que realmente um processo que pudesse contribuir para a emancipação humana, pois "o diálogo principal necessariamente será com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social" (PCSC, 2014, p. 76). Em relação ao que foi apresentado por Mészáros (2008) e Tonet (2012), uma educação com vistas à emancipação humana é algo bastante desafiador, visto que a própria formação de professores em muitos momentos está ligada à lógica do capital. Nesse ponto também identificamos contradição com Gramsci, visto que defende a emancipação humana, como uma maneira de mudar a sociedade, pensando numa sociedade mais justa e igualitária.

Ao buscar proposições pedagógicas à formação integral, as reflexões teóricas analisadas a respeito da escola como espaço social institucionalizado para o aprender, demonstram a preocupação exposta na PCSC (2014) para que os estudantes queiram estar na escola, que se sintam parte de sua instituição escolar, mas que principalmente queiram aprender e sejam estimulados com o objetivo da formação integral que considera todos os aspectos humanos. Para isso, o referido documento articulou as disciplinas em áreas, para tornar possível a existência de um currículo integrado e integrador, o qual se mostra essencial para o trabalho integrado. Um novo currículo é defendido tanto por Gramsci (2010), como pela PCSC (2014), visto que ele é a trajetória a ser seguida pelas instituições escolares.

Em se tratando da formação de professores, o que a PCSC (2014) apresentou revela

fragilidade para seu desenvolvimento, porque não contempla no documento um item específico para a formação docente. No entanto, para ocorrer avanços e mudanças no processo educacional, mostra-se fundamental a formação inicial e continuada de professores, mas que possam ser realizadas de modo a considerar "a análise sócio-histórica, levando-se em consideração a totalidade do processo, o contexto histórico-social em que ocorrem" (GROSCH, 2011, p. 46), pois percebe-se que formações padronizadas pouco contribuem para a melhoria no processo educacional.

Pode-se considerar que a formação de professores está intimamente ligada com uma escola que venha a estimular, no estudante, o desejo de aprender, de estar lá, de construir conhecimento e ampliá-lo, daí a importância de uma formação integral também para os professores. Como nos diz Freire (1987, p. 90), "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão", e o ambiente de trabalho é um excelente espaço de saberes, de reflexão, de formação entre pares, razão pela qual a formação continuada de professores deveria ser estimulada nesses lugares por meio de políticas públicas claras e bem definidas para esse fim.

Ao buscar informações sobre Gramsci não ser utilizado na atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), ficou esclarecido em uma das diretrizes para sua elaboração, em que deveria "considerando a pluralidade política, cultural e social resultante de um dos períodos democráticos mais duradouros da história do Brasil – evitar qualquer viés ideológico ou político partidário, para que a educação não fosse atrelada à política" (SED, 2014, p. 4). Entretanto, vivemos num mundo em que tudo acontece ao redor da política, política essa, relacionada às cidades, ao povo e não no sentido partidário, e, a Escola Unitária poderia contribuir com o referido documento, visto que também traz a formação mais humana que pode oferecer igualdade de condições para todos. Além do mais, a PCSC (2014) coloca uma série de desafios à Educação Integral que não podem ser trabalhados se houver ausência da discussão política, tais como as questões relativas à etnia, nacionalidade, gênero, desigualdade social, oportunidades de trabalho, educação indígena, educação quilombola e religiosidade. Desse modo, mesmo que não seja explícito o contexto político dos debates provocados pela PCSC (2014), a dimensão política é indissociável para que os objetivos e metas da proposta sejam alcançados.

A defesa da PCSC (2014) acontece quando coloca a formação integral, como objetivo da educação, em que a escola seja um espaço acolhedor, receptivo, que considere os estudantes como seres históricos, repletos de histórias, vivências e experiências, ampliando e

estimulando seu conhecimento, incentivando o pensamento crítico e a cidadania. Porém pensamos que seria necessário um trabalho mais próximo às escolas para que realmente chegue em todas as instituições, em todos os profissionais da educação e que seja colocada em prática para modificar o sistema educacional hoje constituído na grande maioria das escolas. Caso contrário, corremos o risco de ter mais um documento repleto de teoria que visa um trabalho integral, que pode ficar apenas nas prateleiras de bibliotecas, salas de direção, salas de coordenação e salas dos professores sem promover mudanças efetivas na educação.

Também salientamos que a defesa da PCSC (2014) ocorre quando percebemos o estudante em sua totalidade, sendo a escola acolhedora e não punitiva, como ainda acontece em muitas instituições de ensino, em que o professor, por diferentes motivos, age de maneira mais punitiva do que acolhedora, contribuindo para desestimular o interesse em aprender dos estudantes, fazendo com que a escola acabe por excluir estudantes, das mais diferentes idades. Certamente, muitas escolas já trabalham de maneira a fazer com que os estudantes sintam-se pertencentes a ela, vendo-os em sua integralidade, ampliando seu conhecimento e incentivando-os a aprender, a desenvolver sua autonomia, seu protagonismo, e buscar a emancipação e a liberdade cidadãs.

Temos consciência de que mudanças na sociedade não ocorrem exclusivamente pela educação, mas ela é um dos principais fatores para que as mudanças que queremos possam ocorrer, para que tenhamos mais igualdade e justiça, para que todo trabalho seja valorizado, independentemente de ser mais físico ou intelectual. Que todos tenham acesso à educação de qualidade para que possam ter a chance de mudar a realidade em que vivem, a fim de que não tenhamos tantas pessoas vivendo à margem da sociedade, como se fossem invisíveis, pois ninguém nasce predestinando a um determinado comportamento, a sociedade excludente e desigual é quem mais contribuí para tanta injustiça e violência.

Cito aqui duas frases do Papa Francisco, do filme “Dois Papas”, em que ele diz que estamos vivendo "a globalização da indiferença", não quero dizer que a escola é responsável por isso, pois em muitos momentos ela é vítima do sistema instituído, mas, se a sociedade não mudar para melhorarmos a condição de vida de uma grande parte das pessoas, teremos uma sociedade cada vez mais individualista e indiferente ao sofrimento alheio, e “se ninguém se sente responsável, e quando ninguém é culpado, todos são culpados" (FILME DOIS PAPAS, 2019), todos como pessoas que fazem parte da sociedade e acredito que a educação pode sim, contribuir significativamente para mudar a realidade existente, pois tem a possibilidade de acolher e fazer com que as pessoas tenham consciência de sua importância e se valorizem

como pessoas, para que não se deixem explorar por outras pessoas.

Num momento em que passamos por tantos desafios, pensar em articular educação e política mostra-se fundamental, assim, mesmo que uma das diretrizes para a elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) trouxesse a ausência de política e viés ideológico, implicitamente eles estão presentes, o que demonstra que dificilmente se poderá falar em educação sem a política estar envolvida. A Proposta, juntamente com o Currículo Base do Território Catarinense, necessitam ser bem trabalhados nas escolas, com o apoio do Estado, principalmente na formação continuada dos profissionais da educação para que realmente todas as escolas possam chegar à formação integral do estudante.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Profissão de Mestre**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, **Constituição Federal.** Brasília, 1988. Acesso em: 24/03/2019. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1986. Acesso em: 24/03/2019. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, 2017. Acesso em: 07/11/2019.

CALDART, Roseli Salete. **Escola e Relações de produção.** 1989. Resumo do livro: ENGUITA, Mariano Fernández. Trabajo, Escuela e Ideologia. Marx y la crítica de lá educación. Madr. Akal, 1985. (p.01-11)

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**. Brasília, DF: MEC, SEA, 2010.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental.** Trad. Marta Shuare. Moscou: Progresso, 1998.

DOIS Papas. Direção de Fernando Meirelles, Vaticano. Netflix, 2019. 2h06min.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993

GOERGEN, Pedro. Educação e Valores no Mundo Contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005 991 Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 08/06/2019

GIROUX, Henry A. **Escola Crítica e Política Cultural.** São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere. Vol 2:** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2001.

GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a Escola de Formação permanente Paulo Freire** – EFPPF (1997-2004). 2011. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

JAEGER, Werner. **Paideia:** a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. **Textos sobre Educação e Ensino.** Karl Marx e Friedrich Engels. Campinas: Navegando, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Alínea, 2010

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes.** São Paulo: Boitempo, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno Tempo de Aprender:** nível 3. Florianópolis: Abril de 1999.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense.** Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar Nº 170**, de 07 de agosto de 1998.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2ºgrau e educação de adultos. 1991.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio. (Disciplinas Curriculares) 1998.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta**

Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Nº 02**, de 30 de janeiro de 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, 2010; vol 12, nº 16. p. 13-36. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/viewFile/7434/5778 Acesso em 30/08/2019.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n. 112, p. 981-1000, jul/set.2010.

SED (Org.). **Histórico Proposta Curricular de Santa Catarina.** Sec. Disponível http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014. Acesso em 31/03/2019.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** 2 ed. São Paulo: Instituto Luckács, 2012.

VEIGA N, A. De. **Geometrias, Currículo e Diferenças.** IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças. 2002.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Problemas del desarollo de la psique**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina.** 2007. 259 f. Tese de Doutorado em Educação. PUC/SP. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9990 Acesso em: 15 maio 2019.