

ORGANIZADORES

Graziella Souza dos Santos

Juares da Silva Thiesen

Viviane Grimm

Naiara Gracia Tibola

Idorlene da Silva Hoepers

ITINERÂNCIAS INVESTIGATIVAS II

Diálogos com o campo do currículo

itinera

pimenta cultural



ORGANIZADORES

Graziella Souza dos Santos

Juares da Silva Thiesen

Viviane Grimm

Naiara Gracia Tibola

Idorlene da Silva Hoepers

ITINERÂNCIAS INVESTIGATIVAS II

Diálogos com o campo do currículo

itinera | São Paulo | 2026 | pimenta cultural

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

I89

Itinerâncias investigativas II: Diálogos com o campo do currículo / Organização Graziella Souza dos Santos... [et al.]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Demais organizadores: Juares da Silva Thiesen, Viviane Grimm, Naiara Gracia Tibola, Idorlene da Silva Hoepers.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-789-7
DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-789-7

1. Educação. 2. Currículo. 3. Políticas Curriculares. 4. Políticas educacionais. I. Santos, Graziella Souza dos (Org.). II. Thiesen, Juares da Silva (Org.). III. Grimm, Viviane (Org.). IV. Tibola, Naiara Gracia (Org.). V. Hoepers, Idorlene da Silva (Org.) VI. Título.

CDD: 379

Índice para catálogo sistemático:
I. Educação – Políticas
Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<https://creativecommons.org/licenses/>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	2y.kang, Jordan Madrid - Unsplash
Tipografias	Acumin, Akhen Std, Bernard MT, Inter
Revisão	Débora Diersmann Silva Pereira
Organizadores	Graziella Souza dos Santos Juares da Silva Thiesen Viviane Grimm Naiara Gracia Tibola Idorlene da Silva Hoepers

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

2026

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadétte Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leyltton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior
Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues
Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger
Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Julianno Pizzano Ayoub
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



SUMÁRIO

Os organizadores
Apresentação.....13

SEÇÃO I

POLÍTICAS CURRICULARES
NAS REDES DE ENSINO
E NOS CONTEXTOS ESCOLARES.....19

CAPÍTULO 1
Simone Stank de Oliveira Pereira
**Há espaço para humanidade
em currículos marcados
por silenciamentos?**.....20

CAPÍTULO 2
Sadi José Rodrigues da Silva
**A educação do campo
no currículo escolar:**
práticas curriculares na Escola
de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio.....39

CAPÍTULO 3
Liziane Borges Fagundes
Juares da Silva Thiesen
Alessandro Carvalho Bica
**Produção e consolidação da proposta
curricular da educação de jovens e adultos
de Florianópolis/SC (2005–2012):**
um olhar sobre a história recente.....60



CAPÍTULO **4**

Graziella Souza dos Santos
Edna Araujo S. Oliveira
Adriane Corrêa da Silva

Políticas de formação continuada de gestores em educação: projetos e sentidos em disputa no âmbito do currículo **82**

CAPÍTULO **5**

Adriane Corrêa da Silva
Andressa Alano Alves

Diálogos curriculares: tradução, atos de currículo e convergências no cotidiano educacional **102**

SEÇÃO **II**

POLÍTICAS CURRICULARES E ENSINO MÉDIO **120**

CAPÍTULO **6**

Iago Weber Pitz
Naiara Gracia Tibola

Entre articulações e gambiarras: um olhar sobre os rearranjos curriculares no ensino médio em Santa Catarina na esteira da BNCC (2024-2026) **121**



CAPÍTULO **7**

Isabel Cristina Hentz
Viviane Grimm
Ensino médio integrado nos institutos federais:
o currículo entre perspectivas, políticas e práticas..... **139**

CAPÍTULO **8**

Jéferson Silveira Dantas
Experiência, cultura e tempo escolar na análise da área das ciências humanas e sociais aplicadas a partir do currículo base do ensino médio do território catarinense (CBEMTC):
contribuições teórico-metodológicas de E.P. Thompson..... **157**

SEÇÃO **III**

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL.....178

CAPÍTULO **9**

Evelyne Straub de Oliveira
Edilene Eva de Lima
Educação integral e currículo territorializado:
redesenhos para a produção de sentido na escolarização..... **179**



CAPÍTULO **10**

Eri Cristina dos Anjos Campos
Juares da Silva Thiesen
A articulação entre atendimento educacional especializado e o ensino regular na perspectiva da educação integral..... 196

CAPÍTULO **11**

Paula Cortinhas de Carvalho Becker
Juares da Silva Thiesen
A construção da política de educação integral em tempo integral para Santa Catarina:
um relato de experiência..... **212**

Sobre os autores e as autoras..... 233

Índice remissivo..... 238



APRESENTAÇÃO

Prezados leitores e prezadas leitoras!

Esta coletânea intitulada *Itinerâncias Investigativas II: Diálogos com o Campo do Currículo* foi organizada e produzida por pesquisadores e pesquisadoras do Grupo de Pesquisa em Currículo – Itinera – criado em 2011 e vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, como espaço de produção de pesquisas e discussões voltadas ao campo do currículo.

Este livro dá continuidade aos diálogos iniciados em nossa primeira obra coletiva, publicada em 2021, denominada *Itinerâncias Investigativas em Currículo*: *teorias, políticas e práticas* e compartilha de seus propósitos, quais sejam: sistematizar e publicizar os estudos sobre o campo do currículo que temos produzido, na perspectiva de contribuir com os estudos e debates dessa área, bem como ampliar as interlocuções com demais estudiosos(as) e pessoas interessadas nessa temática.

Um dos objetivos do Grupo de Pesquisa Itinera é desenvolver estudos e pesquisas acadêmicas envolvendo problemáticas contemporâneas do campo curricular, articulando investigações e reflexões que interseccionam teorias de currículo, as políticas curriculares, as tecnologias e os contextos escolares. Para acolher tais discussões, temos nos organizado, neste momento, em três eixos de investigação, denominados: *Políticas curriculares e formação de professores(as) nas redes de ensino e nos contextos escolares*; *Políticas curriculares e Ensino Médio*, e *Currículo e educação integral*, os quais também estão presentes nesta coletânea.



Organizada em seções, conforme os eixos estruturantes, esta coletânea apresenta textos inéditos, produzidos por pesquisadores(as), pós-doutorandos(as), doutorandos(as) e mestrandos(as) da UFSC e de outras instituições que compõem este Grupo de Pesquisa, como desdobramentos dos objetos de estudo específicos e coletivos dos(as) pesquisadores(as), a partir das discussões do campo do currículo.

Na primeira seção – **Políticas curriculares nas redes de ensino e nos contextos escolares** – são apresentados cinco textos.

No texto, *Há Espaço para Humanidade em Currículos Marcados por Silenciamentos?*, Simone Stank de Oliveira Pereira parte da compreensão de que o currículo não constitui mero documento técnico, mas campo político de disputas em torno do conhecimento, da cultura e dos sujeitos legitimados pela escola, ao problematizar a relação entre currículo e humanidade no contexto contemporâneo, marcado por políticas curriculares padronizantes que provocam silenciamentos ao desconsiderar as múltiplas dimensões da formação humana.

No segundo texto, *A Educação do Campo no currículo escolar: práticas curriculares na Escola da Educação Básica Vinte e Cinco de Maio*, Sadi José Rodrigues da Silva apresenta recorte do estudo doutoral, ao analisar práticas curriculares realizadas na referida escola estadual do campo, destacando pontos orientadores do currículo que evidenciam as relações estabelecidas entre os projetos pedagógicos e os processos coletivos de transformação social da classe trabalhadora.

No terceiro texto, *Produção e Consolidação da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/SC (2005–2012): Um olhar sobre a história recente*, Liziane Borges Fagundes, Juares da Silva Thiesen e Alessandro Carvalho Bica analisam a produção e a consolidação da Proposta Curricular (PC)



da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do Movimento de Ressignificação Curricular (2005-2012) da Rede Municipal de Educação (RME) de Florianópolis/SC. Os autores evidenciam que a elaboração da PC foi marcada por um campo de forças entre as regras e normatizações institucionais, a autonomia e resistência docente no contexto histórico-político.

No quarto texto, *Políticas de formação continuada de Gestores em Educação: projetos e sentidos em disputa no âmbito do currículo*, Graziella Souza dos Santos, Edna Araujo S. Oliveira e Adriane Corrêa da Silva analisam as tensões e disputas curriculares presentes nas políticas de formação continuada de gestores escolares no Brasil, com foco no período que se estende do Programa Escola de Gestores (2006–2016) ao atual Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação (Proditec, 2024–atual). As evidências revelam descontinuidades, disputas, lacunas e movimentos de homogeneização que atravessam essas políticas, expressando lógicas gerenciais e neoliberais materializadas nas propostas e construções curriculares destinadas à formação de gestores.

No quinto texto, *Diálogos curriculares: tradução, atos de currículo e convergências no cotidiano educacional*, Adriane Corrêa da Silva e Andressa Alano Alves, ao compartilharem o currículo como foco de debate, analisam convergências epistemológicas e políticas das pesquisas anteriores realizadas pelas autoras, tendo como objetos de investigação as políticas curriculares municipais em Lages (Santa Catarina), na Região Sul, e a formação de professoras(es) de Educação Física em Rio Branco (Acre), na Amazônia Ocidental. As autoras apresentam reflexões potentes sobre a tradução curricular e a agência docente.

Na segunda seção – **Políticas curriculares e Ensino Médio** – são apresentados três textos.



No texto *Entre Articulações e Gambiarras: Um Olhar sobre os Rearranjos Curriculares no Ensino Médio em Santa Catarina na Esteira da BNCC (2024-2026*), Iago Weber Pitz e Naiara Gracia Tibola analisam as reestruturações curriculares do Ensino Médio em Santa Catarina no período pós-BNCC (2024-2026) e as Leis n. 13.415/2017 e n. 14.945/2024, que alteraram profundamente essa etapa de ensino, com ênfase na parte flexível do currículo e no fenômeno das "gambiarras curriculares", ajustes improvisados que emergem da tensão entre prescrições legais e realidades locais. Fundamentados em Stephen Ball, os autores destacam que, apesar da verticalidade das orientações, os docentes protagonizaram movimentos de resistências e recriações curriculares.

No segundo texto, *Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais: o currículo entre perspectivas, políticas e práticas,* Isabel Cristina Hentz e Viviane Grimm propõem uma reflexão panorâmica sobre esse percurso, analisando o currículo no entrecruzamento de uma herança educacional progressista com políticas e práticas desenvolvidas, em especial no CONIF, no IFC e no IFSC. As experiências revelam, ao mesmo tempo, potencialidades e desafios na concretização do currículo integrado e da formação humana integral.

No terceiro texto, *Experiência, cultura e tempo escolar na análise da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a partir do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC): contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson*, Jéferson Silveira Dantas estabelece um diálogo epistemológico com o historiador inglês Edward Palmer Thompson (1924-1993), no que diz respeito às suas contribuições teórico-metodológicas para análise dos efeitos formativos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a juventude da classe trabalhadora em Santa Catarina. A documentação analisada teve como referência as matrizes curriculares do Ensino Médio em Santa Catarina contidas no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), distribuídas em cadernos temáticos.



Na terceira seção – **Currículo e educação integral** – são apresentados três textos.

No texto, *Educação Integral e currículo territorializado: redesenhos para a produção de sentido na escolarização*, ao problematizar a necessidade de redesenhos curriculares orientados pela integração entre saberes, tempos, espaços e experiências, Evelyne Straub de Oliveira e Edilene Eva de Lima discutem as relações entre educação integral, território e currículo como caminhos para a produção de sentido na escolarização contemporânea. As autoras argumentam que a ancoragem da escolarização nos territórios constitui dimensão fundamental para a educação integral, ao articular os processos educativos às condições concretas de vida dos sujeitos.

No segundo texto, *A Articulação entre Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Regular na Perspectiva da Educação Integral*, Eri Cristina dos Anjos Campos e Juares da Silva Thiesen discutem o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua articulação com o ensino regular na perspectiva da educação integral, ao analisarem legislações e referenciais teóricos, a fim de compreender como fortalecer a colaboração entre professores do AEE e da sala comum. A partir dos resultados, os autores destacam que a superação da fragmentação pedagógica e a construção de práticas colaborativas são fundamentais para atender às singularidades dos estudantes, essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem e concretização da educação integral.

No terceiro texto, *A construção da Política de Educação Integral em Tempo Integral para Santa Catarina: um relato de experiência*, Paula Cortinhas de Carvalho Becker e Juares da Silva Thiesen apresentam reflexões do formador e de uma consultora sobre a construção da Política de Educação Integral em Tempo Integral para Santa Catarina, a partir da formação continuada promovida pela Secretaria de Estado da Educação (SED) para elaborar coletivamente as diretrizes dessa política pública. Como aspectos positivos,

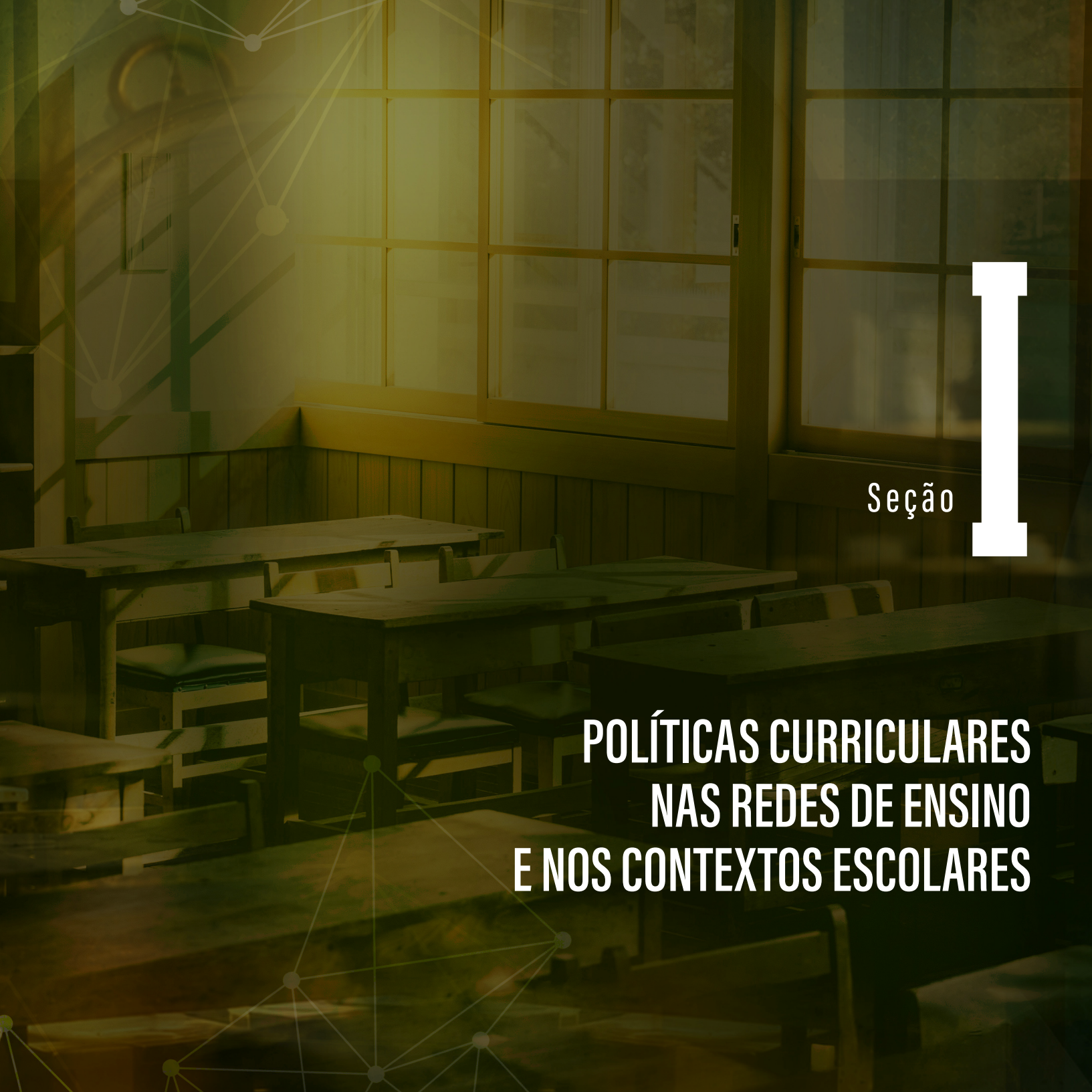


destacam-se o amplo debate conceitual e a elaboração de textos normativos fundamentados na concepção de educação integral.

Desejamos que os textos apresentados alcancem pesquisadores e pesquisadoras, a comunidade acadêmica e, especialmente, os professores e professoras da Educação Básica que vivem e produzem o currículo enquanto construção social e cultural no cotidiano das instituições escolares.

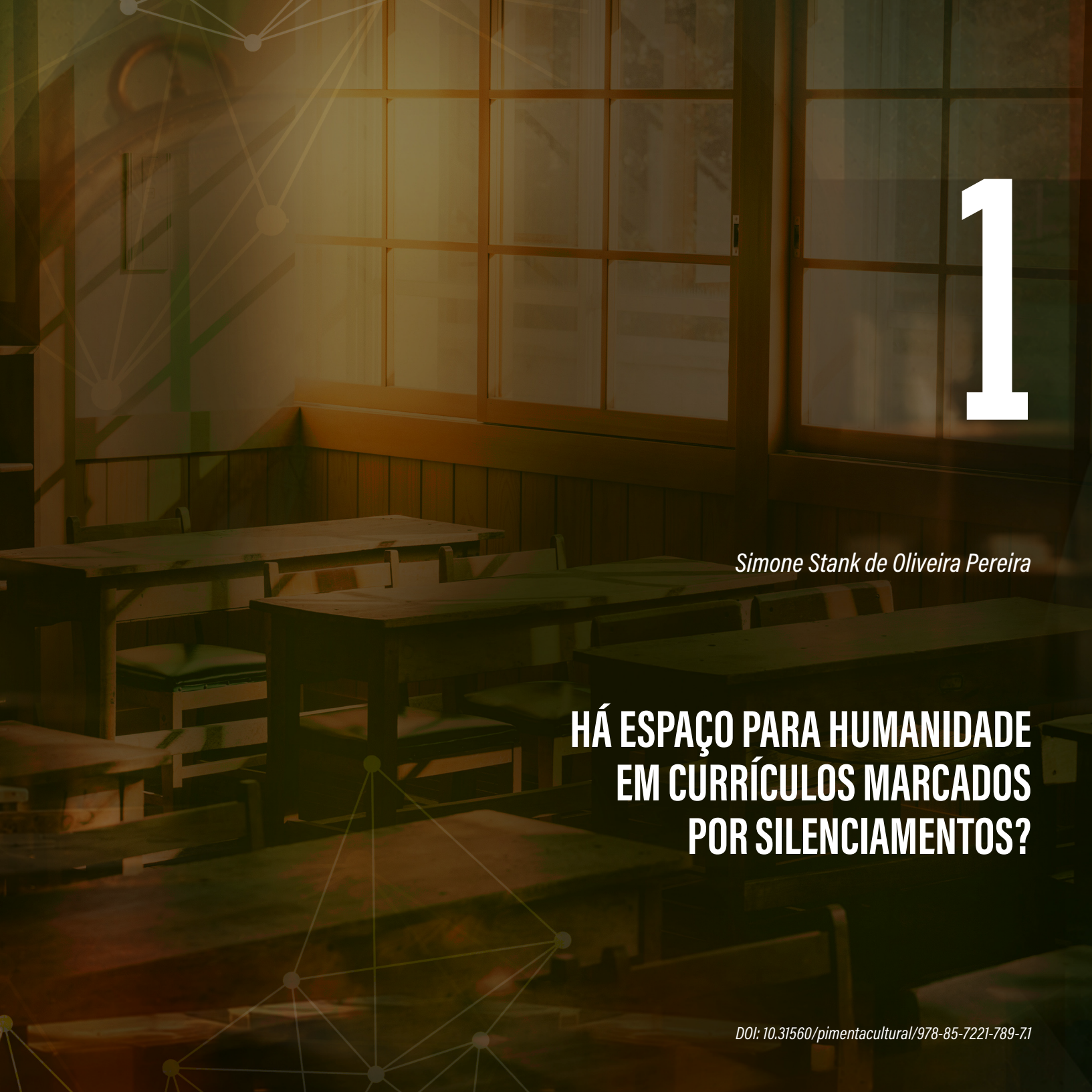
Os organizadores

Florianópolis (SC), julho 2026.



Seção I

POLÍTICAS CURRICULARES NAS REDES DE ENSINO E NOS CONTEXTOS ESCOLARES



1

Simone Stank de Oliveira Pereira

HÁ ESPAÇO PARA HUMANIDADE EM CURRÍCULOS MARCADOS POR SILENCIAMENTOS?

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-789-7.1



RESUMO:

O presente capítulo problematiza a relação entre currículo e humanidade no contexto contemporâneo, interrogando se há espaço para a formação humana em políticas curriculares marcadas por silenciamentos, padronizações e racionalidades instrumentais. Parte-se da compreensão de que o currículo não constitui mero documento técnico, mas campo político de disputas em torno do conhecimento, da cultura e dos sujeitos legitimados pela escola. Com base em autores do campo crítico do currículo e da educação, como Apple (2006), Freire (1997, 2014), Gadotti (2000), Giroux (1997) e Silva (2024), discute-se como determinadas políticas educacionais tendem a invisibilizar diferenças, reduzir experiências humanas e enfraquecer dimensões éticas, democráticas e emancipatórias da formação. Ao final, defende-se a necessidade de reumanizar o currículo, recolocando no centro da experiência educativa o diálogo, a pluralidade, a justiça social e o reconhecimento das múltiplas formas de existência.

Palavras-chave: Currículo; Humanidade; Silenciamentos; Formação Humana.



INTRODUÇÃO

Perguntar se há espaço para humanidade em currículos marcados por silenciamentos significa interrogar os sentidos mais profundos da educação escolar no tempo presente. Trata-se de uma questão que ultrapassa o plano técnico da organização curricular e alcança dimensões éticas, políticas e civilizatórias. Em outras palavras, discutir currículo implica questionar que sujeitos desejamos formar, quais conhecimentos consideramos legítimos e quais vidas são reconhecidas ou invisibilizadas no interior da escola.

Este capítulo caracteriza-se como um ensaio teórico, desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, com o propósito de problematizar as relações entre currículo, humanidade e formação humana no contexto das políticas educacionais contemporâneas. A seleção dos referenciais fundamentou-se em autores clássicos e contemporâneos do campo crítico da educação e do currículo, escolhidos por suas contribuições para a compreensão do currículo como construção histórica, política e cultural, bem como da educação enquanto processo de humanização e emancipação dos sujeitos. Nesse percurso, estabelecem-se interlocuções entre Apple (2006), Brandão (1986, 2015), Freire (1997, 2014), Giroux (1997), Saviani (2008), Silva (2024), Tardif (2014) e Thiesen (2020), cujas produções possibilitam analisar as disputas em torno da seleção e legitimação dos conhecimentos escolares, do papel docente e dos projetos de formação presentes nas políticas curriculares.

Os processos de invisibilização a que este capítulo se refere manifestam-se de diferentes formas: no apagamento das histórias de vida dos estudantes; na invisibilização de seus contextos socioculturais; na desvalorização de saberes produzidos nos territórios e nas comunidades; na marginalização de culturas populares e tradicionais; e no tratamento periférico de temas relacionados às desigualdades sociais, raciais, econômicas e territoriais. Também são



silenciadas as diferenças que constituem os sujeitos concretos da escola, seus ritmos de aprendizagem, afetos, identidades, pertencimentos, vulnerabilidades e modos singulares de interpretar o mundo.

Nas últimas décadas, diferentes reformas educacionais têm reconfigurado de maneira significativa os sistemas de ensino e os currículos escolares. No contexto brasileiro, destacam-se a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a consolidação de sistemas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e sua repercussão nos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da elaboração de referenciais curriculares alinhados à BNCC, como o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), e de documentos curriculares municipais, que orientam a organização do trabalho pedagógico nas redes de ensino. Embora apresentadas sob o discurso da garantia do direito à aprendizagem, da qualidade e da equidade, tais iniciativas também intensificaram processos de centralização curricular, padronização de conteúdos e regulação por resultados.

Tais movimentos, frequentemente apresentados como garantia de qualidade, neutralidade e eficiência, também podem produzir estreitamentos importantes no campo educativo. Quando a formação humana é reduzida ao desempenho mensurável, ao cumprimento de competências prescritas ou à adaptação funcional ao mercado, corre-se o risco de empobrecer a experiência escolar e de afastar o currículo de sua dimensão pública e democrática.

O currículo, contudo, nunca é neutro. Ao compreender a educação como prática voltada à emancipação dos sujeitos, Freire (1997) atribui à escola a responsabilidade de favorecer processos de conscientização e leitura crítica da realidade. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de Giroux (1997), para quem a docência assume caráter intelectual e político, à medida que professores e estudantes participam da construção de práticas democráticas e

da produção de novos sentidos para a experiência educativa. Em diálogo com esses autores, Apple (2006) demonstra que tal compromisso não se realiza em um currículo neutro, mas em um campo de disputas no qual determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros permanecem invisibilizados. Nessa mesma direção, Silva (2024) evidencia que o currículo não apenas organiza conhecimentos, mas produz identidades, subjetividades e diferenças, reafirmando seu caráter político e cultural.

Nessa direção, este capítulo propõe uma reflexão teórica a respeito dos modos pelos quais determinados arranjos curriculares desconsideram o humano em suas especificidades históricas, culturais e existenciais.

> Somos uma espécie única que ao longo da história da humanidade, e também em cada pequenino momento da vida cotidiana, estamos a todo o tempo criando e recriando as teias e as tramas dos nossos símbolos, dos nossos infinitos saberes e dos nossos eternos efêmeros significados (Brandão, 2015, p. 70).

Brandão (2015) nos convida a compreender que o humano não se define apenas por sua existência biológica, mas por sua capacidade de criar sentidos, símbolos e saberes no cotidiano da vida social. Segundo Brandão (2015, p. 70), os seres humanos vivem continuamente "criando e recriando as teias e as tramas" de símbolos, saberes e significados que constituem a vida social. O autor destaca a cultura como obra permanente da humanidade, sempre inacabada e em movimento. Nessa perspectiva, educar implica reconhecer sujeitos como produtores de conhecimento e não meros receptores de conteúdos. Para o debate curricular, a citação provoca uma reflexão decisiva: quando o currículo ignora essa potência criadora dos estudantes e professores, reduz a experiência humana à repetição e à padronização, afastando-se da riqueza plural que constitui a própria condição humana.



Ao mesmo tempo, o texto busca afirmar possibilidades de reumanização do currículo, inspiradas em Freire (1997), Gadotti (2000) e outros autores comprometidos com uma educação democrática, plural e socialmente referenciada.

HUMANIDADE, HUMANIZAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: PRESSUPOSTOS PARA PENSAR O CURRÍCULO

Antes de discutir os silenciamentos presentes nas políticas curriculares, torna-se necessário explicitar os conceitos que fundamentam a reflexão desenvolvida neste capítulo. Embora frequentemente empregados de forma indistinta, os termos *humanidade*, *humanização* e *formação humana* correspondem a dimensões distintas, ainda que profundamente articuladas. Compreender essas diferenças permite situar o currículo para além de sua dimensão técnico-instrumental, reconhecendo-o como espaço de constituição de sujeitos, de produção de sentidos e de disputa entre diferentes projetos de sociedade.

A noção de humanidade é compreendida, neste estudo, como a condição histórica, cultural e relacional que caracteriza o ser humano. Em oposição às concepções naturalizantes, Brandão (2015) afirma que ninguém nasce plenamente humano; a humanidade constitui-se na convivência social, na linguagem, no trabalho, na produção da cultura e na permanente construção de significados compartilhados. Ser humano, portanto, não corresponde a uma condição biológica acabada, mas a uma produção histórica continuamente recriada nas relações sociais. Essa compreensão desloca a educação do campo da simples transmissão de conhecimentos para o campo da produção cultural, ética e política dos sujeitos.



Nessa perspectiva, a humanização corresponde ao processo histórico mediante o qual homens e mulheres constroem sua própria humanidade. Em Freire (1997), a humanização constitui a vocação ontológica do ser humano para o "ser mais", realizada por meio do diálogo, da consciência crítica e da intervenção transformadora sobre a realidade. Tal processo não ocorre de maneira linear nem está garantido pelas instituições sociais, pois convive permanentemente com possibilidades de desumanização produzidas pelas desigualdades, pelas relações de dominação e pelas diferentes formas de opressão. Humanizar, nesse sentido, significa criar condições para que os sujeitos compreendam criticamente o mundo e participem da sua transformação, reconhecendo-se como protagonistas da própria história.

É nesse horizonte que se insere a formação humana, compreendida como finalidade educativa que ultrapassa a aquisição de competências instrumentais ou a preparação para o desempenho econômico. Para Freire (1997), educar implica favorecer processos de autonomia intelectual, ética e política que possibilitem aos sujeitos ler criticamente o mundo antes mesmo de apenas ler a palavra. Giroux (1997), ao compreender a escola como esfera pública democrática, amplia essa perspectiva, ao defender uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos, capazes de questionar relações de poder e participar da vida pública. Na mesma direção, Saviani (2008) sustenta que a educação escolar tem como finalidade garantir aos estudantes o acesso ao patrimônio histórico e cultural produzido pela humanidade, condição indispensável para que possam compreender a realidade e atuar conscientemente em sua transformação. A formação humana, portanto, não se restringe ao desenvolvimento de habilidades individuais, mas expressa um projeto educativo voltado à emancipação, à participação democrática e à produção de novas possibilidades de existência coletiva.

Essa concepção atribui ao professor papel decisivo no processo educativo. Conforme argumenta Tardif (2014), o trabalho



docente não consiste na simples aplicação de conhecimentos previamente produzidos, mas na mobilização de saberes construídos ao longo da experiência profissional, das relações estabelecidas na escola e da interação permanente com outros sujeitos. O saber docente constitui-se no próprio exercício da profissão e está profundamente relacionado à identidade, à trajetória e ao contexto de atuação dos professores. Ao trabalhar com seres humanos e para seres humanos, o docente torna-se mediador da formação humana, produzindo condições para que o conhecimento escolar adquira significado na vida dos estudantes e contribua para sua inserção crítica na sociedade.

Compreendido sob essa perspectiva, o currículo deixa de ser entendido apenas como organização de conteúdos ou instrumento de prescrição pedagógica, passando a constituir um espaço de disputas em torno dos conhecimentos considerados legítimos e das formas de humanidade que a escola contribui para produzir. Apple (2006) demonstra que o currículo resulta de processos políticos de seleção e legitimação cultural, nos quais determinados saberes são valorizados enquanto outros permanecem invisibilizados. Em diálogo com essa compreensão, Silva (2024) enfatiza que o currículo produz identidades, valores e modos de compreender o mundo, enquanto Thiesen (2020) evidencia que as políticas curriculares expressam projetos de sociedade em permanente disputa. Nessa perspectiva, discutir currículo implica discutir também quais sujeitos se pretende formar, quais experiências são legitimadas e quais vozes permanecem silenciadas no interior das políticas educacionais.

É a partir desse referencial que o presente capítulo problematiza os silenciamentos presentes nas políticas curriculares, compreendendo-os não como simples ausências conceituais, mas como expressões de disputas em torno dos projetos de formação humana que orientam a educação contemporânea.



CURRÍCULO, PODER E PRODUÇÃO DE SILENCIAMENTOS

Pensar o currículo como simples lista de conteúdos ou roteiro pedagógico significa ignorar sua natureza política. O currículo é sempre resultado de escolhas históricas: seleciona conhecimentos, organiza tempos, estabelece prioridades e produz hierarquias. Toda seleção implica também exclusões. Por isso, mais do que perguntar o que está presente nos documentos curriculares, importa indagar o que foi silenciado, quem decidiu e a serviço de quais projetos de sociedade.

Apple (2006) demonstra que o chamado conhecimento oficial não decorre de critérios puramente científicos ou neutros, mas de disputas em torno do que deve ser reconhecido como válido. Nesse processo, grupos hegemônicos tendem a universalizar seus valores e visões de mundo, convertendo interesses particulares em aparência de consenso coletivo. O currículo passa, então, a operar como mecanismo de legitimação cultural.

Esses silenciamentos assumem múltiplas formas. Podem aparecer na ausência de determinadas histórias, na invisibilização de culturas populares, na secundarização de saberes comunitários, na superficialidade com que desigualdades sociais são tratadas ou no apagamento de experiências marcadas por raça, gênero, território e classe social. Manifestam-se, ainda, no silenciamento dos próprios professores, frequentemente reduzidos à condição de executores de prescrições curriculares elaboradas em instâncias externas à escola, com pouca margem para interpretar, contextualizar e recriar o currículo a partir das demandas concretas de seus estudantes.



Ao discutir o papel docente, Giroux (1997) contrapõe essa lógica, ao defender o professor como intelectual transformador, isto é, como sujeito capaz de produzir conhecimento, problematizar a realidade e atuar criticamente na construção do currículo. Quando sua voz é desconsiderada, empobrece-se não apenas o trabalho pedagógico, mas a própria possibilidade de a escola constituir-se como espaço democrático de produção de sentidos.

Nessa mesma direção, Apple (2006) adverte que o currículo oficial resulta de seleções culturais e políticas que definem quais conhecimentos serão legitimados e quais sujeitos terão suas vozes reconhecidas. Assim, o silenciamento do professor não representa apenas uma questão de gestão ou de autonomia profissional, mas expressa um movimento mais amplo de controle sobre o conhecimento e sobre as formas de ensinar, aprender e interpretar o mundo.

Silva (2024) contribui, ao afirmar que o currículo não apenas transmite conhecimentos, mas produz identidades. Ao definir narrativas legítimas, modos corretos de aprender e padrões desejáveis de comportamento, o currículo interpela sujeitos e participa da constituição de formas de ser. Assim, não se trata apenas de ausência de conteúdos, mas de processos de subjetivação.

Giroux (1997) amplia esse debate, ao compreender a escola como terreno de luta cultural. Mesmo atravessada por mecanismos de reprodução social, a instituição escolar não está condenada ao determinismo. Em seu interior emergem contradições, resistências, releituras e possibilidades contra-hegemônicas. Daí a importância de reconhecer docentes e estudantes como agentes capazes de tensionar currículos prescritos e produzir novos sentidos para a experiência educativa.



A DESCONSIDERAÇÃO DO HUMANO:
SUJEITOS, DIFERENÇAS E CONTEXTOS

Quando se fala em desconsideração do humano no currículo, não se trata de mera ausência de conteúdos socioemocionais ou de valores humanistas em documentos oficiais. A questão é mais profunda: refere-se ao enfraquecimento do reconhecimento dos sujeitos concretos que vivem a escola em sua diversidade de histórias, tempos, corpos, territórios, afetos e condições materiais de existência.

Freire (1997) insistiu que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Tal afirmação desloca radicalmente a compreensão da escola. O estudante deixa de ser recipiente vazio e passa a ser sujeito histórico, portador de experiências e conhecimentos produzidos no mundo vivido. Quando o currículo ignora essa premissa, transforma-se em imposição vertical, distanciada da realidade e incapaz de promover diálogo autêntico.

> Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?... (Freire, 2014, p. 32).

A pedagogia bancária criticada por Freire (1997) permanece atual sempre que a aprendizagem é reduzida à memorização mecânica, à recepção passiva de conteúdos descontextualizados ou ao treinamento voltado para testes padronizados. Nesse modelo, o conhecimento é tratado como algo a ser depositado nos estudantes, enquanto suas experiências, perguntas e formas próprias de compreender o mundo são secundarizadas.



Essa lógica torna-se ainda mais evidente no contexto das avaliações em larga escala, que, embora possam oferecer indicadores relevantes para a formulação de políticas públicas, tendem, quando convertidas em finalidade do processo educativo, a induzir práticas centradas no alcance de metas e no treinamento para o desempenho. Nesses casos, a complexidade da formação humana é comprimida em indicadores, médias, *rankings* e comparações estatísticas, deslocando para segundo plano dimensões essenciais da educação, como o diálogo, a criatividade, a reflexão crítica e a construção de sentidos compartilhados. As avaliações em larga escala no Brasil, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), são parte estruturante desse modelo de monitoramento e responsabilização educacional.

Ao problematizar esse movimento, Freire (1997) nos lembra que ensinar não se reduz à transmissão de informações nem à preparação para responder corretamente a questões previamente definidas. Educar implica reconhecer os sujeitos como seres históricos e inacabados, capazes de interpretar criticamente a realidade e de participar de sua transformação. Quando o currículo se subordina exclusivamente à lógica da mensuração, corre-se o risco de esvaziar sua dimensão ética, política e humanizadora.

Brandão (1986) ajuda a compreender que o humano se constitui nas relações, na cultura e na reciprocidade. Ninguém se forma isoladamente. Tornamo-nos humanos no encontro com o outro, na linguagem, na partilha simbólica e na experiência coletiva. Um currículo que ignora vínculos comunitários e reduz a educação a desempenho individual desconsidera elementos centrais da própria condição humana.

Arroyo (2013) também denuncia a invisibilidade de sujeitos historicamente subalternizados nas políticas educacionais. Para o autor, crianças, jovens e adultos das classes populares frequentemente chegam à escola já marcados por estigmas sociais. Se o



currículo não reconhece seus percursos e saberes, reforça exclusões preexistentes em vez de combatê-las.

Nessa perspectiva, a defesa da humanidade no currículo exige considerar diferenças não como obstáculos à gestão escolar, mas como constitutivas da vida democrática. A pluralidade linguística, cultural, étnica, territorial e geracional não representa desvio da norma; representa a própria riqueza da experiência social.

A escola torna-se mais humana quando escuta as vozes que historicamente foram silenciadas, quando reconhece desigualdades concretas e quando transforma diversidade em princípio pedagógico e não em mero discurso celebrativo.

EM TEMPOS LÍQUIDOS, NEOLIBERALISMO E PADRONIZAÇÃO CURRICULAR

As transformações contemporâneas analisadas por Bauman (2001) ajudam a compreender por que certos currículos se tornam cada vez mais instrumentalizados. Na modernidade líquida, vínculos sociais fragilizam-se, instituições perdem estabilidade e a responsabilidade coletiva é deslocada para os indivíduos. Problemas estruturais passam a ser tratados como falhas pessoais, exigindo adaptação constante, flexibilidade e desempenho competitivo.

Essa lógica atravessa a educação. A escola é convocada a formar sujeitos empreendedores de si mesmos permanentemente preparados para atualizar competências e responder às demandas mutáveis do mercado. O vocabulário pedagógico passa a incorporar termos como produtividade, performance, metas, resultados e eficiência.

O neoliberalismo, nesse cenário, não opera apenas como política econômica, mas como racionalidade que reorganiza



instituições e subjetividades. A educação tende a ser compreendida como investimento individual e não como direito social. O estudante converte-se em capital humano; o professor, em gestor de resultados; o currículo, em plataforma de competências utilitárias.

Apple (2006) alerta que reformas conservadoras frequentemente articulam controle curricular centralizado e discurso de responsabilização. De um lado, prescrevem-se padrões comuns; de outro, culpabilizam-se escolas e docentes pelos fracassos produzidos por desigualdades mais amplas. O debate sobre justiça social cede lugar à obsessão por métricas comparáveis.

Esse movimento favorece a padronização curricular. Embora parâmetros comuns possam desempenhar papel importante na garantia de direitos, tornam-se problemáticos quando anulam contextos locais, ignoram diversidades regionais e restringem a autonomia pedagógica. A promessa de igualdade transforma-se em homogeneização.

Currículos excessivamente padronizados tendem a operar por uma lógica próxima à monocultura do saber, reconhecendo como legítimas apenas determinadas formas de conhecimento e desconsiderando saberes locais, populares e comunitários. Assim, a padronização curricular não é apenas questão metodológica. Trata-se de disputa epistemológica e política sobre quem tem direito de nomear o mundo e participar da produção social do conhecimento.

POSSIBILIDADES DE REUMANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Se o currículo pode operar como dispositivo de silenciamento, também pode constituir-se como espaço de reinvenção democrática e de produção de outros modos de compreender a educação.



Reumanizar o currículo significa recolocar no centro da experiência escolar os sujeitos concretos que habitam a escola, reconhecendo suas histórias, culturas, saberes, territórios, afetos e formas singulares de interpretar o mundo. Não se trata de negar a importância dos conhecimentos sistematizados historicamente produzidos, mas de tensionar os critérios que definem sua legitimidade e de colocá-los em diálogo com a vida social e com os desafios do tempo presente.

Essa perspectiva encontra fundamento na compreensão de que a educação é, antes de tudo, uma prática de humanização. Em oposição à lógica da educação bancária, Freire (1997) defende uma pedagogia fundada no diálogo, na problematização e na esperança crítica. O diálogo, nessa concepção, não se reduz a procedimento metodológico, mas expressa uma postura ética de reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento. Como afirma Freire (2014, p. 24), "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Ao deslocar a relação pedagógica da transmissão unilateral para a construção compartilhada do saber, o autor evidencia que a aprendizagem se realiza no encontro entre sujeitos históricos, inacabados e capazes de ler criticamente o mundo.

A pedagogia da práxis proposta por Gadotti (2000) amplia esse horizonte ao reafirmar a inseparabilidade entre reflexão e ação. Educar, nessa perspectiva, implica formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e de intervir nela de maneira ética e solidária. A cidadania, portanto, deixa de ser entendida como adaptação a normas previamente estabelecidas e passa a ser concebida como exercício ativo de participação na construção do bem comum. Em um contexto marcado por crises sociais, ambientais e democráticas, reumanizar o currículo requer articular conhecimento científico, responsabilidade pública e compromisso com a sustentabilidade da vida em suas múltiplas dimensões.

Essa ecologia de saberes encontra ressonância nas reflexões de Silva (2024), ao afirmar que o currículo é sempre uma seleção



cultural e política que produz identidades e define modos de ser e de estar no mundo. Ao escolher determinados conhecimentos e silenciar outros, o currículo também constrói narrativas sobre quem merece ser visto, ouvido e reconhecido.

Orientar o currículo por princípios humanizadores significa, portanto, tornar explícitas essas escolhas e ampliar as possibilidades de representação e participação dos diferentes sujeitos que compõem a escola. Nessa mesma direção, Apple (2006) adverte que o conhecimento oficial resulta de disputas hegemônicas em torno daquilo que será socialmente legitimado como válido. Sua análise evidencia que o currículo não é neutro, mas expressão de relações de poder que favorecem determinados grupos e interesses. Fortalecer a dimensão humanizadora do currículo implica questionar tais processos de legitimação, abrindo espaço para conhecimentos historicamente marginalizados e para práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a democratização do conhecimento.

As contribuições de Giroux (1997) reforçam essa perspectiva ao compreender a escola como terreno de luta cultural e o professor como intelectual transformador. Em contraposição à lógica que reduz a docência à execução de prescrições externas, o autor destaca o papel do professor na interpretação crítica das políticas curriculares, na mediação entre conhecimento e realidade social e na construção de práticas contra-hegemônicas. Nesse contexto, a autonomia docente deixa de ser prerrogativa individual e passa a constituir condição fundamental para que o currículo se torne espaço de reflexão, criação e resistência.

A reumanização do currículo demanda, ainda, a revisão das formas de avaliação. Quando a aprendizagem é subordinada à lógica das avaliações em larga escala e traduzida em indicadores, metas e *rankings*, corre-se o risco de reduzir a complexidade do processo educativo ao que pode ser quantificado. Ao privilegiar conteúdos facilmente mensuráveis, essa racionalidade tende a secundarizar



experiências estéticas, éticas, políticas e culturais que escapam à lógica do desempenho. Em contraposição, práticas avaliativas formativas e processuais permitem acompanhar trajetórias, reconhecer singularidades e valorizar diferentes modos de aprender e participar da vida escolar.

Reumanizar o currículo requer, portanto, fortalecer a participação estudantil, a escuta das comunidades, o diálogo entre áreas do conhecimento, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e a abertura às questões emergentes da realidade social. Exige reconhecer a escola como espaço público de produção de sentidos, no qual diferentes sujeitos possam compartilhar saberes, construir pertencimento e ampliar sua capacidade de compreender e transformar o mundo.

Em síntese, reafirmar a centralidade da educação como processo de emancipação dos sujeitos significa recusar a lógica segundo a qual educar se reduz à adaptação dos indivíduos às exigências do presente. Significa afirmar a educação como prática ética, política e cultural comprometida com a dignidade humana, com a justiça social e com a construção de futuros mais democráticos. Em um tempo marcado pela invisibilização de sujeitos e saberes, por processos de padronização curricular e pela persistência das desigualdades, compreender o currículo como espaço de constituição de sujeitos, de reconhecimento das diferenças e de disputa por projetos democráticos de sociedade constitui não apenas uma possibilidade pedagógica, mas uma exigência histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão que orientou este capítulo, há espaço para humanidade em currículos marcados por silenciamentos? Pode-se afirmar que esse espaço existe, mas não se constitui como



uma condição dada nem como resultado automático das políticas educacionais. Trata-se de uma possibilidade permanentemente tensionada pelas disputas em torno dos conhecimentos legitimados, das identidades reconhecidas e dos projetos de sociedade que orientam o currículo. Embora coexistam tendências de padronização, racionalidade instrumental e invisibilização de sujeitos e saberes, o cotidiano escolar também revela experiências de resistência, diálogo e produção de novos sentidos, reafirmando o currículo como um campo aberto de disputas e possibilidades democráticas.

Ao longo do texto, argumentou-se que políticas orientadas por padronização, mensuração e racionalidade instrumental podem desconsiderar sujeitos concretos, invisibilizar diferenças e enfraquecer dimensões democráticas da formação. Mostrou-se, igualmente, que tais processos não são neutros: expressam relações de poder, escolhas culturais e projetos societários específicos.

Entretanto, a escola não se reduz às prescrições que recebe. No cotidiano escolar, professores, estudantes e comunidades reinterpretam normas, criam brechas e produzem sentidos novos. É nesse espaço contraditório que reside a possibilidade de um currículo comprometido com justiça social, pluralidade e dignidade humana.

Promover a humanização no currículo implica construir uma ecologia de saberes, em que conhecimentos científicos dialoguem com saberes produzidos nos territórios, nas culturas e nas experiências concretas dos sujeitos que vivem a escola.

Defender a humanidade no currículo, hoje, significa afirmar que nenhuma política educacional pode ser considerada suficiente se não reconhecer vidas concretas, desigualdades históricas e a pluralidade de saberes que constituem a experiência humana. Em tempos de aceleração, fragmentação e incerteza, o desafio da educação consiste em reafirmar o currículo como espaço de constituição de sujeitos, de produção compartilhada de conhecimentos e de fortalecimento da democracia, da justiça social e da dignidade humana.



REFERÊNCIAS

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

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Nós, os Humanos**: do mundo à vida, da vida à cultura. São Paulo: Cortez, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIESEN, Juares da Silva. **Currículo, políticas e gestão da educação básica**. Curitiba: CRV, 2020.



2

Sadi José Rodrigues da Silva

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CURRÍCULO ESCOLAR:

PRÁTICAS CURRICULARES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA VINTE E CINCO DE MAIO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-789-7.2



RESUMO:

O texto analisa práticas curriculares na Escola de Educação Básica (EEB) Vinte e Cinco de Maio. As análises procedem da pesquisa de doutorado com enfoque quantiqualitativo, que abordou uma análise da relação de convergência entre a concepção de educação do campo nos documentos e o currículo escolar de algumas escolas do campo. Com este propósito foi realizada pesquisa bibliográfica, documental e de coleta de dados em escolas do campo no estado catarinense. Na análise dos dados foram empreendidos diálogos entre o que foi coletado no campo empírico e a análise dos documentos, à luz do referencial teórico de autores que discutem o currículo da Educação do Campo. São destacados pontos orientadores do currículo que possibilitam evidenciar que, nessa escola, a educação do campo é impulsionada pelas relações estabelecidas entre os projetos pedagógicos e outros processos de transformação social que se fazem na luta social organizada coletivamente da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação do Campo; Currículo Escolar; Escola do Campo.



INTRODUÇÃO

A história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é marcada pela luta e resistência para organizar trabalhadores do campo e a sociedade para construir um país com justiça social. Para além da defesa da Reforma Agrária, o MST desenvolve experiências educacionais que permitem formular matrizes pedagógicas com intencionalidades educativas relacionadas ao trabalho, à luta social, à organização coletiva, à cultura e à história (Caldart, 2024). Essas formulações trazem implicações para o movimento Por uma Educação do Campo[1] na defesa de políticas públicas relativas à educação dos povos do campo. É nesse contexto que o texto propõe analisar práticas curriculares na EEB Vinte e Cinco de Maio, cotejando com as bases originárias dos movimentos sociais do campo, que conformam a concepção de educação do campo e suscitam reflexões e necessidades de rediscutir as finalidades educativas e a função social da escola.

A EEB Vinte e Cinco de Maio, pertencente à rede estadual de ensino de Santa Catarina, foi criada no ano de 1989 para atender o Ensino Fundamental. Em 2008, o Conselho Estadual de Educação aprova o processo que autoriza o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – EMIEP Técnico em Agroecologia. A escola está localizada e contextualizada na área dos assentamentos: União da Vitória e Vitória da Conquista e, posteriormente, Rio Mansinho, Chico Mendes e Contestado. A conquista desses assentamentos e da escola, que hoje envolvem aproximadamente 300 famílias, é fruto da história do MST que remonta a 25 de maio de 1985, quando ocorreu a primeira ocupação de terras em Santa Catarina, no município de Abelardo Luz, com aproximadamente 2 mil famílias. Destas, 78

1 O movimento "Por uma educação do campo" é um coletivo nacional constituído por diferentes movimentos sociais do campo que debatem e discutem uma proposta de educação para a população do campo que prime pelas suas especificidades culturais, sociais e econômicas. Suas proposições estão representadas aqui pelos textos de Arroyo, Caldart e Molina (2004) e Kolling, Cerioli e Caldart (2004).



foram destinadas em 1986 para o município de Fraiburgo, onde a escola está situada.

Para a realização da pesquisa utilizaram-se como procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados: pesquisa documental (Parecer CNE/CEB n. 36/2001, Resolução CNE/CEB n. 1/2002, Resolução CNE/CEB n. 2/2008, Resolução CNE/CEB n. 4/2010, Decreto n. 7.352/2010, Resolução CEE/SC n. 063/2018), questionário no formulário *Google Forms*, análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e curso de formação continuada com gestores e professores da escola. Nesse curso, os professores, sujeitos da pesquisa, majoritariamente trabalhavam no curso técnico de nível médio em agroecologia.

Inicia-se o texto com uma síntese da análise da concepção de currículo que está presente nos textos de política curricular nacional e estadual da Educação do Campo. Seguimos com dados coletados na EEB Vinte e Cinco de Maio, bem como análise feita de pontos orientadores que implicam, direta ou indiretamente, o desenvolvimento do currículo escolar. Finaliza-se com alguns apontamentos que destacam a escola como parte integrante do movimento da educação do campo, pois suas práticas curriculares estão intimamente ligadas às tarefas do projeto de educação que aspira à formação do ser humano e a transformação da sociedade.

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NOS TEXTOS DE POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL E ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As discussões de quais conhecimentos devem ser trabalhados nas escolas, ou quais conhecimentos devem ser incluídos ou excluídos, possivelmente sejam o maior destaque na história



do currículo (Lopes; Macedo, 2011). Para Sacristán (2013), o currículo não pode se apresentar à margem dos contextos em que ele se configura e se desenvolve, uma vez que é um artefato produzido social e historicamente.

Sob tal perspectiva, o currículo não é algo neutro e estático em sua função de formação social, cultural, política e científica dos sujeitos. Assim, o currículo escolar envolve aspectos mais abrangentes, de conteúdo e de forma, por vezes revestidos e blindados de fundamentos e princípios convergentes às concepções ideológicas e políticas do sistema produtivo no qual estamos inseridos (Apple, 2004). Moreira e Silva reforçam essa ideia, ao afirmarem que:

> [...] 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 (Moreira; Silva, 2011, p. 14).

A partir da compreensão de currículo, é imperativo destacar que o desenvolvimento rural é o eixo integrador da educação do campo (Brasil, 2008). Desse modo, os conhecimentos trabalhados nos componentes curriculares, de forma interdisciplinar e integrada às experiências vivenciadas pelos estudantes e aos saberes acumulados pelos sujeitos do campo, indicam os aspectos para uma efetiva integração. Nesse sentido, os projetos de desenvolvimento no campo são os balizadores para elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP), que culminam no desenvolvimento do currículo escolar.

Assumir o desenvolvimento nos espaços que compreendem o território camponês como eixo integrador da Educação do Campo amplia as possibilidades, para que os conhecimentos trabalhados no



currículo nas/das escolas do campo não fiquem soltos e dispersos. Dessa maneira, a escola do campo pode representar e simbolizar um importante espaço para disseminar novos conhecimentos, produzir novas tecnologias, assim como constituir um local de partilha de saberes, ampliação da cultura e formação de lideranças e de intelectuais.

Os documentos curriculares da Educação do Campo expressam a concepção de currículo apoiada no tripé: centrada no sujeito, no conhecimento e nas matrizes formativas. Neste texto, nosso foco está no sujeito e no conhecimento.

O currículo centrado no sujeito está ligado às finalidades educativas do processo da formação escolar. A LDB n. 9.394/96, ao reconhecer no Artigo 28 que as escolas do campo podem desenvolver "conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos do campo", possibilita outras formas de organização curricular que considerem as finalidades educativas e os processos próprios de aprendizagem dos estudantes do campo.

Nessa perspectiva, a contribuição dos movimentos sociais do campo, especialmente do MST, tem dupla colaboração: a luta pela terra como parte da luta por justiça social e o processo educativo desenvolvido na *Pedagogia do Movimento*[2]. Caldart (2012b, p. 554) destaca que, "no MST, foi exatamente a rediscussão das finalidades educativas da escola que acabou gerando uma reflexão sobre a necessidade e as possibilidades de transformação da forma escolar e da lógica do trabalho pedagógico que ali se realiza". Entende-se que os textos da política curricular da educação do campo expressam

2 Conforme Caldart (2010, p. 148), a Pedagogia do Movimento traz para a reflexão pedagógica a ideia do Movimento Social ao mesmo tempo como lugar e como sujeito coletivo de formação humana. A materialidade de suas lutas e das relações sociais construídas e transformadas para sua sustentação é o lugar, ou são as "circunstâncias educadas" para conduzir a formação de um determinado tipo de ser humano. E como educador das circunstâncias e sujeito de práxis, o Movimento Social se constitui como sujeito pedagógico, no sentido de que desenvolve um processo de formação humana capaz de "mover a pedagogia" desde as necessidades educativas concretas dos sujeitos de uma luta social e de sua organização coletiva.



unidades para uma apreciação crítica das finalidades educativas, a saber: difusão de conhecimentos fundamentais do interesse social, exercício da democracia, orientação para o trabalho e o prosseguimento dos estudos.

Assumir como finalidade educativa o interesse social, o bem comum e uma prática educativa que não se encerra ou se reduz aos limites da escola, significa ter presente a realidade atual do campo e sua relação com a estrutura da sociedade contemporânea. É nesse contexto que vivem os estudantes do campo. Cabe à educação formal contribuir na formação dos estudantes e educá-los para viverem, interpretarem e transformarem a sociedade, o que implica entender e compreender as relações e determinações que explicitam as condições atuais da vida humana no contexto local e global.

Os documentos da Educação do Campo orientam que o conhecimento construído e desenvolvido no âmbito da escola do campo esteja atualizado para sua época. É esse conhecimento que potencializará a compreensão das questões que são inerentes à própria realidade. Assim, os projetos pedagógicos partem do "reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador" (Brasil, 2008). Em vista disso, torna-se um grande desafio trabalhar o currículo como unidade, no esforço coletivo para o ensino integrado e para a formação integral desses estudantes. Entende-se o currículo integrado, conforme destacam Ciavatta e Ramos (2012, p. 305):

> [...] a organização do conhecimento como um sistema de relações de uma totalidade histórica e dialética. Ao integrar, por um lado, trabalho, ciência e cultura, tem-se a compreensão do trabalho como mediação primeira da produção da existência social dos homens, processo esse que coincide com a própria formação humana, na qual conhecimento e cultura são produzidos.

A partir da compreensão das autoras, compreende-se que o desenvolvimento do currículo integrado, ao envolver trabalho, ciência



e cultura da vida real, na sua relação com a totalidade histórica e com os movimentos da dialética, contribuirá para a formação integral dos estudantes. Em ambos os desafios, do currículo integrado e da formação integral, o conhecimento a ser difundido e valorizado é o ponto central para pensar o projeto educativo, tendo como ponto de partida as condições objetivas da vida no e do campo.

Dessa forma, ao considerar a formação integral como objetivo da organização curricular, os conteúdos trabalhados em cada componente disciplinar, quanto mais próximos das reais necessidades dos estudantes do campo, maior significado darão aos conhecimentos ali construídos. Desse modo, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em toda a educação básica das escolas do campo direciona-se para a apropriação do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, da mesma forma que assegura a plena formação humana de cada sujeito estudante.

DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA EEB VINTE E CINCO DE MAIO

A pesquisa realizada com professores(as) da EEB Vinte e Cinco de Maio possibilitou um contato com o currículo em contexto de prática, em uma escola em que sua história dialoga com a reflexão de Pistrak (2015), de que a educação e a escola precisam conformar uma formação com as exigências da vida (Caldart, 2024). O Projeto Político-Pedagógico da escola descreve que os conteúdos curriculares

> [...] são adequados à realidade da instituição considerando sua característica de ser uma escola do campo e ligada historicamente aos movimentos sociais. Seu



> processo pedagógico busca assim formar para a construção de novas relações com a terra e a sobrevivência a partir de uma agricultura baseada na agroecologia viável ao campo e modo de produção agrícola (EEB Vinte e Cinco de Outubro, 2021, p. 12).

Os(as) professores(as) que participaram da pesquisa possuem forte vínculo e ecoam sentimentos de pertencimento com as comunidades dos assentamentos. Esses sentidos revigoram a importância de o currículo dar ênfase ao sujeito estudante do campo, pois é onde vive a perspectiva de produzir sua existência nas dimensões que envolvem o trabalho, a cultura e o conhecimento, não limitados ao seu território. "O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana" (Brasil, 2001).

Por meio dessa compreensão de campo, vigorosa no parecer das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, desenvolve-se a análise do currículo na EEB Vinte e Cinco de Maio, a partir dos pontos orientadores, a saber: i) difusão de conhecimentos fundamentais do interesse social para o exercício da cidadania e da democracia; ii) problematização com a realidade concreta; e iii) respeito à diversidade e valorização das experiências e vivências extraescolares.

DIFUSÃO DE CONHECIMENTOS FUNDAMENTAIS DO INTERESSE SOCIAL PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA E DA DEMOCRACIA

Um dos aspectos centrais marcados nos textos da política curricular da educação nacional estabelece que "o currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem

democrática, [...] a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais" (Brasil, 2010a). Entende-se que o currículo, nos textos da política, enquanto proposição que visa difundir conhecimentos do interesse social para o exercício da cidadania e da democracia, implica compreendermos a Educação do Campo como uma mediação para os sujeitos desse território participarem ativamente das discussões referentes aos projetos de sociedade e de educação.

Esse pressuposto conduz para refletir a respeito do projeto de educação que as diretrizes da Educação do Campo sinalizam para o desenvolvimento de nosso país. Entende-se que "um projeto de desenvolvimento sustentável" (Brasil, 2002) e "desenvolvimento rural" (Brasil, 2008) constituem a base para discutir a organização curricular da escola do campo.

Embora os conceitos de "desenvolvimento sustentável" e "desenvolvimento rural" possam ser analisados à sombra de diferentes pontos de vista, traz-se para análise a contribuição de autores que discutem esses conceitos na perspectiva da concepção da Educação do Campo.

O conceito de sustentabilidade difundido em escala mundial por organismos governamentais e não governamentais, o Banco Mundial, FMI, políticos e empresários está "subordinado à ideologia de desenvolvimento [...] na perspectiva desenvolvimentista do progresso contínuo e ilimitado" (Tardin; Guhur, 2017, p. 9), que atenda às necessidades do presente sem comprometer as necessidades das gerações futuras. É nesse sentido que os referidos autores desenvolvem críticas a esse conceito de sustentabilidade e defendem a agroecologia como possibilidade para a emancipação humana.

Os(as) professores(as) da escola destacam que o currículo desenvolvido na ação educativa faz enfrentamento ao modelo de desenvolvimento hegemônico no campo brasileiro: o agronegócio.



"A escola não está isolada do mundo. Nós somos assediados (pelo agronegócio) permanentemente pela mídia, pela música, pela tecnologia, pelas redes sociais. A escola não é responsável pela totalidade da nossa formação" (Professor 1). O coletivo reconhece que, nas escolas do campo, nos territórios da agricultura familiar e nos assentamentos da Reforma Agrária, a força do agronegócio e o poder hegemônico do capital assediam, sob todas as formas, os entornos desses territórios e do processo formativo ali desenvolvido.

Os professores e gestores da escola compreendem que o currículo não está separado e distanciado dos interesses e contradições da sociedade, uma vez que "o conhecimento sistematizado foi produzido socialmente, torna-se necessário perceber que a eles são incorporados os interesses sociais e posições políticas" (Professor 2). Da mesma forma, entendem que o currículo não é apenas um rol de conteúdos e conhecimentos que são trabalhados, sem tomar partido desses interesses e contradições. Essa posição dialoga com a ideia de que "precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam a sala de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica" (Apple, 2004, p. 37).

Como se pode observar, as falas dos(as) professores(as) revelam que o currículo escolar dialoga com as demandas da sociedade, das comunidades e dos movimentos sociais do campo, aproximando-se do entendimento de Arroyo (2012a, p. 363), para quem a escola do campo:

> [...] deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver [...] no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar.



É fundamental que o currículo da escola do campo contribua para que a formação dos estudantes do campo desenvolva conhecimentos teóricos e práticos relativos a questões que dão sentido à vida de quem vive no/do campo. O estudo sobre as temáticas dessa realidade, a partir do conhecimento já produzido, de sua problematização, da reflexão crítica e das memórias das organizações e das lutas dos povos do campo pode potencializar a ação educativa da escola do campo. Molina e Sá (2012, p. 332) afirmam que "uma das suas possibilidades é contribuir para a formação de intelectuais orgânicos do campo [...] para melhorar as possibilidades de resistência dos sujeitos do campo". Entende-se que tal aspecto está sinalizado no currículo, na afirmação de que o estudante da escola "precisa sair com formação política" (Professor 3) e compreender sua ação política para além do seu território, mas "enquanto classe trabalhadora" (Professor 4) que busca sua emancipação.

PROBLEMATIZAÇÃO COM A REALIDADE CONCRETA

Na direção de um currículo que possibilite uma formação emancipadora dos sujeitos do campo, é importante considerar que a formação esteja atualizada com a sua época. Cury (1989, p. 60) destaca que "o capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia". A luta pelo direito à educação dos movimentos sociais do campo emerge dessa contradição na realidade concreta: as experiências educativas desses movimentos confrontam-se com as políticas educativas que eram ofertadas para as populações das áreas rurais.

A ação educativa das escolas do campo está envolta nas contradições vividas no campo, expostas pelo confronto de dois projetos de desenvolvimento que trazem na sua constituição projetos de sociedade que refletem na educação: o agronegócio e a agricultura



familiar. Dois projetos que se opõem às relações de trabalho, nas atividades produtivas, na exploração dos recursos naturais e na produção da cultura e vida camponesas. Para Frigotto (2010, p. 44):

> [...] um projeto societário contra-hegemônico, que busque efetiva sustentabilidade à vida humana com igualdade de condições e proteja suas bases ambientais, demanda processos educativos em todas as esferas da práxis humana e, em particular, no chão da escola pública [...] que desenvolvam conhecimentos, saberes e valores vinculados à utopia da superação das relações capitalistas que privatizam o que é de toda a humanidade.

É nesse território de conflitos que se desenvolve o projeto educativo dessas escolas. Molina e Sá (2012, p. 331) salientam um dos aspectos centrais que deve transformar a escola do campo:

> [...] é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos. O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos.

Entendemos que a referência para transformar a escola do campo, de modo que seu trabalho pedagógico expresse *a materialidade da vida real dos educandos*, está em afirmar sua identidade de escola do campo. É fundamental que o currículo contribua para a formação e a "valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo" (Brasil, 2010b), ancorada nos conhecimentos e saberes que têm seus vínculos com "questões inerentes à sua realidade, [...] em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país" (Brasil, 2002).



Para os(as) professores(as) da escola, a problematização do currículo é inerente ao processo histórico da luta pelo direito à terra e da defesa do direito à educação. "É preciso selecionar conteúdos que venham ao encontro dos interesses da classe trabalhadora e que estejam na perspectiva da distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade" (Professor 4). Ou seja, uma educação que não limite o saber, mas organize e trabalhe o currículo no sentido "de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos" (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 307).

As falas desses(as) professores(as), por um lado, revelam o engajamento no desenvolvimento do currículo que discuta e possibilite a compreensão das relações e contradições sociais e produtivas da sociedade. Por outro lado, manifestam o entendimento de que o currículo desenvolvido na escola do campo não é o único responsável pela formação completa e integral dos sujeitos estudantes. O currículo dessa escola, conforme os(as) professores(as), acompanha a materialidade da vida, em suas tensões e contradições, e se propõe a problematizá-las e questioná-las com o olhar voltado à formação integral. Da mesma maneira, os(as) professores defendem que o currículo precisa garantir que o conhecimento produzido socialmente e disponível na humanidade seja igualitariamente acessado por todos os sujeitos do campo.

Compreende-se que as maiores tensões e contradições do currículo dessa escola estão presentes no curso técnico em agroecologia. Em tempos contemporâneos da realidade brasileira, em que o campo é assediado pelo agronegócio, quando o objetivo primordial é gerar riquezas para grandes empresas e divisas para o mercado internacional, a escola se propõe a fazer o enfrentamento dessas contradições, com um currículo que aponta outras possibilidades de pensar a produção agrícola e estabelecer novas relações do ser humano com a terra.



Para Guhur e Toná (2012, p. 64), "não se trata de descartar a ciência e a tecnologia, mas da necessidade de um diálogo de saberes que reconheça nos povos do campo e da floresta sujeitos privilegiados da agroecologia". No currículo dessa escola, o debate das questões agroecológicas pode romper com a forma fragmentada do conhecimento e desenvolver o pensamento para a compreensão da totalidade e das contradições da realidade.

RESPEITO À DIVERSIDADE E VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EXTRAESCOLARES

O tema diversidade abarca muitos aspectos da vida humana e da vida natural no e do campo. Nossa análise aqui está restrita ao que é proposto nos textos de política curricular da educação do campo. Destacamos duas citações relacionadas à diversidade, extraídas nos textos nacionais que se repetem nos documentos da política catarinense: na primeira, lê-se que "as propostas pedagógicas das escolas do campo, [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia" (Brasil, 2002; Santa Catarina, 2018a, 2018b); a segunda citação expressa que um dos princípios da Educação do Campo é o "respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia" (Brasil, 2002; Santa Catarina, 2018a, 2018b).

Compreende-se que esses dois pontos se complementam e constituem o tema diversidade na sua relação com o currículo das escolas do campo: a diversidade do campo integra o currículo e o currículo respeita essa diversidade. Nesse processo, cumprem função especial as matrizes formadoras que valorizem as experiências e vivências extraescolares.



A Escola Vinte e Cinco de Maio desenvolve seu trabalho pedagógico na perspectiva de que a sala de aula não constitui espaço central e único da aprendizagem e da formação humana. Nela, o MST é que integra a grande sala de aula e que também promove a formação dos(as) estudantes. "O movimento social amplia suas pautas dentro dos processos históricos da sociedade, da humanidade" (Professor 5) que refletem na organização da escola e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos. Nesse sentido, o currículo da escola abarca e respeita a diversidade presente nas áreas de assentamentos, da mesma forma que desenvolve o currículo "relacionado aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas" (Brasil, 2010b).

Nota-se que a materialização mais intensa do trabalho compartilhado da escola ocorre no Curso Técnico em Agroecologia, que a concebe como "espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável" (Brasil, 2002). Conforme os relatos dos(as) professores(as), "quando o MST nasceu não tinha a pauta da agroecologia. Muitos anos depois o MST passou a defender essa bandeira" (PE4). A escola acompanha esse movimento e destaca em seu currículo as ações e projetos nos quais os protagonistas são os sujeitos do campo, com participação ativa no processo educativo, sem deixar apagar o processo histórico das lutas e conquistas desse movimento.

Caldart (2020) nos ajuda a compreender como esse processo desenvolvido pela Pedagogia do Movimento do MST transforma a escola em "espaço público de investigação e articulação de experiências" (Brasil, 2002) e colabora na transformação dessa escola em seus processos formativos. No final dos anos de 1990, o MST buscou compreender, entre os sujeitos do movimento, quais



eram as experiências e vivências socioculturais e educativas que mais faziam diferença em seus processos formativos e na sua vida. Sobre essas vivências e experiências compartilhadas pelos sujeitos do movimento, Caldart sintetiza em cinco atitudes: ocupar a terra, viver em um acampamento, organizar o acampamento, pertencer a um movimento social e ocupar a escola no sentido de lutar por ela e fazer dela uma construção dos seus próprios sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de analisar práticas curriculares na Escola Estadual do Campo EEB Vinte e Cinco de Maio, a partir do Projeto Político-Pedagógico e dos olhares de professores(as), conduziu-nos à compreensão de que a escola evidencia o compromisso do currículo escolar com a concepção de educação desenvolvida pelos movimentos sociais do campo. Essa premissa nos faz refletir e pensar que a concepção de educação do campo instiga a rediscutir os projetos pedagógicos, as finalidades educativas da escola e o papel dos(as) professores(as) na transformação do currículo.

No que se refere aos documentos e diretrizes curriculares da educação do campo, no âmbito do governo federal e de Santa Catarina, os textos de política curricular expressam unidades para que as escolas organizem seu currículo a partir de uma apreciação crítica das finalidades educativas. Considera-se que essa tarefa de rediscutir as finalidades educativas das escolas do campo amplia o espaço para discutir quais conhecimentos são fundamentais para as exigências da vida no mundo atual. Da mesma forma, possibilita incorporar no currículo escolar os conhecimentos produzidos pelas organizações e movimentos sociais que acenam propostas e caminhos para a transformação social.



No contexto da prática, a escola assume como finalidade educativa o interesse social. Esse interesse estimula outras formas de organização do trabalho pedagógico e da organização escolar da escola do campo. Compreende-se que, ao trabalhar na perspectiva de pensar o bem comum e desenvolver novas relações humanas e sociais, o processo da formação humana não se encerra ou se reduz aos limites da escola. É necessário ter presente a realidade atual do campo, suas contradições e seus conflitos, mas também suas lutas e esperanças, na relação com a estrutura da sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, cabe ao currículo na educação formal contribuir para a formação dos estudantes e educá-los para serem ativos e protagonistas na tarefa social, na compreensão das exigências da vida e na transformação da sociedade. A ampliação desse debate pode preencher a lacuna da função social da escola e do conhecimento da educação do campo no contexto atual.

Por fim, considera-se que a Escola Vinte e Cinco de Maio, com sua ação educativa e seu quefazer pedagógico, contribui para analisar a realidade e incidir sobre ela. As tarefas educativas dessa escola tendem a corroborar uma formação que traga em seu gérmen possibilidades de uma educação com finalidades educativas que busquem a emancipação do ser humano, à luz das lutas e movimentos dos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.



ARROYO, Miguel G. Formação de educadores do campo. *In*: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 359-365.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Tempos humanos de formação. *In*: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 735-742.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: SECAD, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2/2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010a.

BRASIL. **Decreto n. 7.352/2010**. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: MEC, 2010b.

CALDART, Roseli Salete. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. *In*: MUNARIN, Antônio . (org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 145-157.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a educação do campo**: uma pedagogia de perspectiva em construção. Organização de Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas; Expressão Popular, 2024.



CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 548-555.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 1 vídeo (2h11min). 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9HB2w5aeYS4. Acesso em: 21 set. 2020.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 305-313.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

EEB VINTE E CINCO DE MAIO. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Fraiburgo, 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por Uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 133-145.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. *In*: MUNARIN, Antônio . (org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

GUHUR, Dominique M. P.; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 59-67.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais M. Escola do campo. *In*: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326-333.



MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

PISTRAK, Moisey M. **Ensaios sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

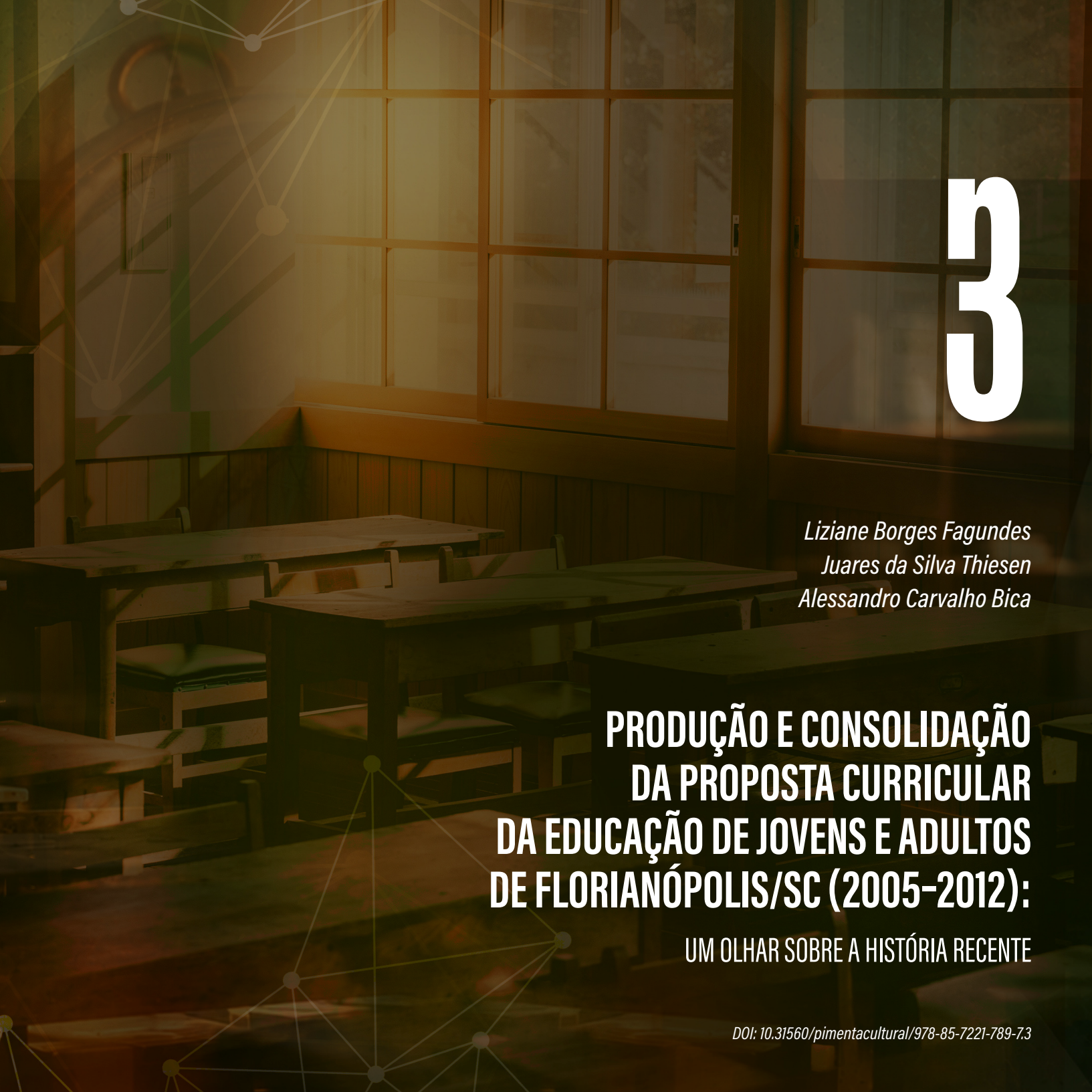
SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA CATARINA. **Política de Educação do Campo**. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: SED, 2018a.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação: Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Resolução CEE/SC n. 063/2018. **Normas complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Florianópolis: SED, 2018b.

TARDIN, José Maria; GUHUR, Dominique M. P. Agroecologia: uma contribuição camponesa à emancipação humana e à restauração revolucionária da relação metabólica sociedade-natureza. *In*: MOLINA, Mônica Castagna . (org.). **Análise de práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais de Ciências Agrárias**: reflexões sobre o Programa Residência Agrária. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. v. 2. p. 44-94.



3

Liziane Borges Fagundes
Juares da Silva Thiesen
Alessandro Carvalho Bica

PRODUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE FLORIANÓPOLIS/SC (2005-2012):

UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA RECENTE

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-789-7.3



RESUMO:

O estudo analisa o processo de produção e consolidação da Proposta Curricular (PC) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do Movimento de Ressignificação Curricular (2005–2012) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis/SC. Investiga as dinâmicas institucionais, a participação docente e os processos políticos envolvidos, compreendendo o currículo como uma construção histórica, social e cultural. De abordagem qualitativa, utiliza a análise de conteúdo para interpretar documentos e entrevistas com docentes da EJA municipal. Os resultados evidenciam que a elaboração da PC constituiu um campo de disputas em torno dos sentidos da política curricular, no qual o coletivo docente defendeu a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE), a construção coletiva do currículo, a autonomia pedagógica e a participação democrática como fundamentos da legitimidade curricular. Conclui-se que a resistência docente não representou oposição à institucionalização da política curricular, mas a defesa desses princípios historicamente construídos na modalidade, evidenciando que a consolidação da PC resultou das negociações e disputas entre a gestão pública e o coletivo docente.

Palavras-chave: EJA; Política Curricular; Participação Docente; Movimento de Ressignificação Curricular.



INTRODUÇÃO

O presente estudo constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla e analisa a história recente da produção e consolidação da Proposta Curricular (PC) da EJA, no contexto do Movimento de Ressignificação Curricular (MRC), desenvolvido na Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis/SC, entre 2005 e 2012. Inserido no campo da história da educação e do currículo, o trabalho examina as dinâmicas institucionais e os processos políticos que marcaram a construção e a consolidação da PC da modalidade[1], com ênfase em sua institucionalização e nas formas de participação docente.

De abordagem qualitativa e natureza exploratória, a pesquisa fundamenta-se na análise de conteúdo, conforme sistematizado por Moraes (1999), compreendida como um processo interpretativo não neutro que reconhece a implicação do pesquisador na produção das análises. Estas foram realizadas com base em documentos oficiais elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) no período investigado e em entrevistas semiestruturadas realizadas entre os anos de 2019 e 2020, com 4 (quatro) professores da EJA local. A seleção dos participantes baseou-se no tempo de atuação e envolvimento com a modalidade, critério que busca assegurar maior densidade e credibilidade às narrativas. Após a transcrição, essas entrevistas passaram a compor o *corpus* da pesquisa e foram tratadas como material comunicativo passível de categorização e interpretação. Para garantir o anonimato dos participantes, foram adotados codinomes inspirados em pássaros brasileiros, quais sejam: Arara, Gaivota, Sabiá e Curió, cujas trajetórias profissionais se

1 A atual Proposta Curricular (PC) da EJA de Florianópolis/SC está fundamentada na Pesquisa como Princípio Educativo (PPE), a qual teve sua gênese no ano 1999 como projeto piloto e, em 2000, tornou-se prática pedagógica em toda a RME, no contexto do II segmento da EJA. Para saber mais sobre o início da produção desta PC, ver o trabalho desenvolvido pela autora deste capítulo, disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/219404. Acesso em: 18 abr. 2026.



articulam com o contexto institucional marcado por transformações na política educacional do município.

Entre 2005 e 2012, a RME de Florianópolis/SC vivenciou o MRC, inserido em um cenário mais amplo de reformas educacionais no país, impulsionado por marcos legais, como a Lei n. 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação) e a Lei n. 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para 9 (nove) anos. Tais mudanças exigiram não apenas ajustes administrativos, mas a revisão de tempos, espaços e referenciais curriculares, implicando a reconfiguração das concepções de infância, aprendizagem, organização escolar e gestão democrática.

No âmbito municipal, a SME promoveu a elaboração de documentos orientadores, intensificou a formação continuada e fomentou espaços de debate coletivo, buscando alinhar a RME às novas exigências legais e reafirmar princípios de democratização. A Proposta Curricular da RME (2008), assim como outros documentos do período, foi apresentada como resultado de um esforço coletivo envolvendo grupos de formação, seminários e discussões nas unidades educativas.

Nesse contexto, a PC da EJA que, historicamente, foi construída a partir das práticas pedagógicas sustentadas pela experiência cotidiana e por princípios[2] que à época estavam pouco sistematizados no âmbito da RME, passou por um processo de reorganização atravessado por reformulações administrativas, intensificação normativa e sistematização escrita. Esse movimento implicou um duplo processo, pois ao mesmo tempo que reconheceu a trajetória construída coletivamente, demandou sua formalização em documentos

2 Para saber mais sobre os princípios que orientam a Proposta Curricular da EJA de Florianópolis/SC, com base na Pesquisa como Princípio Educativo, ver o documento disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf. Acesso em: 22 abr. 2026.



oficiais, tensionando as relações entre autonomia pedagógica e centralização administrativa.

É nesse entrecruzamento entre prática docente e normatização que se insere esta investigação, que busca compreender como ocorreu a elaboração da PC da EJA no interior do MRC, quais documentos orientaram a modalidade, em que medida o coletivo docente participou desse processo, bem como os tensionamentos entre construção participativa, institucionalização das diretrizes e preservação da autonomia pedagógica, buscando compreender quais princípios político-pedagógicos orientavam as reivindicações do coletivo docente durante esse processo.

Parte-se do entendimento de que o currículo resulta de processos de seleção cultural, nos quais determinados saberes, valores e visões de mundo são priorizados em detrimento de outros. Essa seleção não ocorre de forma neutra, mas expressa interesses, concepções de conhecimento e projetos de sociedade. Como afirma Lopes (2004, p. 111), "o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo".

Nessa perspectiva, as políticas curriculares configuram-se como políticas culturais, pois envolvem escolhas sobre quais saberes serão valorizados, quais vozes serão legitimadas e quais projetos formativos serão priorizados. Assim, analisar a produção e consolidação da PC da EJA no contexto do MRC implica reconhecê-la como um processo histórico e cultural, atravessado por negociações, tensões e disputas.



CONTEXTUALIZANDO O MOVIMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC

Nos anos de 2005 a 2012, a RME de Florianópolis/SC passou por um processo de reorganização político-pedagógica denominado Movimento de Ressignificação Curricular (MRC). Durante esse período, a cidade foi governada por Dário Elias Berger, eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e reeleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Durante seu governo ocorreu a produção de diversos documentos orientadores do currículo municipal. Entre os principais documentos elaborados nesse período, destacam-se: (a)[3] Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008); (b) Caderno do Professor: Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (Florianópolis, 2008)[4]; (c) Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2010) e (d) Resolução n. 02/2010 (Florianópolis, 2010). Essa resolução estabelecia normas operacionais complementares para o funcionamento da EJA no âmbito municipal. Posteriormente, foi revogada pela Resolução n. 01/2022 (Florianópolis, 2022), com o objetivo de adequar a regulamentação local às diretrizes estabelecidas pela Resolução n. 01/2021 (Associação Brasileira das Mantenedoras da Educação Superior, 2021) do Conselho Nacional

3 As letras minúsculas utilizadas entre parênteses ao longo do texto têm a finalidade de organizar, identificar e facilitar a localização dos documentos correspondentes, permitindo sua retomada e referência de forma sistematizada no decorrer da análise.

4 O Caderno do Professor da EJA (2008): Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos é um documento orientador da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Organizado pelo Departamento de Formação Continuada, o documento consolida diretrizes teóricas e metodológicas para atender à heterogeneidade dos estudantes.



de Educação (CNE), garantindo maior alinhamento às orientações nacionais para a modalidade.

Com a promulgação da Lei n. 11.274/2006[5], instituiu-se a ampliação do Ensino Fundamental (EF) para 9 (nove) anos, estabelecendo o ingresso obrigatório das crianças aos 6 (seis) anos de idade. Essa mudança representou mais do que a extensão do tempo de permanência na escola, mas a ampliação de direitos no âmbito da educação básica. Conforme registrado no documento oficial do município, tal processo exigiu "uma reorganização de tempos, espaços e currículos" (Florianópolis, 2008, p. 11), tendo como propósito garantir "a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem" (Brasil, 2007, p. 7).

Diante das mudanças implementadas nas políticas educacionais para o EF e considerando os novos desafios delas decorrentes, a SME de Florianópolis/SC reconheceu que não poderia se limitar a um ajuste administrativo do tempo escolar, mas demandava planejamento sistêmico, revisão estrutural e reflexão aprofundada sobre a organização das escolas, a concepção de infância e os fundamentos do currículo (Florianópolis, 2008).

Esse novo marco legal mobilizou a SME a estruturar, em 2007, o Projeto de Educação Integral. A iniciativa definiu princípios, diretrizes e ações destinadas a orientar a organização pedagógica da RME, articulando-se às demandas decorrentes da ampliação do tempo escolar e à necessidade de qualificar as práticas educativas no município (Fagundes, 2020). Embora o documento não detalhe de forma aprofundada a concepção de currículo e a organização

5 Cabe salientar que essa alteração não ocorreu de forma isolada. A Lei n. 9.394/1996 já indicava, em seus artigos 6º, 32º e 87º, a ampliação progressiva do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito no país. Essa diretriz foi reafirmada no Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001 e consolidada com a Lei n. 11.114/2005, que tornou obrigatória a matrícula das crianças de 6 (seis) anos, resultando na ampliação da duração do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos, com obrigatoriedade dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade.



das escolas para a implementação do projeto, observa-se que ele se apoiou em diversas iniciativas alicerçadas:

> Num currículo/proposta pedagógica com foco na diversidade e na aprendizagem. Com o objetivo de qualificar a inserção e participação de crianças e jovens na vida social, vários projetos e ações convergem neste programa, quais sejam: TOPAS (Todos Podem Aprender Sempre), Nossa Rede Encanta, Esportes na escola, Bombeiro-mirim, Laboratório com articulador ambiental, Educação Ambiental, Escola do Mar, Educação Complementar (Becker, 2015, p. 92).

Além do projeto de Educação Integral, a RME de Florianópolis/SC mobilizou um processo de revisão e reconstrução curricular que atendesse às novas diretrizes da ampliação do EF, assegurando qualidade pedagógica e fortalecimento dos princípios democráticos. O MRC teve como propósito subsidiar a elaboração dos planos de ensino das unidades educativas, articulando reflexão teórica e prática pedagógica (Fagundes, 2020).

Para viabilizar esse processo, a SME manteve ações sistemáticas de formação continuada voltadas aos profissionais envolvidos no trabalho pedagógico. O Departamento de EF coordenou estudos e organizou o processo de elaboração da PC (2008) com a colaboração de educadores da Rede e consultores, configurando um esforço coletivo na definição das diretrizes pedagógicas municipais (Florianópolis, 2008). Nesse cenário, a revisão e o debate curricular configuraram-se como uma ação estratégica no processo de reorganização do EF no município, indicando o movimento da gestão em direção à consolidação de uma política educacional orientada por princípios democráticos, formativos e estruturais, para além de uma lógica estritamente burocrática.

Assim, nos dois primeiros anos da gestão (2005-2007), intensificaram-se encontros, debates e estudos voltados à organização de novos referenciais teóricos para a RME de Florianópolis.



Esse movimento de reflexão e sistematização constituiu a base para a elaboração da Proposta Curricular da RME (2008) (a), sugerindo que o documento não surgiu de forma isolada, mas como resultado de um processo acumulativo de discussões pedagógicas desenvolvidas na RME (Florianópolis, 2008). Nessa direção, ao aprofundar a análise do processo participativo, no período, observa-se que a elaboração do documento (a) foi marcada por um investimento mais sistemático na ampliação dos espaços de diálogos com os docentes. Em comparação com períodos anteriores, percebe-se maior mobilização da categoria de professores da RME, especialmente por meio das formações continuadas em serviço, que se constituíram como principal estratégia de debate e construção coletiva.

A participação docente, entretanto, não se restringia à consulta sobre documentos ou à validação de propostas previamente elaboradas. Ela estava associada à defesa de uma concepção de currículo construída historicamente na Rede, fundamentada na valorização das práticas pedagógicas, na formação continuada, na produção coletiva do conhecimento e na gestão democrática dos processos curriculares.

Assim, a dinâmica organizativa envolveu grupos de formação por área do conhecimento, grupos de estudos independentes, oficinas, palestras e um grupo específico voltado aos educadores que atuavam no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Esses espaços possibilitaram discussões acerca dos objetivos do EF, das concepções de aprendizagem que orientam o processo educativo, dos eixos estruturantes e dos conteúdos a serem desenvolvidos ao longo dos anos escolares. Paralelamente, o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) promoveu seminários temáticos destinados a aprofundar questões transversais ao currículo, consideradas fundamentais para a consolidação da proposta.

Como desdobramento desse movimento formativo, foi elaborada uma versão preliminar do documento (a), sistematizando as



reflexões produzidas ao longo do primeiro ano de discussões. Essa versão foi encaminhada às unidades educativas, com o objetivo de assegurar que todos os professores tivessem acesso ao texto, pudessem analisá-lo criticamente e apresentar contribuições. As sugestões encaminhadas foram retomadas nas formações subsequentes, especialmente no ano de 2007, quando ocorreram reformulações e ajustes no texto (Florianópolis, 2008). Tal percurso reforça a intenção de conferir maior legitimidade coletiva ao documento final.

Contudo, ao mesmo tempo que se reconhece a ampliação dos espaços participativos, é possível problematizar a natureza dessa participação, uma vez que as discussões se concentraram na maior valorização das práticas pedagógicas já desenvolvidas na Rede[6], na busca por consensos que assegurassem adequação do currículo às novas legislações e na menor incidência de debates mais densos teórico-epistemológicos ou sobre possíveis tensionamentos em relação às diretrizes nacionais. Nessa perspectiva, a reflexão de Mouffe (2003) contribui para compreender que consensos excessivamente harmonizados podem limitar a expressão de dissensos necessários ao fortalecimento democrático.

Além disso, a política curricular implementada na RME de Florianópolis/SC procurou equilibrar continuidade histórica, adequação às normativas legais e valorização das práticas docentes. Ainda que inserida nos limites estruturais do sistema educacional brasileiro, tal política representou um esforço de construção coletiva orientada pelo discurso da democratização do ensino público e pela ampliação do direito à aprendizagem, reafirmando princípios que se inscrevem na trajetória educacional do município.

6 Haja vista que a SME organizou um livro intitulado *Práticas Exitosas na Educação* (Florianópolis, 2010). Disponível em: https://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/17_02_2011_16.00.00.043d38e1a28a45cecdbe97b8509afa9d.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.



A EJA MUNICIPAL NO MOVIMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR

A consolidação da Proposta Curricular (PC) da EJA na RME de Florianópolis/SC, no contexto do MRC, configurou-se como um processo marcado por avanços institucionais e por tensionamentos decorrentes da busca por equilíbrio entre normatização e participação docente. A produção curricular da modalidade, nesse período, não se restringiu à elaboração de documentos orientadores, mas constituiu um movimento político-pedagógico atravessado por disputas em torno da legitimidade, da autonomia e da gestão democrática.

Em 2008, foi publicado o Caderno do Professor: Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (b), organizado por José Manoel Pereira Nunes[7], com o propósito de sistematizar as práticas da EJA com base na Pesquisa como Princípio Educativo (PPE). Conforme relata Gaivota, à época, José Manoel "passou as férias escrevendo o caderno e chegou com um livro escrito por ele sobre a EJA da RME de Florianópolis" (Gaivota, 2019, s.p)[8]. Esse aspecto revela uma tensão estrutural no processo de institucionalização curricular. Se, por um lado, havia a necessidade de registrar, organizar e dar unidade à PC da EJA, por outro, a ausência de construção coletiva na redação do documento contrapunha-se à cultura participativa historicamente construída na EJA local.

Todavia, a resistência manifestada pelos professores não tinha como foco a reivindicação de participação formal na elaboração dos documentos. Ela decorria da defesa, pelo coletivo docente, de um projeto curricular construído historicamente na modalidade, fundamentado na Pesquisa como Princípio Educativo (PPE),

7 Na época, José Manoel chefiava o Departamento da EJA (DEJA) no município.

8 GAIVOTA. Entrevista concedida a Liziane Borges Fagundes, Florianópolis, 2019. [Transcrição]



na compreensão do currículo como um processo aberto e permanentemente reconstruído, na autonomia pedagógica dos núcleos e na participação democrática como condição de legitimidade das decisões curriculares. Nessa perspectiva, o currículo não era concebido como prescrição técnica, mas como produção coletiva vinculada às práticas educativas e às necessidades concretas dos sujeitos da EJA.

Além disso, o Caderno do Professor (2008) foi "uma ferramenta fundamental para o coletivo docente, porque além da exigência que havia por parte da SME, era também um impacto para os professores de área que vinham trabalhar na EJA com uma proposta que não pretende ser disciplinar" (Arara, 2019, s.p)[9]. Tal avaliação indica que o documento (b) desempenhou papel estratégico na afirmação da identidade pedagógica da EJA local e na orientação de novos docentes, ao mesmo tempo que sistematizou e traduziu as práticas pedagógicas construídas a partir da PPE.

Além disso, esse documento representa avanço na formalização e no reconhecimento da modalidade. Contudo, a legitimidade do texto esteve diretamente vinculada à mediação do coletivo docente, cuja atuação tensiona tentativas de implementação verticalizada e reafirma a centralidade da construção democrática. Assim, a produção curricular da EJA municipal revela-se como um processo complexo, no qual a autonomia pedagógica, a normatização institucional e a participação efetiva docente se entrelaçam em permanente negociação.

Paralelamente, o Plano Municipal de Educação (PME, 2010) (c) intensificou esse movimento, ao estabelecer metas para todos os níveis e modalidades de ensino, alinhando-se ao Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001) e enfatizando a gestão democrática (Florianópolis, 2010). Sua elaboração envolveu conselhos, sindicatos, organizações não governamentais e unidades educativas, por meio

9 ARARA. Entrevista concedida a Liziane Borges Fagundes, Florianópolis, 2019. [Transcrição]



de reuniões, seminários e conferências, promovendo discussões coletivas a respeito das políticas educacionais do município. No que concerne à EJA, o PME (2010) definiu 23 (vinte e três) metas específicas, abrangendo inclusão, políticas afirmativas, escolarização de mulheres, ampliação do acesso a bibliotecas e laboratórios, atendimento biopsicossocial, alimentação escolar, divulgação de cursos e formação continuada de professores (Florianópolis, 2010).

O escopo das metas demonstra uma concepção ampliada da modalidade, entendida como política pública que demanda condições estruturais e sociais para sua efetivação. No entanto, a implementação parcial dessas metas evidenciou limites materiais e burocráticos. Sabiá (2019, s.p)[10] sintetiza essa lacuna, ao afirmar que "o melhor seria que tivéssemos uma escola que oferecesse recursos para o bom desenvolvimento das pesquisas, com acesso a vários computadores com internet". A declaração de Sabiá aponta para a distância entre a formulação normativa e as condições concretas de realização da PC, especialmente no que se refere à centralidade da PPE. Tal discrepância revela que a institucionalização curricular não se esgota na produção de documentos ou na definição de metas, dependendo igualmente de investimentos estruturais e de coerência entre discurso e prática.

Além disso, embora o PME expresse a intenção de fortalecer a gestão democrática, a documentação não detalha de modo consistente a presença efetiva dos professores nos espaços decisórios, o que evidencia um distanciamento entre princípio enunciado e sua operacionalização. Nesse sentido, podemos afirmar que a participação dos sujeitos nos processos de gestão democrática "não pode ser alguma coisa episódica, paralela, mas estrutural; ela deve constituir-se numa metodologia permanente da política educacional, num modo de governar" (Gadotti, 2014, p. 4).

10 SABIÁ. Entrevista concedida a Liziane Borges Fagundes, Florianópolis, 2019. [Transcrição]



REESTRUTURAÇÃO ADMINISTRATIVA E CONSOLIDAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA EJA MUNICIPAL

Em 2010, a EJA, até então vinculada ao Departamento de Educação Continuada (DEC), passou por uma reestruturação administrativa e foi incorporada ao Departamento de Ensino Fundamental (DEF). A mudança decorreu de uma reforma administrativa que reduziu o número de diretorias na SME, resultando na extinção do DEC. Essa alteração representou uma perda política significativa para a modalidade:

> Estávamos perdendo espaço político com essa mudança, pois deixamos de ter representação direta nas instâncias de decisão e de pautar as demandas específicas da EJA. Com a extinção da DEC, a modalidade passou a ocupar posição subalterna no interior do EF, perdendo autonomia e assento no colegiado junto ao secretário de educação. Antes o chefe do DEJA participava dessas reuniões e defendia diretamente as pautas da EJA; após a reforma, essa representação passou a ser feita pelo diretor do EF, que pouco conhecia as especificidades da modalidade (Gaivota, 2019, s.p).

O depoimento evidencia que a alteração administrativa ultrapassou o plano organizacional, produzindo deslocamentos no campo das disputas institucionais. A perda de representação direta no colegiado implicou redução da capacidade de incidência política da EJA, revelando como as estruturas administrativas influenciam a definição de prioridades, a autonomia e a visibilidade das modalidades no interior da gestão pública.

Ainda em 2010, entrou em vigor a Resolução n. 02/2010 (d), que estabelece as normas operacionais e diretrizes para a EJA da RME de Florianópolis/SC. Conforme destaca Curió (2020, s.p),



a normativa buscou dar "certa garantia à proposta, pois a partir dessa resolução a PPE na EJA passa a ser uma política de Estado, não mais um projeto de governo". Com isso, a proposta curricular fundamentada na PPE passou a ter respaldo formal, fortalecendo sua permanência na RME.

A elaboração da resolução ocorreu inicialmente no âmbito das reuniões de coordenadores de núcleo[11]. À época, eram 13 (treze) profissionais, juntamente com a chefia do DEJA. Posteriormente, as discussões foram socializadas nos núcleos, envolvendo os professores na análise e no encaminhamento de sugestões. Contudo, o processo não foi amplamente divulgado na RME. A estratégia adotada consistiu em centralizar, inicialmente, as discussões entre coordenadores de núcleo, atribuindo a eles a responsabilidade de socializar o debate nos núcleos, recolher sugestões dos professores e encaminhá-las posteriormente à secretaria (Fagundes, 2020).

Esse modelo de participação mediada revela, simultaneamente, intenção dialógica e limites estruturais. A centralidade atribuída aos coordenadores como elo entre gestão/SME e professores pode ter favorecido a sistematização das contribuições, mas também evidencia a fragilidade do processo, considerando as múltiplas atribuições desses profissionais. A mediação implica escolhas, sínteses e recortes, nem sempre capazes de contemplar a totalidade dos posicionamentos que circulam nas instâncias participativas.

Nas reuniões de coordenadores, decidiu-se que a resolução deveria contemplar apenas os elementos que garantissem a continuidade da PPE como política pública, excluindo aspectos considerados passíveis de alteração, como instrumentos avaliativos (horas

11 De acordo com o Regimento Interno da EJA municipal, entende-se por núcleo, "a unidade de atendimento, constituída por, no mínimo: uma equipe de professores, sendo um de cada disciplina do ensino fundamental e o professor alfabetizador, quando houver turma de primeiro segmento, auxiliar de ensino, coordenador e merendeira" (Departamento de Educação de Jovens e Adultos, 2014, Art. 4, §1º). Em geral, são espaços organizados no interior de unidades educativas da RME de Florianópolis.



presenciais, horas de produção externas, diário individual, portfólio, entre outros). Tal decisão indica uma distinção estratégica entre princípios estruturantes a serem normalizados e práticas operacionais entendidas como sendo passíveis de revisão. Ao mesmo tempo, evidencia o cuidado em evitar a cristalização de procedimentos, preservando certa flexibilidade pedagógica (Fagundes, 2020).

Entre 2010 e 2012, ocorreram mudanças significativas no grupo gestor da EJA. Para Curió (2020, s.p)[12], tratou-se de um período de "grande movimento na EJA, saíram algumas pessoas e entraram outras com novas ideias, e a PC do II segmento foi se desviando do que estava nos documentos originais". Considerando que a PPE já estava consolidada nas práticas pedagógicas há mais de uma década, a entrada de novos gestores com distintas concepções evidenciou como as políticas curriculares são permanentemente reinterpretadas e ressignificadas, mesmo quando formalmente instituídas.

Nesse contexto, entre 2011 e 2012, iniciou-se o processo de elaboração de um Plano de Curso para a EJA, motivado tanto por parte da SME quanto pela iniciativa da nova chefia do DEJA. Anderson Carlos Santos de Abreu[13] promoveu momentos de reflexão, visando discutir concepções de currículo, papel docente, conhecimento e implicações metodológicas da PPE, buscando a "possibilidade de criação de mecanismos de participação de professores na elaboração de políticas públicas de EJA, realizadas no próprio processo reflexivo sobre a prática pedagógica" (Abreu, 2013, p. 75).

A constituição do Plano de Curso ocorreu por meio de 4 (quatro) encontros de formação continuada. Após discussões iniciais sobre a PPE e suas implicações teóricas, o DEJA apresentou uma minuta do Plano de Curso. Contudo, a reação do coletivo docente foi

12 CURIÓ. Entrevista concedida a Liziane Borges Fagundes, Florianópolis, 2019. [Transcrição]

13 Anderson Carlos Santos de Abreu assumiu o lugar de chefe do Departamento da EJA (DEJA), cargo ocupado até então por José Manoel Pereira Nunes.



de resistência. Na quarta reunião, professores reivindicaram a suspensão do processo, entendendo que o documento poderia conflitar com os fundamentos da própria proposta (Abreu, 2013). A minuta foi construída de forma individualizada:

> Em cada reunião de coordenadores ele (o chefe do DEJA) trazia uma parte desse plano e a gente ficava lendo na hora, porque nós nunca tínhamos visto o texto, não tivemos participação naquela construção. Hoje entendo que se criou uma cultura escolar de participação dos professores na discussão curricular, e quando acontece de alguma chefia tentar implementar um plano de curso sem que este tenha sido elaborado junto com o coletivo, ou seja, algo que não represente as práticas, há o embate e o enfrentamento. O fato é que escrever compromete (Arara, 2019, s.p).

O embate, portanto, não decorria da elaboração de documentos oficiais, mas da defesa de uma concepção de construção curricular baseada na participação docente. Para os professores, a legitimidade da Proposta Curricular não estava apenas em sua formalização, mas no processo coletivo de sua elaboração, entendido como condição para que o documento expressasse a trajetória, os princípios e as práticas da modalidade.

Além disso, a expressão "escrever compromete" sintetiza um dilema da EJA municipal, ao evidenciar a tensão entre a necessidade de formalização curricular e a preservação de um projeto pedagógico concebido como dinâmico e permanentemente reconstruído. Se, por um lado, a escrita do documento conferia estabilidade e reconhecimento institucional à proposta, por outro, trazia o risco de "engessar" práticas que se constituíram historicamente no movimento coletivo da modalidade (Fagundes, 2020).

Nesse sentido, a produção da PC da EJA de Florianópolis/SC revela-se como prática política e discursiva, em sintonia com Mendonça (2009, p. 155), para quem "discurso é uma categoria que



une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática". A escrita curricular, portanto, não é mero registro técnico, mas um ato político que produz sentidos, delimita possibilidades e redefine relações de poder.

Assim, o período de 2010 a 2012 explicita um movimento paradoxal, pois ao mesmo tempo que se buscava fortalecer a EJA por meio de normativas e documentos oficiais, consolidava-se uma cultura escolar que reivindicava participação efetiva e mediação democrática como condição de legitimidade. A produção curricular, nesse contexto, constituiu-se como espaço privilegiado de disputa, negociação e afirmação da identidade político-pedagógica da modalidade.

Ademais, ao longo do período investigado, observa-se que a participação docente assumiu significado que ultrapassava os procedimentos administrativos de consulta. Ela expressava a defesa de determinado projeto político-pedagógico para a EJA, caracterizado pela centralidade da PPE, pela produção coletiva do currículo, pela autonomia docente e pela gestão democrática da política curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que o processo de produção e consolidação da PC da EJA da RME de Florianópolis/SC, no contexto do MRC (2005–2012), ocorreu de forma não linear nem consensual, constituindo-se como um campo de disputas em torno dos sentidos do currículo, da participação docente e da institucionalização da política curricular. Nesse processo, avanços normativos coexistiram com tensões relacionadas à autonomia pedagógica, à construção coletiva do currículo e às condições concretas de implementação da proposta. A institucionalização de documentos, como o Caderno do Professor (2008) e o Plano Municipal de Educação (2010), contribuiu



para conferir maior visibilidade e organicidade à modalidade, mas também evidenciou os limites e as contradições inerentes à formalização de uma proposta historicamente construída no cotidiano da EJA.

A principal contribuição deste estudo consiste em demonstrar que a resistência manifestada pelo coletivo docente durante o MRC não representava oposição à institucionalização da política curricular. Ao contrário, expressava a defesa de princípios historicamente constituídos na modalidade, entre os quais se destacam a PPE, a construção coletiva do currículo, a autonomia pedagógica dos núcleos e a gestão democrática como fundamentos da legitimidade das decisões curriculares. Desse modo, as tensões identificadas não se restringiam à elaboração dos documentos oficiais, mas refletiam diferentes concepções acerca da produção, da implementação e da legitimidade das políticas curriculares.

Nesse sentido, a pesquisa evidencia que a consolidação da PC da EJA não resultou exclusivamente da produção de documentos normativos, mas das negociações, disputas e mediações estabelecidas entre a gestão pública e o coletivo docente. A institucionalização curricular revelou-se, assim, um processo político permanentemente tensionado, no qual a formalização da proposta precisava conciliar a necessária sistematização das práticas educativas com a preservação do caráter processual, participativo e permanentemente reconstruído que orientava a organização pedagógica da modalidade.

Por fim, revisitar essa experiência histórica contribui para problematizar os desafios inerentes à construção democrática das políticas curriculares. A trajetória da EJA na RME de Florianópolis/SC evidencia que a participação docente, a autonomia pedagógica e a construção coletiva do currículo não constituem condições naturais ou permanentes, mas conquistas históricas produzidas nas relações entre os diferentes sujeitos que constroem a política educacional. Preservar essa memória significa reconhecer que a democratização das políticas curriculares depende da permanente articulação entre



institucionalização, participação e diálogo coletivo, reafirmando a importância de compreender os processos históricos que sustentam e conferem legitimidade às experiências educacionais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Anderson Carlos Santos de. Concepções e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Lugares de Educação**, v. 3, n. 6, p. 72-89, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 28 de maio de 2021. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ceb-001-2020-05-28.pdf. Acesso em: 13 jul. 2026.

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Do programa mais educação à educação integral**: o currículo como movimento indutor. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158914. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE; Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.114, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.



BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Regimento interno**. Florianópolis, 2014. Não publicado.

FAGUNDES, Liziane Borges. **Participação docente na produção da atual proposta curricular para a educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2020. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219404. Acesso em: 13 jul. 2026.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 1/2022**. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_10_2022_14.17.03.a405c293084c4cd78bf6f4dda5588128.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 2/2010**. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivospdf/22_05_2012_9.07.54.4dd7c915407c29618e1ac0d2900ba463.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do Professor EJA**. Florianópolis: SME, 2008.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2010. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_09_2010_9.28.18.8290f2b42afcefc446de3761c17366e1.pdf. Acesso em: 23 abr. 2026.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Práticas exitosas na educação**. Florianópolis: SME, 2010. Disponível em: https://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/17_02_2011_16.00.00.043d38e1a28a45cecdbe97b8509afa9d.pdf. Acesso em: 29 mar. 2026.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 2008. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educacao/index.php?cms=proposta+curricular&menu=7&submenuid=253. Acesso em: 23 abr. 2026.

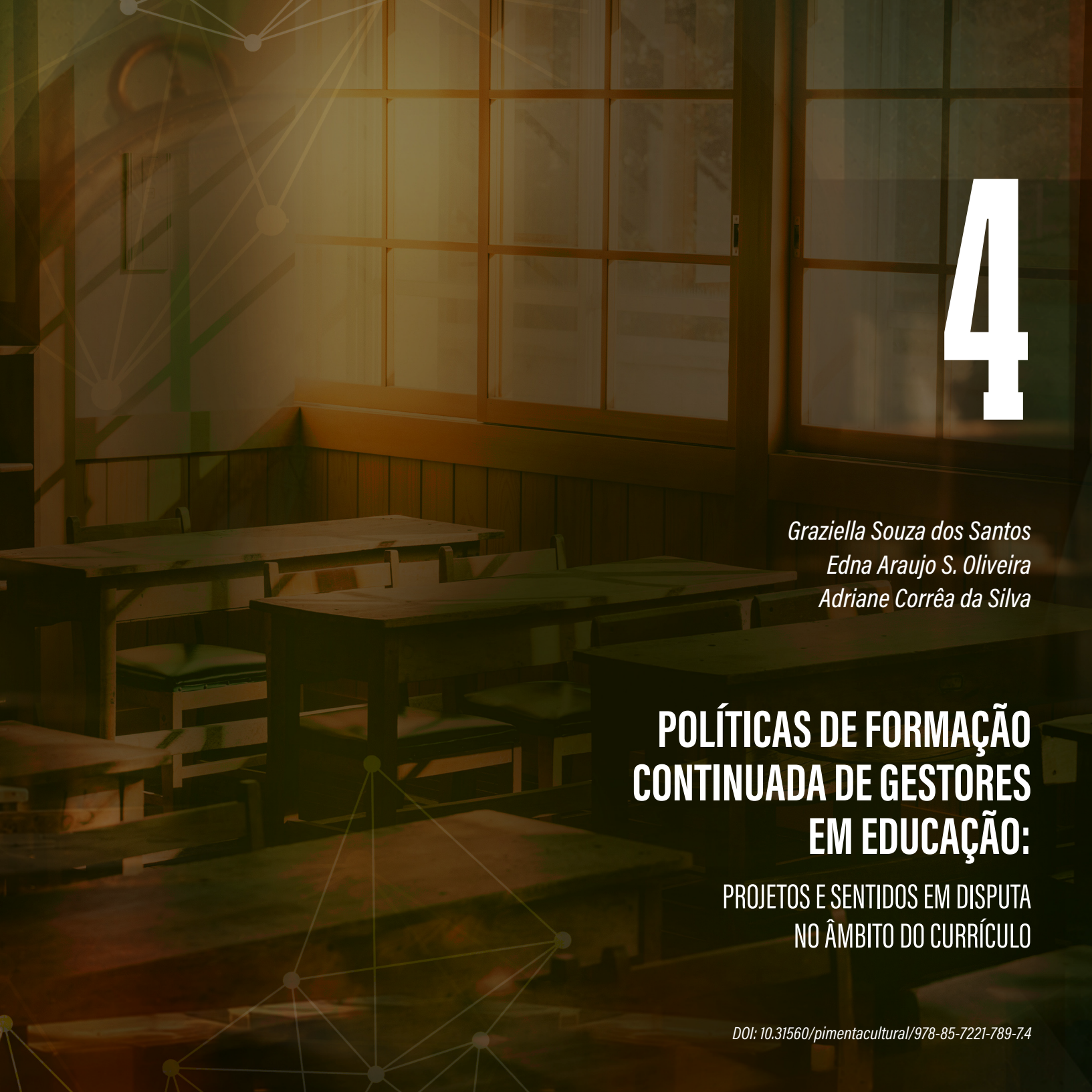
GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Brasília: Conae, p. 1-34, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, 2004.

MENDONÇA, Daniel. Como olhar "o político" a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 1, p. 153-169, 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 11-26, 2003.



4

Graziella Souza dos Santos
Edna Araujo S. Oliveira
Adriane Corrêa da Silva

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES EM EDUCAÇÃO:

PROJETOS E SENTIDOS EM DISPUTA NO ÂMBITO DO CURRÍCULO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-789-7.4



RESUMO:

Este artigo analisa as tensões e disputas curriculares presentes nas políticas de formação continuada de gestores escolares no Brasil. O estudo adota uma abordagem metodológica bibliográfica e documental para examinar o histórico das principais políticas nacionais destinadas à formação de gestores educacionais: do Programa Escola de Gestores (2006–2016) ao Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação (Proditec, 2024–atual). A análise evidencia um campo marcado por descontinuidades, disputas de sentido e avanços contraditórios: embora o arcabouço legal brasileiro da Constituição Federal de 1988 à LDB e aos sucessivos Planos Nacionais de Educação estabeleçam a Gestão Democrática como princípio orientador da educação pública, as propostas curriculares dos programas de formação revelam a presença crescente de lógicas gerenciais e neoliberais que concorrem com esse horizonte. O exame comparativo dos currículos dos programas aponta, ainda, para lacunas persistentes, especialmente no que se refere ao debate sobre currículo e à priorização de temas técnicos para o alcance de materialização estratégica para o simples cumprimento de demandas laborais. Conclui-se que a trajetória histórica das políticas de formação para gestores escolares tem sido hegemonicamente marcada pela lógica da descontinuidade e pela ausência de planejamento de longo prazo, o que reforça a necessidade de políticas de Estado que recoloquem a escola pública, em toda a sua complexidade social e cultural, como centralidade do trabalho do gestor, comprometido com uma educação democrática, justa e emancipatória.

Palavras-chave: Formação de gestores escolares; Políticas educacionais; Gestão democrática; Currículo.



INTRODUÇÃO

A gestão educacional, a formação de seus profissionais e as políticas públicas que as regem constituem um campo de estudo complexo e multifacetado, essencial para a compreensão da qualidade da educação no Brasil. A análise desse cenário revela discussões que se entrelaçam em torno da necessidade de qualificação profissional e do impacto direto da gestão na realidade cotidiana das instituições escolares.

Assim como ocorre com outras políticas, direcionadas a outros setores e âmbitos da educação, a formação de gestores escolares está historicamente em disputa por distintos projetos e tais tensões são explicitadas, entre outros aspectos, nos fundamentos teóricos-epistemológicos e nas propostas curriculares das políticas de formação continuada para gestores. Esses embates ficam evidentes no histórico de proposições formativas para os gestores educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal. Além de descontinuidades e rupturas das políticas de formação para gestores, as propostas que figuram mais efetivamente no cenário histórico após aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) – quando é, então, estabelecida a forma de gestão da educação pública brasileira, sob a égide da Gestão Democrática – sinalizam a um só tempo um esforço institucional para consolidar os princípios da Gestão Democrática, e, paradoxalmente, ajustar de forma constante a concepção de gestão e a atuação dos gestores em um cenário de avanços de políticas de caráter neoliberal e gerencial.

Desde 2024, com o lançamento do Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação (Proditec) por meio da Portaria MEC n. 481/2024, estamos novamente sob um novo ciclo de debates e formações destinadas aos gestores escolares, realizado em parceria entre o Ministério da Educação, as Universidades Federais e as redes de ensino, o que nos

coloca[1], inclusive, como partícipes desse processo. Partindo da experiência empírica por meio da atuação como docentes no Proditec e na política anterior, no programa Escola de Gestores, associada às investigações dedicadas ao campo do currículo e das políticas curriculares junto ao grupo de pesquisa Itinera da UFSC, surge a proposição deste texto, que sintetiza um esforço coletivo de pesquisa de interpelar criticamente os projetos de formação continuada dos gestores escolares no cenário brasileiro, mobilizando, sobretudo, a discussão analítica de seus currículos.

Diante desse cenário, temos a seguinte problemática: o que está em disputa, em relação às políticas de formação continuada e formação de gestores escolares? Quais projetos e pressupostos estão presentes na proposição curricular da atual formação dos gestores escolares? O presente estudo, diante dessa perspectiva, objetiva analisar as tensões e disputas curriculares presentes nas políticas de formação continuada de gestores em educação, utilizando-se, para tanto, de uma abordagem metodológica baseada no estudo bibliográfico e documental.

CONTEXTUALIZAÇÃO:
PANORAMA HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA OS GESTORES ESCOLARES

No que se refere às políticas educacionais, os estudos demonstram esforços significativos do governo federal para institucionalizar a formação de diretores. Iniciativas, como o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) (Sottani.,

1 A Universidade Federal de Santa Catarina é uma das 37 inscritas para operacionalizar o Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares – Proditec.



2018) e o Programa Nacional Escola de Gestores (Aguiar, 2010; Lima, 2019), representaram marcos importantes nesse processo. Contudo, a análise crítica aponta para desafios persistentes, destacando-se a descontinuidade de políticas públicas — frequentemente influenciada por repriorizações governamentais e crises financeiras (Lima, 2019) — e a fragmentação na articulação entre os diferentes atores institucionais envolvidos (Sottani, 2018).

O debate sobre gestão escolar não é novo no cenário educacional e é tema recorrentemente apontado como fundamental e estratégico para melhorias na qualidade da escola. Entretanto, é relativamente recente a elaboração de políticas públicas em âmbito federal destinadas à formação continuada dos gestores educacionais. A literatura aponta (Libâneo, 2013; Lück, 2008; Paro, 2016a, 2016b) que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) representam um ponto de inflexão crucial para este campo, ao definirem a Gestão Democrática do ensino público como a forma sob a qual a escola e os sistemas de ensino precisam organizar a gestão educacional, rompendo com a lógica, até então vigente, da administração escolar, que tinha na figura do(a) diretor(a) escolar a sua máxima e mais importante expressão.

A mudança desse paradigma, anteriormente fixado em bases mais tecnicistas e hierárquicas, ocorre não ao acaso, no período da redemocratização no Brasil, quando são redefinidos e repactuados os princípios e objetivos educacionais em uma perspectiva mais democrática e participativa. Nessa esteira, a Gestão Democrática da educação surge como uma nova concepção de gestão, traduzida em práticas administrativas mais horizontais, colegiadas e coletivas. Todavia, apesar do apontamento normativo robusto para uma concepção de gestão mais democrática, outras concepções de gestão seguiram concorrendo no campo das políticas públicas, sobretudo em um contexto de reforma administrativa do Estado e avanço da agenda neoliberal e gerencial (Fonseca; Oliveira, 2009) no campo educacional.



Desde então, a temática da qualificação da gestão escolar tem figurado como questão recorrente dentre as estratégias para superação dos inúmeros desafios vividos na educação. Nesse sentido, a gestão escolar tem estado presente em metas e estratégias dos Planos Nacionais de Educação, o que denota a permanência e atualidade da problemática. O atual PNE (Lei n. 15.388, de 14 de abril de 2026) estabelece como um de seus objetivos "consolidar a gestão democrática do ensino público" e aponta um conjunto de metas e estratégias destinadas a qualificar a gestão educacional na perspectiva da Gestão Democrática.

Considerando esses apontamentos legais, a partir especialmente dos anos 2000, observa-se um movimento de progressiva institucionalização e reconfiguração do papel da gestão no interior das políticas educacionais, quando surgem políticas nacionais de maior envergadura destinadas à formação de gestores escolares. O primeiro programa que se dedica mais centralmente a esta discussão é o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – o Progestão. De acordo com Santos e Bezerra (2015), essa política nasceu como um programa pioneiro de educação a distância para capacitação de lideranças escolares. Segundo as autoras, o programa foi idealizado e formulado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e contou com apoio e cooperação da Fundação Ford, da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e da Fundação Roberto Marinho. O Progestão inaugura uma fase de formação para os gestores em larga escala, orientada ao desenvolvimento de competências técnico-administrativas e pedagógicas.

A formulação do programa, que contou com a participação de representações de institutos e fundações privadas, evidencia a incorporação de lógicas gerenciais, especialmente no que se refere à emergência de uma cultura de performatividade e responsabilização (Ball, 2005). A formação de gestores, nesse cenário, passa a ser atravessada por discursos de eficiência, eficácia e resultados, deslocando



parcialmente o eixo da gestão democrática para uma racionalidade técnico-instrumental, conforme Fonseca e Oliveira (2009).

Em 2006 dá-se início mais efetivamente a uma nova política de formação continuada, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, com a criação da primeira edição do curso de especialização (*lato sensu*) em Gestão Escolar. A nova política produziu um deslocamento importante na concepção de gestão, afastando-se de uma ênfase mais tecnicista de administração escolar para uma concepção mais assentada na perspectiva da Gestão Democrática, o que não significava, no entanto, a ausência de controvérsias e disputas em torno da formação dos gestores escolares. De acordo com Aguiar (2010), o Programa Escola de Gestores da Educação Básica contou com a ampla participação de diferentes instituições e entidades educacionais, em especial, a ANPEd, Andifes, Forumdir, Consed, Undime e IFES, na elaboração e efetivação de suas estratégias e sua concretização ocorreu por intermédio da atuação das Universidades Federais, as quais, por meio da modalidade da educação a distância, realizaram a formação em nível de pós-graduação de milhares de gestores(as) escolares e coordenadores(as) pedagógicos(as).

No entanto, a partir de 2010 a política gradativamente vai perdendo força, em um contexto de mudanças nas prioridades das políticas educacionais federais, de redução de financiamento para programas de formação continuada e de reestruturações internas do MEC. O Programa Escola de Gestores passou por um processo de descontinuidade e esvaziamento progressivo, acentuado a partir de 2014 e agravado com os cortes orçamentários causados pela Emenda Constitucional 95, que estabeleceu um novo teto de gastos públicos. De acordo com Lima (2019), os impactos do impeachment de Dilma Rousseff, a mudança de prioridades do MEC após 2016 e o deslocamento do foco da agenda educacional para a construção e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram elementos centrais no processo de encerramento do Programa.



Após uma lacuna de políticas e debates mais efetivos durante o governo de Jair Bolsonaro, a pauta da formação dos gestores volta a ganhar novo capítulo em 2024, já diante de uma nova gestão de Luís Inácio Lula da Silva, com a criação do Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação – o Proditec. À semelhança do Programa Escola de Gestores, o Proditec também ocorre tendo como premissa uma perspectiva de formação continuada em serviço dos(as) gestores(as) escolares, também na modalidade a distância, realizada em parceria com Universidades Públicas. O programa atual traz entre as novidades a participação de técnicos das secretarias de educação no processo formativo, os quais compõem turmas constituídas também por gestores escolares de distintas redes de ensino de todo o território nacional, tendo justamente nessa composição diversa e ampliada uma de suas inovações.

No âmbito do programa, as universidades foram chamadas para assumirem o Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares, com duração e oferta semestrais, destinado aos(às) diretores(as) escolares e técnicos(as) das secretarias de educação. Em um contexto e funcionamento bastante distintos da política anterior, o Proditec indica uma nova inflexão relevante, ao enfatizar modelos de formação situados na prática, baseados no conceito de mentoria. A noção de mentoria, oriunda do contexto empresarial e corporativo, é bastante ilustrativa de quanto o léxico empresarial adentra o campo educacional, disputando sentidos diversos. De acordo com Fontoura, Saraiva e Schirmer (2025), no entanto, a ideia de mentoria que orienta o programa, alicerçada nas formulações de autores, como Luiz (2024) e Souza, Beltrami e Santos (2023), entre outros,

> quando direcionada à formação de diretores escolares, como uma estratégia potente para o desenvolvimento de lideranças capazes de atuar de maneira reflexiva, colaborativa e sensível às complexidades da escola pública [...]



> cria condições para que gestores em formação possam analisar dilemas reais da gestão, reconhecer desafios institucionais, explorar alternativas de ação e construir compreensões mais amplas sobre seu papel na comunidade escolar (Fontoura; Saraiva; Schirmer, 2025, p. 8).

Para Fontoura, Saraiva e Schirmer (2025, p. 9), a noção de mentoria, tal como prevista no programa, é recontextualizada no campo educativo, deslocando-se de uma lógica puramente instrumental e ressignificada em uma perspectiva relacional, caracterizando-se "pela escuta sensível, pela corresponsabilidade e pelo reconhecimento dos saberes que emergem da prática cotidiana". Todavia, ressaltamos que, ainda que o termo seja sustentado por bases teórico-epistemológicas distintas da perspectiva empresarial, o conjunto das proposições que compõem o atual programa denota novamente o quanto o campo da gestão escolar está em disputa.

Sem nenhuma pretensão de esgotar o debate e, tampouco, oferecer uma análise aprofundada dos programas, esse panorama histórico das políticas de formação continuada para gestores(as) escolares evidencia, justamente, um cenário em que, embora haja no arcabouço jurídico um farol que aponta com clareza para a perspectiva da Gestão Democrática, no campo das políticas de formação para gestão educacional, os sentidos da gestão são alvo de investidas de distintos projetos. Tais movimentações são vislumbradas não apenas por dentro dos programas nacionais, estaduais e municipais, mas pela forma como esta agenda tem sido mobilizada nesses distintos contextos.

Hypolito, Silva e Garcia (2025), em estudo recente sobre um programa de formação continuada para os(as) gestores(as) escolares do Rio Grande do Sul, por exemplo, evidenciam que, apesar de um apontamento claro e robusto para a perspectiva da Gestão Democrática nos marcos regulatórios, é crescente a promoção de projetos e práticas formativas para gestores escolares, nos distintos entes federados, filiados a uma perspectiva neoliberal e gerencial.



Outro exemplo bastante ilustrativo pode ser vislumbrado por ocasião da realização de um Seminário Internacional, promovido pelo Ministério da Educação, em abril de 2026, para debater justamente a temática da Gestão Educacional (Brasil, 2026b, 2026c). Os dados do evento e a própria programação são bastante reveladores. O seminário realizado em parceria com o Instituto Unibanco e com a presença de diversos atores, como a Unesco e outras instituições privadas, reuniu gestores públicos das redes federais, estaduais e municipais, coordenadores da Rede Nacional de Assistência Técnica e Formação do Novo PAR (RenaPAR) e acadêmicos para discutir caminhos concretos de fortalecimento da gestão educacional no país, posicionando a pauta da gestão educacional como centro de interesses não apenas de projetos nacionais divergentes, mas também supranacionais.

Na próxima seção apresentamos uma discussão breve acerca da análise das propostas curriculares das duas últimas políticas de formação dos gestores escolares que entendemos como sinalizadores importantes das lutas em torno dos sentidos de gestão escolar e tecemos algumas considerações analíticas.

O QUE REVELAM OS CURRÍCULOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: QUE FORMAÇÃO E QUE GESTOR?

Nesta seção, de maneira breve e panorâmica, apresentamos algumas considerações acerca das propostas curriculares das duas políticas de formação de gestores escolares de maior impacto no contexto educacional atual brasileiro, o programa Escola de



Gestores (2006 – 2016) e o Proditec (2024 – atual), a partir de análise documental, estudos bibliográficos e de nossa experiência empírica nos programas. Além disso, tecemos algumas considerações gerais acerca dos programas que, em nossa análise, evidenciam tensões nas concepções e propostas de gestão escolar.

Inicialmente, cumpre ressaltar que, embora ambas as políticas se utilizem da modalidade a distância para a execução da formação continuada em serviço, o que certamente é entendido como elemento importante dos programas para garantir a democratização do acesso e a permanência dos(as) gestores(as) no processo, a sistemática como elas transcorreram é bastante distinta. O Programa Escola de Gestores (2006 – 2016) se efetivou por meio de diversas ofertas de cursos de especialização *lato sensu*, em parceria com Universidades Públicas, destinados a diretores(as) escolares e também aos(às) coordenadores(as) pedagógicos(as), com duração aproximada de um ano e meio cada edição.

O Proditec tem se apresentado como uma formação continuada em serviço, operacionalizada por meio de cursos de aperfeiçoamento com duração de seis meses. Essas configurações são reveladoras de investimentos orçamentários bastante distintos e também informam, em certa medida, sobre a densidade das formações ofertadas. Neste estudo em andamento, não nos dedicamos a examinar pesquisas acerca dos resultados dos programas junto às redes de ensino, o que não nos permite afirmar com segurança sobre o impacto dessas configurações na qualidade da formação ofertada. No entanto, parece-nos bastante razoável ponderar que cursos *lato sensu*, em geral, conseguem conferir maior aprofundamento e especialização ao processo formativo. A configuração do programa atual aponta para um interesse por uma formação mais aligeirada e bastante pragmática, direcionada para os desafios atuais da gestão escolar.



Outro aspecto que nos parece bastante relevante para refletirmos é sobre o grau de autonomia conferido às Universidades parceiras, aos professores e aos tutores. No Programa Escolas de Gestores, os cursos se desdobravam em Salas Ambientes de Aprendizagem que, respeitadas as ementas previstas nas diretrizes do programa, poderiam ser propostas integralmente pelos(as) professores(as) pesquisadores(as). Assim, os textos, materiais e atividades poderiam ser amplamente construídos pelos(as) docentes dos cursos e pactuados com os(as) tutores(as).

Em seu turno, o Proditec possui material base construído em parceria com a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (Luiz, 2024), no qual são estabelecidos os textos, ementas e atividades a serem seguidos. O programa oferece todo o suporte de materiais para garantir a exequibilidade da proposta, incluindo os materiais visuais que podem ser utilizados pelos(as) docentes em suas aulas. Os(As) professores(as) das salas temáticas possuem a prerrogativa de alterarem e ajustarem os materiais a serem utilizados em aula, exceto a atividade, que vem previamente configurada e que é executada pela equipe de Apoio Teórico e Técnico do curso, que atua em trabalho de tutoria pedagógica. A atividade é minuciosamente descrita nas diretrizes do curso (Luiz, 2024) e precisa ser cumprida tal como prevista. Esse desenho evidencia um grau mais elevado de controle sobre o processo formativo.

Por fim, a proposta curricular dos programas também é elemento bastante elucidativo das concepções de gestão em disputa. A seguir apresentamos um quadro com as salas ambientes ofertadas em ambos os programas.



Quadro 1 – Currículo dos programas de Formação dos gestores escolares

Programa Escola de Gestores: Curso de Especialização para coordenadores pedagógicos (2006-2016)	**Programa Escola de Gestores: Curso de Especialização em Gestão Escolar (2006-2016)**	**Proditec (2024-atual)**
Introdução ao Ambiente Virtual e ao Curso	Introdução ao curso e ao ambiente virtual	Sala de ambientação
Políticas Educacionais e Gestão Democrática	Projeto vivencial	Mentoria de diretores escolares: perspectivas teórico-metodológicas
Organização do Trabalho Pedagógico	Fundamentos do direito à educação	A relação com o saber e o aprender acadêmico, prático e relacional
Currículo e Avaliação	Políticas e gestão na educação	Escola conectada e a cidadania digital
Projeto Político-Pedagógico	Planejamento e práticas na gestão escolar	Relações intra e interpessoais: comunicações no ambiente escolar
Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional	Conselhos escolares e gestão democrática	Violências e os contextos sociais e escolares
Tecnologias da Informação e Comunicação	Qualidade da educação escolar	Projeto político-pedagógico e gestão escolar
Projeto Vivencial / Projeto de Intervenção	Políticas e programas de educação (PNE, PDE, PAR)	Gestão escolar no processo de alfabetização e na recomposição da aprendizagem
Seminários Temáticos / Tópicos Especiais	Projeto político-pedagógico (em várias ofertas)	Política de educação integral: tempos e espaços escolares
Trabalho de Conclusão de Curso	Pesquisa/intervenção na escola	Gestão administrativa e financeira da escola
	Trabalho de conclusão vinculado à realidade escolar (em algumas ofertas)	Perfil do diretor: liderança e organização escolar

Fonte: elaboração das autoras, com base em Silva e Flores (2018) e Luiz (2025).



A oferta das salas ambientes apresenta o desenho curricular da formação a que se propõem os programas e é indicativa das concepções de gestão escolar que subjazem às formações, bem como do perfil do(a) gestor(a) escolar que se pretende formar. No estudo do qual partimos, ainda não foi possível realizar uma análise mais aprofundada das ementas das salas ambientes, mas entendemos que os títulos já dispõem de diversos elementos relevantes para esta discussão.

É possível perceber que ambas as políticas se propõem a responder aos desafios educacionais de seus tempos históricos. A temática das tecnologias, da digitalização e da violência são bons exemplos disso. A concepção da Gestão Democrática percorre amplamente as salas ambientes em todas as formulações. No entanto, há novamente certo deslocamento no programa atual para um perfil formativo mais orientado pela lógica do gestor(a) como gerente, o que pode ser vislumbrado na proposição de salas ambientes que tratam de políticas centrais no cenário educacional atual, como a educação integral e as questões de alfabetização, posicionando o(a) gestor(a) como responsável (*accountability*) pelo monitoramento dessas políticas nas escolas; o que também é reforçado pela sala do perfil do(a) diretor(a), que enfatiza a questão da liderança. Há, nesse sentido, uma reafirmação da força de políticas orientadas para resultados, para o controle e monitoramento, para a qualificação técnica, mirando a construção de um perfil mais resolutivo diante dos desafios que se impõem à escola.

Por fim, queremos destacar as lacunas e omissões que permanecem na formação desses(as) profissionais. O debate sobre o campo do currículo[2] segue alijado da formação dos(as) gestores(as) escolares. Da mesma forma, uma formação socialmente referenciada que considere as diversas formas de injustiça social que

2 A única aparição está na formação específica para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).



recaem sobre a escola, a Educação das Relações étnico-raciais, as desigualdades de gênero, as especificidades das distintas modalidades da educação, também não ganham espaço na formação dos(as) gestores(as), reforçando a dicotomia entre questões administrativas e pedagógicas.

A partir da análise empreendida até aqui, é possível afirmar que as políticas de formação continuada para gestores escolares no Brasil constituem um campo permanentemente tensionado por projetos educacionais distintos e, por vezes, antagônicos. Se, por um lado, o arcabouço legal da Constituição Federal de 1988 à LDB e aos sucessivos Planos Nacionais de Educação apontam com clareza para a Gestão Democrática como princípio orientador da educação pública, por outro lado, as propostas curriculares dos programas de formação para os gestores revelam a presença crescente de lógicas gerenciais e neoliberais que disputam e, em certa medida, deslocam esse horizonte.

O percurso histórico traçado evidencia não apenas avanços e descontinuidades, mas também a persistência de omissões significativas, como a ausência de um debate aprofundado sobre currículo, sobre temas emergentes necessários ao prosseguimento de uma efetiva gestão democrática e preocupada com o alavancar educacional. Tais lacunas reforçam a dicotomia entre as dimensões administrativa e pedagógica da gestão, estreitando o horizonte formativo dos gestores em educação. Diante disso, urge que as políticas de formação sejam pensadas e disputadas a partir de referenciais que recoloquem a escola pública em toda a sua complexidade social e cultural, como centralidade do trabalho do gestor, não como gerente de resultados, mas como sujeito coletivo, comprometido com uma educação verdadeiramente democrática, justa e emancipatória.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A convergência teórica dos estudos analisados reforça a premissa de que a formação de professores(as) e gestores(as) é um dos pilares centrais para a transformação educacional. A formação continuada assume um caráter crucial para o(a) gestor(a) escolar contemporâneo(a), que deve atuar em cenários marcados pela necessidade de democratização e inovação (Carolino ., 2024). A mentoria, por exemplo, surge como uma estratégia, ao ser ressignificada de uma lógica puramente empresarial para um processo formativo dialógico, capaz de fortalecer a autonomia profissional e a capacidade de leitura de contexto dos(as) diretores(as) (Fontoura; Saraiva; Schirmer, 2025). Entretanto, a implementação desses processos formativos, como os cursos de especialização em gestão, enfrenta obstáculos estruturais, como a dificuldade de garantir condições adequadas de tempo para os(as) docentes-gestores(as), o que pode resultar em sobrecarga laboral e precarização do trabalho.

Para além das políticas públicas, hão de se referenciar as demandas priorizadas para o currículo das formações de gestores(as) escolares e os estudos apontam fortemente para as necessidades técnicas de áreas do conhecimento diferentes das estudadas pelos(as) gestores(as) escolares. O currículo e os rumos da formação continuada de Gestores Escolares, como apontado por Saraiva (2022, p. 8), refletem que este "aponta para uma aproximação com as características esperadas para o gestor no modelo gerencialista. As propostas atendem muito mais às demandas dos sistemas do que à necessidade das escolas". Já no Proditec, o currículo da formação de menor tempo se pauta por temas emergenciais, quiçá lacunas experienciais, que as dinâmicas cotidianas impõem ao trabalho dos(as) gestores(as), na intenção da criação de estratégias de ação para o atendimento de necessidades identificadas pelas secretarias de educação básica.



A gestão da educação é reconhecida como uma alavanca fundamental para a melhoria do desempenho discente e para a promoção da qualidade social da educação. O ideal da gestão democrática e participativa exige do(a) gestor(a) não apenas competências pedagógicas, mas habilidades em liderança, gerenciamento administrativo e financeiro. A capacidade do(a) gestor(a) de atuar como um(a) "intelectual tradutor(a)" (Alves, 2022), que ressignifica as diretrizes nacionais em acordo com as singularidades da realidade local, é vital para que o currículo se constitua como um movimento vivo no cotidiano escolar. Em suma, a gestão escolar configura-se como um campo dinâmico, no qual a formação continuada e as políticas públicas articuladas são indispensáveis à construção de uma educação mais equitativa e eficaz.

Já a experiência do Proditec tem evidenciado o abismo de oportunidades de espaços formativos para os(as) gestores(as) em diferentes regiões do país, considerando a necessidade de debates em comunidades de aprendizagem para pensar estratégias que já consideramos como fáticas, como a elaboração/atualização dos Projetos Políticos-Pedagógicos das instituições, metas de alfabetização, estratégias de liderança em contextos de gestão democrática, cultura digital e outros.

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial, os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcados hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidencie políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo que afetam diretamente o amparo e a formação dos(as) gestores(as) em educação.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 161-172, 2010.

ALVES, Andressa Alano. **Tradução em Política Curricular**: produção de sentidos em contextos educativos. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Lei n. 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2026a.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC realiza Seminário Internacional de Gestão Educacional**. Brasília, DF: MEC, abr. 2026b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/abril/mec-realiza-seminario-internacional-de-gestao-educacional. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Seminário Internacional de Gestão Educacional**. Brasília, DF: MEC, 2026c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/eventos/seminario-internacional-de-gestao-educacional. Acesso em: 17 maio 2026.



BRASIL. **Proditec – Portaria n. 481, de 15 de maio de 2024**. Institui o Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação - Proditec. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-481-de-15-de-maio-de-2024-560178642. Acesso em: 17 maio 2026.

CAROLINO, Soraia Gadelha; CAPUCHA, Luís Manuel Antunes; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima; BRITO, Mateus de Lima. Formação continuada de Gestores Escolares no Brasil: uma Revisão Sistemática da Literatura sobre Políticas e suas perspectivas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n1a2024-68698. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68698. Acesso em: 17 maio 2026.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 233-246, maio/ago. 2009.

FONTOURA, Julian; SARAIVA, Mateus; SCHIRMER, Saul Benhur. Mentoria na formação de diretores escolares: fundamentos, tensões e potências formativas no PRODITEC/Mentoria. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 19, n. 45, p. 6-25, 2025.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; SILVA, Simone Gonçalves da; GARCIA, Bruno Souza. A formação de gestores escolares no Rio Grande do Sul: Trabalho Docente, Gerencialismo e Performatividade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico científico editado pela ANPAE, v. 41, n. 1, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, Allan Greicon Macedo. **Formação continuada de gestores de escolas públicas**: um estudo sobre as políticas nacionais "Escola de Gestores" e "Programa de Formação e Certificação de Diretores Escolares". 2019. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2019.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão, v. 4).

LUIZ, Maria Cecília (org.). **Formação de diretores de escola**: uma proposta em mentoria. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. DOI: 10.51795/9786526512593.



LUIZ, Maria Cecília (org.). **Percursos formativos e diretrizes para a formação em mentoria de diretores escolares**. São Carlos: Autoras, 2025. Documento eletrônico. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/percursos-formativos-e-diretrizes-para-a-formacao-em-mentoria-de-diretores-escolares/. Acesso em: 12 maio 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016a.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016b.

SANTOS, Isabel Santana; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. O Progestão (Programa de Capacitação a Distância de Gestores Escolares) como política pública de formação continuada docente, sob o olhar do tutor. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 36, p. 159-184, jan./abr. 2015. DOI: 10.5585/EccoS.n36.5180. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/715/71541061011.pdf. Acesso em: 12 maio 2026.

SARAIVA, Ana Maria Alves. Gestão na Escola Integrada: entre as novas demandas e as propostas de formação. **Acta Scientiarum Education**, v. 44, e55784, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3033/303371539030/html/. Acesso em: 12 maio 2026.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da; FLORES, Maria Luiza Rodrigues (org.). **Formação a distância para gestores da educação básica**: olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul. Coordenado pela SEAD/UFRGS. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 348 p.

SOTTANI, Nátalia Bazoti Brito; MARIANO, Sandra Regina Holanda; MORAES, Joysi; DIAS, Bruno Francisco Batista. Políticas Públicas de Formação de Diretores de Escolas Públicas no Brasil: Uma Análise do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Tempe**, v. 26, n. 153, 2018.

SOUZA, Aline Cristina de; BELTRAMI, Valcenir Aparecido; SANTOS, Vanessa dos. Formação de mentoria de diretores: concepção, seleção e aplicabilidade. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 17, n. 37, 2023. DOI: 10.29327/2197923.17.37-5.



5

Adriane Corrêa da Silva
Andressa Alano Alves

DIÁLOGOS CURRICULARES:

TRADUÇÃO, ATOS DE CURRÍCULO E CONVERGÊNCIAS NO COTIDIANO EDUCACIONAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-789-7.5



RESUMO:

Objetiva-se, com este estudo, analisar as convergências epistemológicas e políticas entre as pesquisas de Alves (2022) e Silva (2024). Busca-se demonstrar como a tradução discursiva e os atos de currículo articulam-se para fundamentar a agência docente frente às pressões normativas. Os objetos de investigação das pesquisadoras situam-se nos extremos geográficos do Brasil e apresentam a política curricular municipal em Lages (Santa Catarina) na Região Sul e a formação de professoras(es) de Educação Física em Rio Branco (Acre), na Amazônia Ocidental. As autoras compartilham o currículo como foco de debate contemporâneo e articulam em seus objetos de estudo diálogos que convergem em campos distintos. No entanto, as convergências (epistemológica e política) destacam-se em meio ao aporte teórico das teses, bem como dos estudos curriculares constituídos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Itinera/UFSC que as autoras integram. Quanto ao procedimento metodológico, adotou-se a pesquisa documental, tendo como resultados aspectos potentes relacionados à tradução e aos atos de currículo (agência docente), dentre outras contribuições que asseguram discussões relevantes ao campo do currículo.

Palavras-chave: Currículo; Tradução; Atos de currículo.



INTRODUÇÃO

Este estudo debruça-se sobre a convergência epistemológica e política presente nas teses de Alves (2022) e Silva (2024), ambas vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas Itinera, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Embora os objetos de investigação estejam situados em extremos geográficos do Brasil — a política curricular municipal em Lages (Santa Catarina) na Região Sul e a formação de professoras(es) de Educação Física em Rio Branco (Acre), na Amazônia Ocidental —, as autoras compartilham o currículo como foco de debate contemporâneo, ao articularem em seus objetos de estudo as expressões *tradução da política curricular* e *atos curriculares*.

Essa convergência (epistemológica e política) visibiliza-se em meio ao aporte teórico das pesquisas, ao demonstrar que a afinidade entre as teses não é apenas temática, mas de visão de mundo e de ciência, tendo como eixo norteador o currículo. Ao analisar o texto e o contexto das teses, pode-se detalhar essa convergência em dois aspectos iniciais, o da epistemologia (o modo de conhecer) e o da política (o objeto da educação).

Do ponto de vista epistemológico, as autoras partem de uma perspectiva contemporânea de sociedade (teoria pós-crítica de currículo), caracterizada pelas desigualdades sociais, na qual os bens e serviços para alguns têm circulação mais favorecida em relação a outros sujeitos (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2002). Isso significa que as pesquisas convergem no entendimento de que o currículo não é uma verdade absoluta ou um objeto fixo, mas uma construção discursiva, sendo o conhecimento inseparável das relações com a cultura, linguagem e poder. Acerca do ponto da política, aqui reside o compromisso com a justiça social e a democratização.



Ambas as autoras (Alves, 2022; Silva, 2024) defendem que o currículo deve ser um espaço de resistências contra-hegemônicas (seja as prescrições mercadológicas da BNCC e a matriz biológica na Educação Física). E registra-se ainda a necessidade de decolonizar[1] os saberes, dando voz a "modos outros" de existências nos diferentes contextos, afirmando que a educação é um projeto em construção e constante disputa, por meio de atos curriculares em contínua transformação.

Materializa-se a convergência prática entre as obras na centralidade dos corpos-docentes como sujeitos políticos. Demonstra-se que o ato de currículo (Silva, 2024) constitui a face visível de um processo prévio de tradução (Alves, 2022), no qual a(o) professora(professor) negocia sentidos para produzir práticas decoloniais. Para as autoras, esses corpos não são técnicos que executam ordens, mas intelectuais tradutores, seja por meio da "decisão política" e/ou de "atos de currículo" (Alves, 2022; Silva, 2024). Compreende-se que tanto a(o) professora(professor) quanto a(o) docente são quem definem, em última instância, o que o currículo se torna no contexto de prática.

Essas filiações institucionais e teóricas permitem analisar como o conceito de tradução e atos de currículo operam para a democratização dos sentidos da educação em diferentes práticas. Nessa perspectiva, o problema em questão permite analisar como um eixo teórico-político convergente – o currículo – é traduzido em contextos geográficos e objetos distintos (Política Municipal no Sul do Brasil e Educação Física no Norte do Brasil)?

Nesse sentido, apresenta-se o objetivo deste estudo: analisar a convergência teórica e política das pesquisas realizadas pelas

1 "Logo, para decolonizar o conhecimento científico heteronormativo e branco, se faz necessário articulá-lo com a realidade escolar, com campos reais de atuação profissional, no sentido de validar saberes experienciados nas escolas, aprendendo a enxergar e intervir na realidade sociocultural e política" (Silva, 2024, p. 152).



autoras Alves (2022) e Silva (2024), tendo como premissa os conceitos de tradução e atos de currículo. Mantém-se, nesse propósito, o currículo como foco central de estudos e análises constituídas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Itinera/UFSC. Quanto ao procedimento metodológico, adota-se a pesquisa documental.

REVISÃO DE LITERATURA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: NOÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Este texto apresenta análise baseada nas teses de doutorado de Alves (2022) e Silva (2024). A abordagem adotada neste texto visibiliza os fundamentos teórico-metodológicos e as principais discussões suscitadas pelas autoras, as quais se apresentam na sequência.

ONDE O VENTO ASSOVIA, CONGELA E SOPRA INTENSIDADES

No sul do país, a pesquisa elaborada por Alves (2022) apresenta a análise empírica de seu estudo, utilizando a metáfora do caleidoscópio para descrever a multiplicidade de sentidos produzidos e traduzidos por professoras(es) do Sistema Municipal de Lages/SC. Para tal, a intenção foi uma escritura capaz de atender à rigorosidade dos sentidos discursivos e de acolher as narrativas reveladas pelo campo em observação. Potencialidades que, a cada encontro compartilhado com os sujeitos, possibilitaram expandir sua interpretação, revelando contornos etnográficos ao nutrir-se pelos afetos, vibrações, ressonâncias, olhares, resistências, entre tantas outras expressividades transbordantes do diário de campo, registrado a partir das rodas de conversas.



A escolha metodológica da tese buscou aproximações teóricas que sustentaram a defesa de um cenário discursivo curricular movimentado por diferentes leituras em constante tradução (Lopes; Cunha; Costa, 2013). Portanto, foram consideradas potentes as contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), na compreensão da Teoria do Discurso, assim como da tradução desses autores, empreendida por Lopes e Macedo (2011), no campo do currículo, por abordarem políticas curriculares.

A investigação, sob o ponto de vista metodológico, foi mobilizada por meio de procedimentos inerentes ao campo de estudos da Etnografia, como observação, registros em diário de campo, registros fotográficos e rodas de conversa com professoras(es). A escolha por esses procedimentos justificou-se à medida que a leitura dos contextos educativos sugeriu, por meio de um método que considerasse as diferenças inerentes à condição humana, potente para acolher as vozes dos corpos da pesquisa, experiências, discursos, crenças, rituais e, assim, tornar possível a imersão concreta na interação com informantes da pesquisa.

Tal imersão foi fundamental na aproximação e compreensão dos discursos existentes, seus sentidos e efeitos produzidos, bem como ao estabelecer uma convivência afetiva e uma escuta qualificada, a partir das vozes dos sujeitos envolvidos. Os sentidos e significados alcançam força e se fortalecem no centro das rodas de conversa, onde a política curricular é discutida não como algo imposto "de cima para baixo", mas na sua horizontalidade, como uma prática discursiva em constante tradução e negociação de sentidos que são traduzidos no cotidiano escolar.

No percurso investigativo da tese a Teoria do Discurso como abordagem teórica e epistemológica, a autora potencializou a interpretação das disputas incessantes na política curricular, assim como no campo do currículo, com vistas a hegemonizar discursos a partir dos jogos de linguagem. Portanto, destacou que se há disputas para



fixar sentidos, logo, não há fixidez, fundamentos desses sentidos que assegurem sua significação, portanto, essa perspectiva coloca em discussão as abordagens verticalizadas de análise da política, evidenciando abordagens discursivas para o currículo e a política curricular. Alves (2022, p. 131) defende, portanto, que:

> [...] a tradução da política curricular operou incessante nos contextos, atribuindo sentidos e discursos de forma a descentralizar os conhecidos modelos topdown e botto-mup, ou seja, é a partir dos documentos curriculares que as discussões alcançaram sentidos hegemonizando suas defesas particulares, na luta por uma perspectiva coletiva dos seus projetos.

Nesse sentido, Alves (2022) confirma que a política não está limitada às determinações legislativas, ainda que regulem contextos e produzam influências, confirma-se a complexidade dos espaços, sugerindo serem lidos por meio de uma visão topológica da política curricular (Macedo, 2016). Quando os textos curriculares chegam ao cotidiano das instituições educativas, eles são traduzidos, interpretados, em um movimento de atribuir sentidos aos textos que não estão fechados, contrariando a ideia de que seus sentidos são fixos.

Observa-se ainda que foi na efervescência das rodas de conversa que os discursos locais alcançaram ênfase e possibilitaram compreender como professoras(es) potencializam a política curricular do Sistema Municipal de Lages/SC, qual discussão política estava em pauta e quais demandas se encontram privilegiadas nela. As definições de currículo, de política, diretrizes, propostas, cotidiano das instituições assumiram traduções, foram recontextualizadas sob a afirmação dos discursos e a ausência de fundamentos fixos que transbordaram tensionamentos. Portanto, confirmaram que a política implica conflitos, dissensos e antagonismos, sempre difusos, (des) construídos pela nossa possibilidade de decisão.

A potência da micropolítica nos espaços das instituições municipais ganhou evidência traduzida pelas vozes e narrativas das



professoras(es), as quais expressaram demandas locais, coletivas, envolvendo documentos e práticas sociais, como o Projeto Político-Pedagógico, por meio do qual atribuíram significações à política local enquanto prática articulatória, com ênfase no currículo e na política pensada como produção discursiva, ressignificada sempre pelo contexto social. As noções de currículo e de política curricular alcançaram sentidos discursivos ao longo da tese da autora, destacando o caráter provisório da política. Conforme Lopes, Oliveira e Oliveira (2018) provocam a repensar, a política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, produzida a partir de diferentes articulações e discursos marcados pela indecidibilidade.

É nesse campo da indecidibilidade que uma decisão é sempre parcial, sempre incompleta, acontece em meio a um ato de poder que estanca o livre fluxo do significante (Lopes; Oliveira; Oliveira, 2018). No entanto, esse estancar também é parcial, resultante de uma prática articulatória que estabiliza momentaneamente tal significação. A provisoriedade de um fechamento total na significação permite que diferentes sentidos incorporem, convergindo então para estancar o fluxo dos discursos e assim hegemonizar discursos para a política curricular, para a micropolítica, como as narrativas das(os) professoras(es) confirmaram.

Dentre outros pontos centrais de discussão abordados em sua tese, Alves (2022) ressalta a política como prática discursiva e, nesse sentido, rompe com a visão de política curricular apenas como documento prescritivo, sendo que sua tese se pautou na proposição de compreender sentidos discursivos produzidos por professoras(es) no(s) movimento(s) de tradução da política curricular no Sistema Municipal da Educação de Lages/SC.

Para as(os) professoras(es) participantes, a política é um "movimento vivo da escola". Esse movimento se fortalece a partir das adjacências do cotidiano escolar, alcançando sentidos e significados na tradução da política curricular evidenciada pelas vozes



das(os) professoras(es) que atuam na sala de aula, na formação de professoras(es) ou na gestão escolar. A fala "quando eu fecho a porta da sala de aula, eu traduzo mais uma vez essa política"[2] sintetiza a autonomia e a agência docente no processo de significação da política curricular. Sob essa ótica, a tradução não é apenas interpretativa, mas um prelúdio indispensável para que o ato de currículo ocorra como um exercício de soberania pedagógica e resistência.

Outro ponto a destacar na pesquisa de Alves (2022) refere-se ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) como Ponto Nodal, em que o PPP emerge nas falas docentes como o principal articulador da identidade da escola. Ele funciona como um "significante", que agrega demandas de autonomia, gestão democrática e adequação à realidade local, contrapondo-se, por vezes, à rigidez de documentos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O conceito de tradução e os processos de resistência para a autora tornam-se pontos fundantes de sua pesquisa, no momento em que a tradução é vista como um processo de negociação, em que os sentidos são disputados. Os corpos-professores demonstram resistência a "modismos" ou políticas que não dialogam com a prática cotidiana. A BNCC, por exemplo, é percebida por alguns como tendo uma "linguagem mercadológica" e conteudista, focada em competências, o que gera distanciamento em relação às concepções sociointeracionistas consolidadas na rede municipal.

Alves (2022) salienta para uma educação permanente, ou seja, destaca que a política curricular em Lages (SC) está intrinsecamente ligada ao processo dialógico e histórico de construção das práticas de Educação Permanente, que foram consolidadas a partir de processos coletivos emergentes das práticas cotidianas da escola. Nesse sentido, os espaços de formação continuada alcançaram sentidos de diálogo e se constituem arenas de discussões em que

2 "Roda de Conversa, 24/09/2021" (Alves, 2022, p. 104).



os corpos-professores ressignificam as diretrizes, transformando o texto oficial em currículo vivido por meio da troca de experiências. Portanto, cabe considerar a existência de diferentes projetos, modos de ser e estar nos cotidianos, perspectivas a negociar espaços, como se observou por meio das Rodas de Conversa, ora pela tradição curricular, pelos documentos locais, pela Educação Permanente, elaboração de uma diretriz, uma proposta, ou ainda, por projetos específicos que acolhem a realidade de cada cotidiano, posicionamentos, sempre com vistas a controlar as políticas curriculares em discussão.

Essa fluidez discursiva observada no Sul encontra ressonância nos atos de resistência praticados no Norte, onde a tradução da norma se converte em atos de currículo situados.

ONDE O VENTO FAZ A VOLTA[3]

Em pesquisa na região norte do país, especificamente na capital Rio Branco (Acre), em meio à floresta amazônica, Silva (2024) investiga a formação de corpos-docentes (formadoras e formadores)[4] no curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Acre (UFAC), centrando-se na análise dos "atos de currículo" praticados por esses corpos. Os atos de currículo compreendem "[...] uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implantação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção" (Macedo, 2017, p. 38). Emerge, na obra de Silva (2024), a agência docente como potência de resistência. Articula-se tal conceito à decisão política proposta

3 Texto de Antônio Alves, intitulado *Onde o vento faz a volta*, situa onde nasce a Amazônia Acreana.

4 "A referência é dirigida aos docentes do Ensino Superior, que ministram aulas no currículo do curso de licenciatura em Educação Física da UFAC, da área específica, afim e pedagógica, os quais compuseram os sujeitos da pesquisa. Portanto, corpos-docentes, podendo ser utilizado no singular e plural" (Silva, 2024, p. 18).



por Alves (2022), revelando que o ato de currículo na Amazônia é, em essência, uma tradução que desloca o saber colonial em favor de "modos outros" de existir no contexto da formação de professoras(es) de Educação Física.

Sua base teórica quanto ao eixo do currículo fundamenta-se em Macedo (2017), caracterizando o currículo como uma prática complexa e os atos curriculares como práticas que visam à produção de subjetividades e saberes. Utiliza o conceito de currículo como "[...] um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada" (Sacristán, 2017, p. 34). E também, baseia-se em Thiesen e Ponce (2022) para discutir o currículo como prática materializada na multiplicidade de significados e experiências dos corpos-docentes.

Silva (2024), com base nos referenciais supracitados, parte da hipótese de que o movimento curricular na instituição, na qual é docente/formadora, ainda é fortemente marcado por uma matriz conservadora, técnico-biológica e heteronormativa, alinhada aos preceitos da colonialidade. O objetivo central de sua pesquisa baseia-se em compreender como os saberes docentes se articulam (ou silenciam) os modos outros de existir acreano (as existências das florestas, dos rios, do campo e das diversidades culturais locais).

Diante dos pontos centrais de discussão, salienta-se a tensão epistêmica, ou seja, Silva (2024) identifica um conflito entre o Projeto Político do Curso (PPC), que naturaliza uma visão de corpo padronizado e funcional, e a realidade plural dos sujeitos (docentes e discentes). Para a autora, a formação é vista como um produto a serviço do mercado capitalista, em sua maioria negligenciando as especificidades culturais da região amazônica.

Em seu estudo, aponta ainda para o perfil sociodemográfico e a "branquitude", por meio de um dos procedimentos adotados, como



o Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), onde, embora a maioria dos corpos-docentes seja natural do Acre, a hierarquização racial e a lógica da branquitude ainda imperam, invisibilizando saberes indígenas e afro-brasileiros[5]. A presença de docentes "de fora" (de outras regiões do Brasil), por vezes, gera tensões com os saberes locais, que são desqualificados frente ao *logos* da teoria acadêmica tradicional.

Quanto ao modo de conhecer anunciado, o estudo de Silva (2024) verifica a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, na qual, por meio de análise documental (planos de ensino e projetos do Curso de Licenciatura em Educação Física)[6], revela uma fragilidade na articulação do tripé universitário. A produção científica é predominantemente voltada à área da saúde médica/biológica, com pouca inserção no cotidiano escolar da Educação Básica, tendo como recorte temporal o período de 2018 a 2021. Apenas uma minoria dos corpos-docentes consegue efetivar práticas que integrem as três dimensões de forma crítica.

Nesse sentido, surgem, aos olhos de Silva (2024), as resistências e brechas, que, apesar da hegemonia conservadora, a autora identifica práticas de resistência, tendo em vista alguns corpos-docentes, por serem atravessados por suas próprias histórias de vida e militância sindical, promoverem ambientes de ensino mais humanos, críticos e afetivos, que respeitam a diversidade de corpos (gênero, sexualidade, etnia) e buscam uma interculturalidade crítica**,** por meio de práticas decoloniais.

5 Utiliza Bento (2022), para esta análise.

6 Acerca do Projeto Político do Curso de Licenciatura em Educação Física (Universidade Federal do Acre, 2005), em vigor.



O OBJETIVO DA EDUCAÇÃO: A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E OS ATOS DE CURRÍCULO

No texto acerca do *Movimento Curricular na Formação em Educação Física*, Silva (2024) desenvolve uma análise a respeito dos elementos estruturantes e dos modelos epistêmico-pedagógicos que configuram a Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Acre (UFAC). A autora fundamenta sua investigação por meio da análise documental a respeito da compreensão do currículo, não como um artefato estático ou meramente documental, mas como um movimento articulatório e uma prática complexa que ganha vida através dos "atos de currículo".

Apoiada nas formulações de Macedo (2017), a pesquisadora define esses atos como um conjunto de atividades intencionais — que abrangem desde a seleção e organização de saberes até a avaliação e institucionalização de valores —, materializando a formação docente no cotidiano universitário. Essa perspectiva permite à autora identificar o currículo como um território de sobreposições e disputas, no qual sistemas políticos e administrativos frequentemente tensionam as experiências subjetivas dos corpos-docentes e as especificidades do contexto acreano.

Ao debruçar-se sobre o Projeto Político do Curso (PPC) da UFAC, a professora/pesquisadora revela a persistência de uma matriz conservadora, técnico-biológica e esportivista, cujas raízes remontam a uma lógica aplicacionista e mecanicista da Educação Física. Silva (2024) argumenta que, embora o curso tenha surgido para responder a demandas sociais da região, ele o fez sob a égide de uma racionalidade colonizadora que prioriza o rendimento físico e a saúde orgânica em detrimento das dimensões socioculturais.



Nesse sentido, a utilização do conceito de "cultura corporal de movimento" no documento oficial é criticada por, muitas vezes, servir como um anteparo para a manutenção de uma pedagogia tecnicista e do "pacto da branquitude", o que acaba por invisibilizar os saberes ancestrais, indígenas e ribeirinhos que constituem a Amazônia Ocidental. A autora utiliza as contribuições de Morais (2016) para evidenciar a tensão entre os sujeitos "de dentro" — detentores dos saberes das florestas e dos rios — e os modelos "de fora", que replicam hegemonias do Centro-Sul do Brasil, resultando em uma "monofonia cultural", que desconsidera a biodiversidade e a pluralidade local.

Diante desse cenário de silenciamentos, neste recorte acerca do movimento curricular, Silva (2024) propõe a necessidade de "alargar fronteiras", conforme sugerido por Vago (2022), visando a uma formação que acolha a polifonia de vozes e corpos, recorrendo à interculturalidade crítica (Walsh, 2009a, 2009b), para sustentar que o currículo deve ser um espaço de "reexistência", em que os atos docentes deixem de ser meros procedimentos técnicos para se tornarem intervenções políticas e pedagógicas decoloniais.

A autora, em sua pesquisa no norte do país, identifica "brechas" no discurso institucional que, se potencializadas pela agência docente, podem promover o reconhecimento da diferença como um valor positivo, rompendo com a lógica da superioridade epistêmica eurocentrada. Nesse sentido, Silva (2024) reforça que a democratização do currículo da formação de professoras(es) na UFAC depende de uma subversão ética e política da naturalização conservadora dos corpos, transformando a prática docente em um exercício permanente de resistência e de valorização das múltiplas racionalidades que coexistem no cotidiano amazônico (Freire, 2016, 2018; Nóvoa, 2009, 2020; Walsh, 2009a, 2009b).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta construção textual, evidenciam-se convergências em dois estudos (Alves, 2022; Silva, 2024), a respeito do currículo, um no sul em Santa Catarina e outro ao norte do país, no Acre. Conclui-se reafirmando a potência da tradução como motor dos atos de currículo. A agência docente, fortalecida por essa interlocução teórica, apresenta-se como a garantia de uma educação que decoloniza sentidos e democratiza o cotidiano escolar em diferentes Brasis.

No texto, a "tradução" é apresentada como um processo incessante de negociação de sentidos que rompe com modelos verticais (*top-down*). No contexto da política curricular, traduzir não é apenas interpretar um texto, mas um ato de poder e resistência que descentraliza as determinações legislativas (como a BNCC). A potência da tradução reside na sua capacidade de visibilizar saberes, permitindo que "modos outros" de existência — historicamente subalternizados — ganhem voz e visibilidade. Ao reconhecer que os sentidos não são fixos, a tradução reafirma a educação como um projeto democrático em constante disputa, em que o local ressignifica o global para atender às demandas reais dos sujeitos.

Quanto aos "atos de currículo", são definidos como práticas complexas e intencionais que materializam a formação docente no cotidiano. A agência docente emerge como o elemento central que garante a abertura e a pluralidade do currículo; é o momento em que o docente, em seu contexto de prática, exerce sua autonomia para traduzir e subverter normas conservadoras. Esses atos funcionam como ferramentas de resistência, decolonização e intervenção política, permitindo que o currículo deixe de ser um artefato técnico-biológico para se tornar um espaço de "reexistência". Assim, a agência docente assegura que a educação não seja uma mera reprodução de hegemonias, mas um campo fértil para a diversidade e para a justiça social.



E, por fim, o Grupo de Estudos e Pesquisas Itinera (UFSC) desempenha um papel fundamental ao articular pesquisas que, embora situadas em extremos geográficos (Acre e Santa Catarina), compartilham uma convergência epistemológica e política. O trabalho coletivo do grupo permite que o currículo seja debatido como um foco contemporâneo de resistência contra as prescrições mercadológicas e coloniais. Ao unir pesquisadoras em torno de conceitos, como tradução e atos de currículo, o Grupo Itinera fortalece a construção de alternativas críticas que valorizam as especificidades regionais (como o cotidiano amazônico do Acre e as práticas de educação permanente no Sul), consolidando uma rede de produção de conhecimento comprometida com a transformação social e a decolonialidade do currículo no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andressa Alano. **Tradução em Política Curricular**: produção de sentidos em contextos educativos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/240967. Acesso em: 10 maio 2026.

ALVES, Antônio. Onde o vento faz a volta. *In*: BRASIL. **Caderno Povos da Floresta**. Ministério do Meio Ambiente: Rio Branco, Acre, 2003. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/04D00071.pdf. Acesso em: 22 abr. 2026.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Trad. Joanildo Albuquerque Burity, Josias de Paula e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPQ, 2015.



LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de (org.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Editora da UFPE, v. 1, p. 133-167, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Education Policy Analysis Archives** / Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, p. 1-23, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: Campo, conceito e pesquisa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MORAIS, Maria de Jesus. **Acreanidade**: invenção e reinvenção da identidade acreana. Rio Branco: Edufac, 2016.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Editora Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Vivenciando 2020**: Formação e prática docente no ensino superior: novos desafios do ensinar e aprender? Realização: Pró-reitoria de Pós-graduação da USP; Tema: Formação Superior no mundo Pós-Pandêmico: Educação, distanciamento e à distância? 2020. 1 vídeo (1 hora 22 min. 38 segs.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_-KFCyn6rLc&feature=youtu.be. Acesso em: 21 ago. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, Adriane Corrêa da. **Currículo de Educação Física da Universidade Federal do Acre**: articulação dos saberes de corpos-docentes, em contextos de prática, com modos outros de existir acreano. 2024. 197 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em: https://tede.ufsc.br/teses/PEED1758-T.pdf. Acesso em: 27 abr. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

THIESEN, Juares da Silva; PONCE, Branca Jurema. A cidade como foco de análise em pesquisas no campo do currículo. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 1339-1359, jul. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2022000301339&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Graduação. Colegiado do Curso de Educação Física. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação Plena (Licenciatura) em Educação Física**. Rio Branco, out. 2005.

VAGO, Tarcísio Mauro. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/70754. Acesso em: 9 jun. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e (des) colonialidade: Perspectivas críticas e políticas. *In*: CONGRESSO ARIC, 12., 2009, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, 2009b.



Seção II

POLÍTICAS CURRICULARES E ENSINO MÉDIO



6

Iago Weber Pitz
Naiara Gracia Tibola

ENTRE ARTICULAÇÕES E GAMBIARRAS:

UM OLHAR SOBRE OS REARRANJOS CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA NA ESTEIRA DA BNCC (2024-2026)

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-789-7.6



RESUMO:

Este capítulo analisa as reestruturações curriculares do Ensino Médio em Santa Catarina no período pós-BNCC (2024-2026) e as Leis n. 13.415/2017 e n. 14.945/2024, que alteraram profundamente essa etapa de ensino, com ênfase na parte flexível do currículo e no fenômeno das "gambiarras curriculares", ajustes improvisados que emergem da tensão entre prescrições legais e realidades locais. Metodologicamente, combina análise documental e a vivência de um dos pesquisadores como docente da rede estadual. Teoricamente, fundamenta-se no Ciclo de Políticas de Stephen Ball. Os resultados evidenciam que a implementação da Lei n. 14.945/2024 em Santa Catarina foi marcada por verticalidade nas orientações, tempo insuficiente para planejamento, sobrecarga docente e persistente dualidade entre os turnos diurno (presencial) e noturno (remoto). Apesar das adversidades, os docentes protagonizaram resistências e recriações curriculares. Conclui-se que a efetiva transformação do Ensino Médio exige investimento consistente em condições de trabalho e enfrentamento da precarização histórica da educação pública.

Palavras-chave: Ensino Médio; Santa Catarina; Reformas Curriculares; Recontextualização Curricular.



INTRODUÇÃO

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a consequente Reforma do Ensino Médio (EM), estabelecida pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, instauraram um novo padrão normativo para a educação brasileira, demandando processos de recontextualização nos estados da federação. Sete anos após a Reforma do EM, diante de intensas pressões populares e docentes, foram publicadas modificações na legislação por meio da Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024, com efeitos a partir de 2025, reestruturando novamente essa etapa de ensino em todo o país (Brasil, 2024).

Inserido neste contexto, este capítulo volta-se para o caso de Santa Catarina, analisando as reestruturações curriculares para o Ensino Médio no período pós-BNCC, com especial atenção à parte flexível do currículo. O objetivo central é analisar processos de recontextualização da política nacional de Ensino Médio em Santa Catarina entre 2024 e 2026, identificando as tensões, os improvisos e as desigualdades que emergem na materialização local das normativas, com ênfase no fenômeno aqui denominado "gambiarras curriculares".

Do ponto de vista metodológico, o capítulo assume um caráter analítico-reflexivo, baseado na análise documental (Gil, 2008) de normativas nacionais e estaduais e em dados empíricos por entrevistas informais e observações de um dos autores enquanto atuante como docente de Biologia em escolas da rede estadual na Grande Florianópolis e no Alto Vale Catarinense entre 2022 e 2026. Essa dupla condição, de pesquisador e professor em exercício, permite um olhar imerso nas tensões, nos improvisos e nas negociações cotidianas que as normativas produzem nas escolas, sem, contudo, pretender generalizações, agregando às análises dos autores deste texto (Fagundes, 2016).



Teoricamente, o capítulo alinha-se à perspectiva dos Estudos de Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*), em especial aos aportes de Stephen Ball e seus colaboradores (Mainardes, 2006). Para os autores, não há uma simples "implementação" linear de políticas, mas um complexo processo de tradução e recriação, no qual os textos políticos originais são continuamente reinterpretados, modificados e recriados nos diferentes contextos, principalmente no contexto da prática. Nessa ótica, os documentos normativos produzidos no âmbito estadual não são meros reflexos da legislação federal, mas artefatos políticos que carregam ricas informações, como traços de conflitos, negociações, limitações e escolhas realizadas pelos atores estaduais.

Diante do exposto, o capítulo organiza-se na recuperação do contexto nacional das reformas do Ensino Médio (2017-2024), na breve análise da recontextualização em Santa Catarina, na dualidade entre turno diurno e noturno e nas estratégias de resistência docente.

ACÚMULOS E GAMBIARRAS FRENTE ÀS ONDAS REFORMISTAS

O movimento em torno do Novo Ensino Médio ganha contornos nítidos com a Lei n. 13.415 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e marcou o início de uma nova fase do neoliberalismo na educação brasileira, como argumenta Borges (2020). Seu rápido desenvolvimento no Governo de Michel Temer (2016-2018) buscou alinhar as políticas educacionais do país aos princípios da nova ofensiva neoliberal ocidental, adotando uma perspectiva mercadológica da educação e promovendo reformas focadas em competitividade e produtividade econômica (Borges, 2020). Em contrapartida, o movimento de reforma teve grande comoção



popular. Conforme discutem Lyrio . (2024), houve um movimento de ocupação das escolas e universidades por parte dos estudantes secundaristas e de diversas universidades públicas, em protesto contra as modificações curriculares para o Ensino Médio nacional. Entretanto, apesar de toda a mobilização social, as medidas controversas seguiram para sua homologação pela Lei n. 13.415/2017.

A REFORMA DE 2017 E O CBEMTC

A primeira fase da reforma, expressa na Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), foi marcada por uma nova estrutura curricular, na qual se destaca a ampliação da carga horária mínima de 800 horas para 1.000 horas anuais, até 2022, sendo ampliada, de forma progressiva, para uma carga horária anual de 1.400 horas. Destaca-se, também, a divisão do currículo entre uma parte de Formação Geral Básica (máximo de 1.800 horas nos três anos) e uma Parte Flexível (mínimo de 1.200 horas nos três anos), fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual define os direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio (Brasil, 2018). No movimento da homologação da BNCC, foi normatizada a criação de currículos específicos para as redes de ensino municipais, estaduais e do Distrito Federal por meio do "pacto federativo". Esses documentos curriculares locais deveriam ser elaborados seguindo as diretrizes da BNCC e as especificidades da rede de ensino (Santos; Oliveira; Pitz, 2025).

Em busca de atender às demandas federais, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC) iniciou rapidamente suas mobilizações internas para a produção de documentos que abordassem o Novo Ensino Médio e a regionalidade estadual. O documento Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC) teve sua aprovação via Conselho Estadual, pela Resolução 004 e Parecer 040, ambos de 9 de março de 2021. Importante mencionar que a implementação inicial ocorreu em 2020



em 120 escolas-piloto do estado, com a realização de Consultas Públicas *on-line* e participação, via Edital Simplificado, de 2.054 profissionais da rede, servindo de subsídios para a elaboração do documento final destinado ao ensino médio, com posterior abrangência em todas as escolas estaduais em 2022 (Santa Catarina, 2024b). Junto ao documento nacional, estes novos documentos oficiais estaduais redefiniram as orientações curriculares para as escolas catarinenses, modificando substancialmente as bases teóricas e metodológicas da política curricular iniciada em 1991 com a Proposta Curricular de Santa Catarina (Thiesen, 2021). Essa ruptura gerou resistência por parte das comunidades acadêmicas e de instituições de ensino em Santa Catarina, que viam na nova proposta um esvaziamento da tradição crítica construída até então, ocorrendo manifestações diversas sobre a elaboração acelerada do documento curricular desta política educacional. Movimentos de resistência também ocorreram em outros estados do país, levando a um novo movimento de contestação nacional, naquele momento no Governo de Luíz Inácio Lula da Silva (2023-2026), direcionado à política do Novo Ensino Médio.

Importante definir o que estamos propondo como "gambiarras curriculares", que entendemos operar como uma lente analítica neste capítulo. A palavra gambiarra tem como significado no Brasil uma solução improvisada, provisória, criativa, mas frequentemente frágil ou mal acabada, realizada com os recursos disponíveis, porém insuficientes, para resolver um problema imediato (Boufleur, 2006). Entendemos as gambiarras curriculares como os ajustes improvisados, efêmeros, apressados, criativos e, por vezes, frágeis, que emergem na tensão entre as prescrições legais e as possibilidades presentes nos contextos locais das redes de ensino. Mais do que um mero improviso, a gambiarra curricular é um sintoma. Ela materializa as inúmeras lacunas que surgem entre as normativas superiores e a realidade local, agregando na percepção de como gestores e docentes operam em um campo de restrições diversas (Marques; Franco; Carvalho, 2023).



Diante da perspectiva explorada, cabe agregar os dados empíricos oriundos da experiência de um dos autores, que se encontrava como docente de Ensino Médio no período inicial de implementação dos itinerários formativos, das trilhas de aprofundamento e outros projetos inseridos na parte flexível do CBEMTC, vivência que revelou tensões que os textos normativos não podem elucidar com profundidade. À época, entre os anos de 2022 e 2024, a atuação como professor de Biologia no Ensino Médio público, na Grande Florianópolis e no Alto Vale Catarinense, permitiu observar de perto as condições em que essa política foi posta em prática. As atividades ocorriam em diferentes formatos, dependendo do turno, alternando entre o presencial e o remoto, em um contexto ainda fragilizado pela pandemia de Covid-19. A carga horária destinada ao planejamento coletivo para a construção dos itinerários era notoriamente insuficiente e/ou ausente, reduzindo as possibilidades de um trabalho integrado e interdisciplinar que a proposta original preconizava. Uma das maiores contradições observadas na prática cotidiana dizia respeito à oferta dos componentes curriculares no ensino noturno. Enquanto no período diurno as trilhas de aprofundamento ocorriam, em sua maioria, de forma presencial, no noturno, que atende majoritariamente estudantes trabalhadores, a carga horária excedente era frequentemente ofertada de forma *on-line*, por meio apenas de atividades assíncronas. Essa dualidade estrutural gerava uma experiência formativa profundamente desigual: os estudantes do noturno, que já enfrentavam jornadas exaustivas de trabalho, viam-se compelidos a "cumprir horas" em plataformas virtuais, muitas vezes sem o devido acompanhamento pedagógico, durante os finais de semana e limitados pela qualidade de acesso à internet. O resultado foi uma baixa adesão dos estudantes à proposta dos itinerários e trilhas à época, com altos índices de desengajamento observados, com mais de 50% dos estudantes entrevistados não realizando as atividades propostas de forma consistente. Essas experiências no contexto escolar anteciparam, em escala local, as críticas que mais tarde dariam corpo à reformulação nacional de 2024 (Silva; Caú, 2025).



A LEI 14.945/2024 EM SANTA CATARINA

Nas ondas de reestruturação nacional, foi reelaborada a nova Parte Flexível do currículo, dando origem aos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA). A Lei n. 14.945/2024 estabeleceu que os Itinerários Formativos teriam carga horária mínima de 600 horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e que seriam compostos pelo aprofundamento das áreas do conhecimento ou por formação técnica e profissional. Para atender, excepcionalmente, o ensino noturno, a lei previu que os itinerários de aprofundamento integrados entre as áreas do conhecimento poderiam ocorrer por meio de projetos e/ou atividades complementares, desenvolvidos na comunidade ou no ambiente de trabalho, em horários alternativos. Ainda em 2025, foi publicada a Resolução CNE/CEB n. 4, em 12 de maio, instituindo os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento IFAs no Ensino Médio, fundamentada no Parecer CNE/CEB n. 7, de 10 de abril de 2025 (Brasil, 2025a, 2025b).

A chegada da Lei n. 14.945/2024 impôs à Secretaria de Estado da Educação-SC um novo e urgente processo de recontextualização. A gestão estadual lidou com as novas demandas federais em um curto intervalo entre a publicação da lei e o início do ano letivo de 2025, visto que resoluções orientadoras foram publicadas no decorrer do ano letivo. Esse cenário de urgência e indefinição foi o terreno fértil para a proliferação das "gambiarras curriculares". Em Santa Catarina, ao longo de 2025, a Secretaria de Estado da Educação (SED-SC) iniciou suas articulações internas para adequar o currículo estadual à nova legislação, com base no Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC). Em consonância à nota técnica, os relatos de colegas docentes que atuaram na região da Grande Florianópolis demarcaram que as orientações da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Florianópolis, ainda sem um documento federal

de referência, pautaram-se exclusivamente na Lei n. 14.945/2024 e nas normativas estaduais emergenciais. Nesse contexto, a SED-SC organizou a parte flexível do currículo como aprofundamento das disciplinas de Biologia, Português, Matemática e Língua Portuguesa, alinhando-se às diretrizes do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC). O CEE/SC, por sua vez, já sinalizava que, a partir de 2026, as redes de ensino iniciariam a nova estrutura curricular do ensino médio, norteada pela Lei n. 14.945/2024 e devidamente aprovada pelo Conselho (Santa Catarina, 2024a).

No segundo semestre de 2025, o Ministério da Educação publicou o Caderno de Orientações para Implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA), que passou a valer como referência nacional consolidada para as alterações no ensino médio, já visando sua implementação efetiva a partir de 2026 e pautada na organização prevista pela Resolução CNE/CEB n. 4, de 12 de maio de 2025 (Brasil, 2025b). A fim de sintetizar as principais mudanças estruturais entre as duas legislações, apresenta-se o Quadro 1.

Quadro 1 – Comparativo entre o Novo Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) e a Reestruturação (Lei n. 14.945/2024)

Item	Antes (Lei n. 13.415/2017)	Como ficou? (Lei n. 14.945/2024)
Carga horária	1.800 horas para Formação Geral Básica (FGB) 1.200 horas para Itinerários Formativos (IF)	Formação Geral Básica ampliada para 2.400 horas Itinerários Formativos reduzidos para 600 horas
Componentes curriculares obrigatórios	Português, Inglês, Arte, Educação Física, Matemática, Química, Filosofia, Geografia, História, Sociologia (ao longo dos 3 anos do ensino médio)	Português, Inglês, Arte, Educação Física, Matemática, Química, Filosofia, Geografia, História, Sociologia (ao longo dos 3 anos do ensino médio)

Tipos de Itinerários	Itinerários de Áreas do Conhecimento	Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA) Itinerários de Formação Técnica e Profissional (IFTP) de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)
Composição dos Itinerários	Trilhas (parte diversificada)	Aprofundamento das áreas do conhecimento
Oferta	Até 20% permitido na modalidade Ensino a Distância (EaD)	100% presencial.
Projeto de Vida	Componente curricular obrigatório nos itinerários formativos	Não é obrigatoriamente um componente, mas sim uma estratégia curricular

Fonte: elaborado pelos autores com base em Brasil (2024).

Seguindo a corrente do movimento nacional, em novembro de 2025 foi publicada a Resolução CEE/SC n. 070, de 25 de novembro de 2025, em Santa Catarina, a qual dispõe sobre a organização e oferta do Ensino Médio (Santa Catarina, 2025). O documento alinha a estrutura do ensino médio catarinense ao mesmo arcabouço normativo nacional que fundamenta o Caderno de Orientações dos IFAs, resultando em grande convergência estrutural. Mantém elementos anteriores, como as concepções de competências e habilidades, e incorpora novas concepções que sinalizam uma ruptura paradigmática em relação à antiga política do Ensino Médio, como os conceitos de Bem-Viver e Justiça Curricular.

UM VISLUMBRE DE 2026

A expectativa era de que a configuração curricular se estabilizasse ao longo de 2026. No entanto, na prática, observou-se não apenas a continuidade, mas, em alguns casos, o aprofundamento das chamadas "gambiarras curriculares". As alterações na organização



do Ensino Médio foram significativas. Os cadernos 3 (Portfólio das Trilhas de Aprofundamento) e 4 (Portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos) do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, que detalhavam os itinerários formativos como eixos estruturantes, foram ambos parcialmente revogados, demandando uma revisão para adequação à nova legislação, com a priorização da recomposição para a Formação Geral Básica.

No contexto escolar em que um dos pesquisadores esteve inserido em Santa Catarina, na Região da Grande Florianópolis, os IFAs foram apresentados em sua versão federalizada, com poucas adaptações ao contexto catarinense, reproduzindo de forma praticamente integral o que estava disposto no Caderno de Orientações para Implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (Brasil, 2025c). A expectativa era de que as escolas desenvolvessem, de forma integrada, projetos que culminassem em um artefato pedagógico produzido pelos estudantes, organizados a partir das quatro áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Matemática, Português e Ciências Humanas.

Os dados empíricos advindos da atuação docente na região da Grande Florianópolis em 2026 permitiram observar de perto como esses rearranjos foram materializados em contextos locais. A articulação entre a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e as escolas para a implementação das mudanças foi marcada por uma forte verticalidade. As orientações chegaram tardiamente, por meio de webinários e com visitas pontuais da coordenação no espaço escolar, deixando pouco tempo e espaço para um diálogo integrado sobre o tema. Nesta corrente, os professores foram convocados a elaborar conjuntamente os projetos para cada ano do ensino médio, a serem aplicados imediatamente no início das aulas. Cabe frisar que a proposta dos IFAs contempla e estimula a autonomia docente, possibilitando a construção de projetos únicos e alinhados ao contexto subjetivo da escola. No entanto, o processo de construção desses projetos foi comprometido pelo pouco tempo destinado



à elaboração dos documentos pautados nas especificidades locais durante as semanas de planejamento inicial. Somaram-se a isso outros problemas: resistências e dificuldades docentes frente à proposta interdisciplinar, falta de compreensão da proposta, disputas políticas internas e ausência de acompanhamento da proposta na escola pela coordenadoria da região. Agravavam esse cenário problemas estruturais já conhecidos: cargos de professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) ainda não preenchidos no início do ano letivo, sobrecarga de professores que atuavam em múltiplas escolas, o que inviabilizava a participação em encontros presenciais de planejamento integrado, e promessas não cumpridas pela gestão estadual quanto à adequação dos sistemas e à disponibilização de condições de trabalho e materiais para a execução da proposta. Como exposto, diversos problemas emergiram neste momento, abrindo espaço novamente para que as "gambiarras curriculares" surgissem e se acumulassem no desenvolvimento dessas atividades, buscando preencher lacunas da política ou das próprias relações internas necessárias à escola. Essas gambiarras tiveram um campo fértil para se desenvolver, estimuladas por questões subjetivas dos docentes, pela pouca infraestrutura e enormes limitações impostas pelo excesso de carga de trabalho a todos os profissionais da comunidade escolar, principalmente professores e gestão.

A ausência de tempo para que os docentes pudessem debater a integralidade do currículo e as propostas elaboradas via IFA fizeram com que as trocas sobre essa nova organização se deslocassem para meios informais de comunicação, como grupos de WhatsApp, ou ocorressem em encontros rápidos entre aulas e nos intervalos, buscando solidificar o processo, entretanto de maneira frágil e cansativa. Essa fragmentação do planejamento, uma gambiarra que tenta suprir a falta de condições institucionais do trabalho docente, contrasta frontalmente com a proposta original dos IFAs, que demandava integração, diálogo interdisciplinar e tempo coletivo de construção.



Outro aspecto relevante a ser brevemente mencionado diz respeito à inserção do Itinerário Formativo de Aprofundamento na organização curricular do ensino médio para o turno noturno. Conforme a mesma estrutura já observada em 2024 para a Parte Flexível, o ensino diurno conta com carga horária integralmente presencial para o desenvolvimento do IFA, garantindo maior acompanhamento pedagógico, interação entre os estudantes e acesso pleno às atividades propostas no espaço escolar. Em contrapartida, as orientações destinadas ao ensino noturno permanecem precarizadas, especialmente no atendimento dos estudantes trabalhadores, que constituem a maioria desse turno. Nesse contexto, o projeto integrado previsto pelo IFA é orientado à modalidade *on-line,* sob a justificativa de flexibilização, mas que, na prática, reduz a qualidade da formação e sobrecarrega o aluno, que já enfrenta jornadas duplas ou triplas de trabalho e estudo. Dessa forma, a dualidade estrutural persiste no sistema educacional brasileiro, reproduzindo e aprofundando a produção contínua de desigualdade de acesso à educação de qualidade dentro do próprio contexto da escola pública. Tal cenário evidencia que, embora a legislação possa avançar no contexto de influência e da produção do texto, sua implementação no contexto da prática tem reiterado históricas assimetrias entre os turnos diurno e noturno (Santos, 2013).

Diante desse quadro, emergiram também formas de resistência docente. Parte dos professores se negou a realizar as atividades integradas com colegas de outras áreas, seja por sobrecarga, seja por discordância em relação à proposta. Outros, no entanto, protagonizaram um movimento diferente: ao estabelecerem temas e projetos que escapavam à lógica mercadológica e à fragmentação curricular imposta pelas reformas, passaram a operar uma resistência ativa, reconfigurando as políticas no chão da escola. Destaca-se o papel ativo dos docentes nesse processo. Apesar das adversidades, da falta de tempo, da sobrecarga de trabalho, das orientações verticais e tardias, os professores não se limitaram a executar passivamente



as políticas. Ao contrário, protagonizaram movimentos de resistência, reinterpretação e recriação curricular, seja ao negarem propostas que consideravam inadequadas, seja ao subverterem os projetos integrados em sua própria percepção e prática. Esse movimento reforça os aportes de Stephen Ball (Mainardes, 2006), para quem os professores não são meros executores de políticas, mas atores que as interpretam, as traduzem e, em alguma medida, as subvertem nos contextos de prática. A possibilidade de alteração das políticas na escola pelos docentes, mesmo em um cenário de verticalidade das orientações e de precariedade das condições de trabalho, revela que os processos de recontextualização curricular são sempre também processos de negociação, resistência e reinvenção. Como defendem Marques, Franco e Carvalho (2023), nesses momentos as gambiarras curriculares propõem-se a ser parte de um currículo local, no sentido de não ter a pretensão de alcançar o conjunto proposto nas normas oficiais; as gambiarras são a regra nos imprevistos da vida escolar cotidiana, instalando-se nos diversos contextos das políticas educacionais, como no contexto da prática docente.

Nesse sentido, os dados empíricos relacionados às experiências de 2026, vivenciadas na região da Grande Florianópolis, indicam que as gambiarras curriculares persistem e se multiplicam. Elas não são apenas soluções improvisadas para problemas de carga horária ou de logística; tornaram-se também estratégias de sobrevivência docente e, em alguns casos, formas de resistência que buscam preservar aspectos da educação que as reformas neoliberais lutam para esvaziar.

A experiência catarinense revela que, para além das leis e dos cadernos de orientação, a efetiva transformação do Ensino Médio exigirá não apenas novos textos normativos, mas investimento consistente em condições de trabalho docente, infraestrutura escolar, tempo coletivo para planejamento e, acima de tudo, o reconhecimento de que a equidade educacional passa necessariamente pelo enfrentamento da precarização da educação pública.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que o processo de recontextualização da política nacional de Ensino Médio em Santa Catarina, entre 2024 e 2026, foi marcado por profundas tensões, improvisos e desigualdades. A promessa de uma educação de qualidade, equânime e alinhada às demandas contemporâneas esbarrou, na prática, em uma realidade marcada pela verticalidade das orientações, pelo tempo insuficiente para planejamento coletivo, pela sobrecarga docente e pela ausência de infraestrutura adequada nas escolas da rede estadual.

O conceito de "gambiarras curriculares" revelou-se central para compreender esse fenômeno. Mais do que meros improvisos pontuais, as gambiarras emergiram como sintomas estruturais de uma política que chega às escolas de forma apressada, sem diálogo prévio com os profissionais da educação e sem as condições mínimas para sua efetivação. Professores e gestores, pressionados por prazos irreais e pela falta de suporte, passaram a operar no limite da criatividade e da exaustão, produzindo soluções provisórias que, embora garantissem o "funcionamento" do sistema no curto prazo, aprofundaram as gambiarras curriculares e o desgaste profissional.

A dualidade estrutural entre os turnos diurno e noturno persistiu como uma das mais graves desigualdades observadas. Enquanto o ensino diurno contou com a oferta presencial dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs), o noturno foi relegado a atividades a distância, muitas vezes assíncronas e sem o devido acompanhamento pedagógico. Essa configuração, justificada sob o argumento da flexibilização, na prática reproduziu e aprofundou as assimetrias históricas do sistema educacional brasileiro, penalizando aqueles que já enfrentam jornadas duplas ou triplas de trabalho e estudo.



Apesar desse cenário adverso, os docentes não se limitaram a executar passivamente as políticas. Ao contrário, protagonizaram movimentos de resistência, reinterpretação e recriação curricular, subvertendo propostas no contexto da prática, o que reforça os aportes teóricos do Ciclo de Políticas. Diante do exposto, conclui-se que a efetiva transformação do Ensino Médio exigirá muito mais do que a publicação de novas leis e resoluções. Será necessário investimento consistente em condições dignas de trabalho docente, infraestrutura escolar, tempo coletivo para planejamento e enfrentamento da precarização histórica do ensino público.

REFERÊNCIAS

BORGES, K. P. Eu vejo o futuro repetir o passado: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-24, 2020.

BOUFLEUR, R. N. **A questão da gambiarra**: formas alternativas de desenvolver artefatos e suas relações com o design de produtos. 2006. Dissertação (Mestrado em design e arquitetura) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-24042007-150223/. Acesso em: 26 abr. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 7, de 10 de abril de 2025**. Interessado: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. UF: DF. Assunto: Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento IFAs no Ensino Médio, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 2, de 13 de novembro de 2024. Aprovado em 10 abr. 2025a.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 abr. 2026.



BRASIL. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n. 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 12 de maio de 2025. Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento IFAs no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 89, p. 79, 12 maio 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de orientações para implementação dos itinerários formativos de aprofundamento (IFA)**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2025c.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 281-298, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LYRIO, A. S.; SILVA, E. M.; TARTAGLIA, L. M.; FERREIRA, E. B. O novo Ensino Médio no Espírito Santo: a implantação realizada nas escolas-piloto. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2024.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARQUES, V.; FRANCO, S. V.; CARVALHO, M. I. El viaje de la formación: gambiarras curriculares en la postgraduación. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 7, n. 1, p. 1-14, 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/69501. Acesso em: 16 abr. 2026.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Comissão de Educação Básica. **Nota Técnica n. 001, de 11 de novembro de 2024**. Orientações sobre os procedimentos a serem adotados no ano de 2025, na Etapa do Ensino Médio, em decorrência da Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024. Florianópolis, 2024a.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC n. 070, de 25 de novembro de 2025**. Florianópolis: CEE, 2025. Disponível em: https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2959-resolucao-2025-070-cee-sc-8/file. Acesso em: 16 abr. 2026.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Novo Ensino Médio**. Florianópolis, 2024b. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/novo-ensino-medio/. Acesso em: 16 abr. 2026.

SANTOS, E. A. dos. As determinações do capital no ensino médio regular noturno. *In*: NUNES, A. O. . (org.). **Ensino médio**: história, mobilização, perspectivas. Natal: IFRN Editora, 2013. p. 139-149.

SANTOS, G. S. dos; OLIVEIRA, E. S. de; PITZ, I. W. Políticas curriculares em redes municipais de ensino no contexto da BNCC: uma análise sobre a (re)construção dos documentos curriculares locais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 25, p. e2823, 2025.

SILVA, D. S. da; CAÚ, J. N. A. A Lei n. 14.945/2024 e os rumos da política de ensino médio no Brasil: limites, avanços e o desafio da formação integral. **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Editora Nova Paideia, v. 1, n. 1, 2025.

THIESEN, J. S. Currículo Base do Território Catarinense: tendência ao apagamento da Proposta Curricular do Estado considerada patrimônio dos educadores. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, Ipojuca, v. 4, p. 4-13, ago. 2021.



7

Isabel Cristina Hentz
Viviane Grimm

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS:

O CURRÍCULO ENTRE PERSPECTIVAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-789-7.7



RESUMO:

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica surge, na primeira década do século XXI, no contexto do debate sobre a dualidade educacional brasileira. Seu modelo de Ensino Médio Integrado propõe um currículo voltado à superação da cisão entre formação geral e técnica, articulado à vida social e orientado à formação integral da juventude trabalhadora. Ao longo de quase duas décadas, a Rede tem produzido políticas curriculares em âmbito nacional e local, buscando materializar esse projeto educativo. Contudo, essas experiências revelam, ao mesmo tempo, potencialidades e desafios na concretização do currículo integrado e da formação humana integral. Nesse sentido, o texto propõe uma reflexão panorâmica sobre esse percurso, analisando o currículo no entrecruzamento de uma herança educacional progressista com políticas e práticas desenvolvidas, em especial no CONIF, no IFC e no IFSC.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Currículo Integrado; Políticas Curriculares; Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais; Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais (IFs) foram criados em 2008 pela Lei n. 11.892, que também instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), transformando e unificando instituições já existentes, como Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets, Universidade Tecnológica (Brasil, 2008). A constituição da Rede insere-se em um contexto de intensificação dos debates sobre a reformulação do Ensino Médio e da educação profissional brasileira, a partir dos anos 2000, quando se buscou enfrentar a histórica dualidade entre formação geral e formação técnica, bem como combater as mazelas históricas que estruturam profundamente a sociedade brasileira, expressas nas desigualdades econômicas, nas injustiças sociais e nas diferentes formas de intolerância cultural e de classe (Araújo; Silva, 2017). Nesse movimento, tem-se a publicação do Decreto n. 5.154/2004, que retomou a concepção de Ensino Médio Integrado (EMI), defendendo uma formação omnilateral articulada ao trabalho, à ciência e à cultura, compreendendo a formação profissional para além das demandas imediatas do mercado de trabalho (Silva, 2025).

Nesse sentido, a criação da RFEPCT, edificada a partir de uma longa trajetória histórica, sobretudo dos movimentos sociais e políticos dos anos 1970 e 1980, representou não apenas a ampliação da oferta pública de educação profissional, mas a materialização de uma política educacional voltada à juventude brasileira, orientada pelo ideal de formação humana integral, que tem o EMI e o currículo integrado como eixos estruturantes (Cichaczewski; Castro, 2023). Atualmente, a Rede reúne 64 instituições, entre elas 38 IFs, compostos por 686 unidades, com mais de 1,9 milhão de matrículas,



das quais cerca de 280 mil correspondem a cursos técnicos integrados ao Ensino Médio[1].

Ainda que o EMI represente um avanço na educação profissional e na diversidade de iniciativas nos diferentes IFs, persistem diversos desafios relacionados à materialização do currículo integrado, como a formação docente e a superação da fragmentação curricular histórica (Silva; Urbanetz; Ramos, 2025). Somam-se a isso fatores observados na literatura, como a manutenção e ampliação do financiamento, a resistência institucional à adaptação curricular, a falta de infraestrutura e condições de trabalho docente, as dificuldades na adoção de práticas pedagógicas colaborativas e interdisciplinares, a necessidade de adequação dos métodos de avaliação e da abordagem do conhecimento escolar, além da fragmentação e sobrecarga curricular e da cisão entre formação profissional e formação básica (Araújo; Silva, 2017; Sant Ana; Nogueira; Brito, 2020).

Paralelamente, as disputas em torno do projeto de formação da juventude se aprofundaram a partir de 2016, especialmente com a Reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei n. 13.415/2017, que tem impactado a oferta de EPT de nível médio, ao flexibilizar percursos formativos, esvaziar a formação geral e transformar a educação técnica em itinerário formativo, colocando em evidência a dualidade histórica da educação brasileira (Ferreti; Silva, 2017; Grimm; Oliveira, 2025; Possamai; Silva, 2022). Thiesen (2021) argumenta que essa reforma coloca em risco conquistas coletivas e políticas curriculares comprometidas com uma concepção ampliada de formação humana.

Nesse contexto, torna-se fundamental refletir a respeito das experiências de EMI desenvolvidas nos IFs, compreendendo que as políticas curriculares são construídas em diferentes contextos (influência, produção e prática) e atravessadas por disputas entre

1 Conforme dados do *site* oficial da Rede Federal, referentes ao ano de 2025 (Brasil, 2025b), e dados da Plataforma Nilo Peçanha (ano base 2024) (Brasil, 2025a).



projetos sociais com interesses antagônicos, constituindo-se na interação contínua entre textos, discursos, práticas e contextos (Ball, 2011; Mainardes, 2006). Assim, as experiências de EMI assumem diferentes formas de apropriação nas redes, instituições e contextos locais, revelando tanto potencialidades quanto desafios para a efetivação de um projeto curricular integrado, orientado pela formação humana integral.

Nesse sentido, o presente texto propõe uma reflexão panorâmica quanto ao currículo integrado no EMI, considerando o entrecruzamento entre uma herança educacional progressista e as políticas e práticas curriculares produzidas no âmbito da Rede Federal. Para isso, toma como referência a interface entre o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e duas instituições da Rede: o Instituto Federal Catarinense (IFC) e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), a partir da análise de documentos institucionais.

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS IFS

A educação técnica no Brasil foi historicamente marcada por perspectivas assistencialistas e tecnicistas, voltadas ao atendimento imediato das demandas do mercado de trabalho. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices, gênese da educação profissional brasileira, ocorreu pelo Decreto n. 7.566/1909, em um contexto de aumento populacional urbano, defendendo a necessidade de "habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna" para adquirir hábitos do trabalho, afastando-os da "ociosidade ignorante, escola do vício e do crime" (Brasil, 1909). Tal perspectiva buscava formar cidadãos úteis à Nação, inaugurando uma concepção de Educação Profissional



destinada às classes trabalhadoras que se manteve hegemônica por longo período (Instituto Federal Catarinense, 2017).

No início dos anos 2000, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) alertavam que o reduzido número de jovens brasileiros que concluíam o Ensino Médio evidenciava uma dívida histórica da educação brasileira, expressa de forma mais evidente nessa etapa de ensino. Tal cenário alimentava o falso dilema entre formação para o trabalho ou formação propedêutica, decorrente da histórica dualidade educacional. Para Borges e Araújo (2019), esse dualismo decorre da própria estrutura de classes da sociedade capitalista e opera como estratégia de manutenção das desigualdades sociais por meio de uma formação instrumental destinada à classe trabalhadora.

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, incorporou o Ensino Médio à Educação Básica, mas manteve a separação entre a educação básica e a educação profissional. Segundo Moura (2007), a EPT permaneceu tratada como um apêndice do sistema educacional, lógica consolidada pelo Decreto n. 2.208/1997, que reforçou a perspectiva tecnicista e subordinou a lógica de formação de trabalhadores às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Em 2004, surgem movimentos de enfrentamento dessa dualidade. No então governo do presidente Lula, a luta pela revogação do Decreto n. 2.208/1997 fez emergir uma proposta de educação mais alinhada às demandas da classe trabalhadora, incorporada parcialmente na concepção de EMI, que passou a vigorar a partir do Decreto n. 5.154/2004, o qual possibilitou a oferta de cursos de nível médio de forma integrada, subsequente e concomitante. No documento-base da política nacional, o EMI busca superar a "dualidade entre formação específica e formação geral", deslocando o foco do "mercado de trabalho para a pessoa humana", tendo o "trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia" como dimensões indissociáveis



(Brasil, 2007, p. 6). Nessa perspectiva, a formação profissional busca a compreensão crítica dos processos produtivos e da realidade social.

A obra *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições* (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005) tornou-se referência nesse debate. Publicada em contexto de intensas disputas sobre mudanças estruturais da sociedade, a obra reúne fundamentos teóricos do currículo integrado articulados a conceitos, como politecnia, educação tecnológica, formação omnilateral e trabalho como princípio educativo. Ancorados no materialismo histórico-dialético, os autores defendem uma concepção curricular voltada à superação da dualidade entre formação geral e técnica, dialogando com a concreticidade da vida social (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

A criação dos IFs, por meio da Lei n. 11.892/2008, fortaleceu essa perspectiva ao estabelecer a obrigatoriedade de destinar, no mínimo, 50% das vagas para cursos técnicos de nível médio, preferencialmente integrados. Tal política ampliou significativamente as matrículas nessa forma de oferta e consolidou os Institutos Federais como espaços privilegiados de desenvolvimento de experiências de EMI e currículo integrado. Todavia, a concepção do EMI e de currículo integrado não se resume à matrícula única ou à simples junção entre ensino médio e educação profissional (Ramos, 2014). Trata-se de um projeto de formação humana integral que exige pensar essas dimensões de forma indissociável. Nessa concepção, a integração curricular busca possibilitar ao estudante a compreensão crítica dos fundamentos científicos, sociais, históricos e culturais que estruturam a prática social e a existência humana (Ramos, 2008). Assim, buscando superar a dualidade estrutural e a perspectiva tecnicista, a integração assume, além do sentido pedagógico, o sentido filosófico, ético-político e epistemológico (Ramos, 2014).

Nessa perspectiva de currículo integrado, as contradições são relevantes para análise crítica do conhecimento e da sociedade, dialogando com a concreticidade da vida social (Ramos, 2017). Para



seus defensores, o EMI constitui uma possibilidade concreta de enfrentamento da cisão entre formação intelectual e formação para o trabalho, marca histórica da sociedade capitalista, ou seja, ainda que permeado por contradições próprias do contexto social contemporâneo, o EMI representa uma travessia em direção a uma educação e uma sociedade mais igualitária e emancipada (Andrioni, 2017; Possamai, 2021). Desse modo, o EMI busca proporcionar à juventude da classe trabalhadora uma formação que supere o tecnicismo, compreendendo o trabalho não apenas como profissão, mas como processo de humanização e dimensão sócio-histórica da existência humana (Ramos, 2017).

Em meio aos desafios de consolidar a proposta do EMI, especialmente no contexto recente de transformações no Ensino Médio brasileiro, a Rede Federal, por meio do Conif, tem buscado construir políticas curriculares no sentido de assegurar seu modelo de formação humana integral para a juventude trabalhadora, visando induzir as instituições que compõem a Rede a fortalecer suas políticas e práticas, ainda que em meio às contradições inerentes às políticas curriculares.

MATERIALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NA REDE FEDERAL: CONIF, IFC E IFSC

A política curricular para o EMI nos IFs, assim como em relação à educação escolar brasileira de modo geral, é atravessada por diversos documentos normativos curriculares de âmbito nacional e das redes que ofertam. Entretanto, a especificidade dos IFs quanto aos documentos normativos curriculares externos está vinculada ao princípio da autonomia, instituído na sua lei de criação (Brasil, 2008). Nos últimos anos, especialmente no contexto das discussões da Reforma do Ensino Médio, a partir da Medida Provisória n. 746/2016, o debate



sobre a autonomia dos IFs ganhou centralidade, sendo mobilizado como elemento estratégico de defesa do modelo de EMI desenvolvido pela Rede Federal. Nesse cenário, destacam-se dois documentos de autoria do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conif: 1) *Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*; 2) *Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2018, 2021). Produzidos em meio às disputas em torno da Reforma do Ensino Médio, ambos discutem os possíveis impactos desse movimento no EMI na Rede Federal e reafirmam a autonomia institucional como fundamento para resistência e fortalecimento desse projeto formativo.

Como o Conif não tem função impositiva sobre as instituições da Rede Federal, os documentos de 2018 e 2021 indicam que sejam discutidos pelas comunidades acadêmicas e aprovados pelos Conselhos Superiores de cada instituição, evidenciando a intenção de convertê-los em políticas curriculares institucionais alinhadas a uma visão em rede. Ambos analisam os marcos normativos do EMI na Rede Federal em diálogo com a concepção histórica construída nessas instituições, posicionando-se criticamente frente à Reforma do Ensino Médio e defendendo o modelo de EMI consolidado ao longo de mais de uma década de experiências. Nesse movimento, buscam subsidiar as instituições da Rede na elaboração de diretrizes curriculares capazes de assegurar esse projeto formativo.

Os documentos revelam que o FDE/Conif reconhece a existência de uma concepção de EMI construída historicamente na Rede Federal, ainda que marcada por disputas e permanente reconstrução e considerada ameaçada pelas mudanças decorrentes da Reforma do Ensino Médio. Expressões recorrentes, como "manutenção", "fortalecimento", "consolidação", "reafirmação" e "continuidade", bem como

verbos, como "defender", "assegurar" e "resguardar", evidenciam a preocupação em preservar uma identidade institucional. Uma das estratégias para esse fortalecimento é posicionar o Conif como instância de referência e indução de políticas curriculares para a Rede:

> [...] com o objetivo de reafirmar a identidade e a institucionalidade da Rede Federal de EPCT, evitando decisões e ações isoladas que visem à automática adequação dos cursos atuais às políticas estabelecidas sem antes concluirmos os estudos e as orientações gerais, uma vez que o momento exige da Rede Federal posições articuladas e pactuadas na busca de construção de um consenso possível sobre qual o melhor caminho para o nosso fortalecimento institucional frente à legislação nacional vigente (Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2021, p. 17).

Nesse sentido, os documentos de 2018 e 2021 retomam e reafirmam os princípios e as concepções do EMI nos IFs, especialmente o princípio da formação humana integral como modelo formativo e o currículo integrado como princípio de organização curricular. Na defesa da proposta formativa da Rede Federal, os documentos ecoam o pensamento dos(as) teóricos(as) do EMI já citados. Embora considerem a formação para o mundo do trabalho, por se tratar de uma rede historicamente vinculada à educação profissional, defendem também uma formação voltada à cidadania.

Nessa perspectiva, a autonomia institucional assume papel estratégico frente à Reforma do Ensino Médio, sobretudo para garantir a continuidade da oferta integrada e preservar o currículo integrado orientado pela formação integral. Tal autonomia é fundamentada principalmente na Lei de criação dos IFs, sendo mobilizada como argumento para resistir à adoção automática do chamado Novo Ensino Médio e da BNCC.



Assim, os documentos do FDE/Conif demarcam uma política curricular de resistência frente à Reforma do Ensino Médio. Ainda que os IFs não tenham permanecido imunes às mudanças nacionais[2], percebe-se que o Conif passou a atuar como agente indutor de políticas curriculares para o EMI, influenciando o contexto de produção das políticas curriculares na Rede Federal (Ball, 2011). Embora não tenha autoridade impositiva sobre as instituições, buscou fortalecer princípios e concepções alinhados à historicidade do EMI na Rede Federal, especialmente ao modelo consolidado após a criação dos IFs, aprofundando discussões que ganharam novos contornos com a Lei n. 13.415/2017, no esforço de defender, manter e unificar a proposta de EMI da Rede.

A unificação, contudo, não se configura como tentativa de padronização das políticas curriculares da Rede Federal. O próprio documento de 2021 aponta a "diversificação" (Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2021, p. 14) como princípio da EPT integrada ao Ensino Médio, articulando os saberes aos contextos locais das instituições e *campi*. Assim, o movimento protagonizado pelo FDE/Conif buscou fortalecer a produção de políticas curriculares locais, marcadas pelas especificidades das instituições da Rede, mas articuladas em torno de uma concepção comum de formação. São exemplos desse processo o IFC e o IFSC[3], instituições em foco neste texto, que desenvolveram trajetórias particulares na produção de suas respectivas políticas curriculares.

O IFC e o IFSC parecem ter seguido, de maneira geral, percursos semelhantes na elaboração de seus documentos institucionais

2 Apesar do movimento indutor do Conif, alguns IFs ou *campi* dessas instituições têm realizado modificações em suas políticas curriculares e em seus PPCs, adequando-se a alguns elementos da Reforma do Ensino Médio, conforme se pode ver em Araújo (2023), Paixão (2023) e Silva, Caetano e Pelissari (2025).

3 Essas instituições foram escolhidas para serem tematizadas, pois são os locais de atuação das autoras.



de política curricular para o EMI, embora estejam em momentos diferentes desse processo. O IFC já passou pelo processo de construção das suas Diretrizes[4], tendo, após completar um ciclo formativo, passado por avaliação institucional do documento. Já o IFSC ainda está vivenciando a implementação de suas próprias Diretrizes[5], mais recentemente aprovadas. No entanto, embora a decisão pela elaboração de diretrizes curriculares institucionais seja semelhante e haja pontos em comum nessas trajetórias, cada instituição construiu e está construindo seu próprio caminho[6].

Nas diretrizes curriculares de ambas as instituições, observa-se alinhamento ao que é defendido nos documentos do FDE/Conif de 2018 e 2021, especialmente na defesa de um modelo de EMI, orientado pela perspectiva da formação integral, omnilateral, politécnica, com o currículo organizado de forma integrada e voltado à superação da fragmentação da formação geral e técnica, nas Diretrizes dessas instituições. Percebe-se, assim, uma circularidade e apropriação dos documentos curriculares de instância superior na elaboração das políticas curriculares institucionais do IFSC e do IFC. Nesse sentido, parece haver um ciclo de políticas (Ball, 2011; Mainardes, 2006) próprio dos IFs, que, embora atravessado pelas políticas curriculares nacionais mais amplas, possui contornos definidos na realidade dessas instituições. O FDE/Conif compõe, nesse movimento, o contexto de influência (Ball, 2011; Mainardes, 2006), atuando como indutor de determinada perspectiva de EMI nas políticas curriculares para a Rede Federal que, ao menos parcialmente, está sendo incorporada localmente pelo IFSC e IFC.

4 Refere-se ao documento *Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense* (Instituto Federal Catarinense, 2019).

5 Refere-se ao documento *Diretrizes Curriculares para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina* (Instituto Federal de Santa Catarina, 2025).

6 Para discussões mais aprofundadas sobre esses documentos e os movimentos institucionais de construção, ver Hentz (2024) e Possamai (2021).



Disputas, tensionamentos e negociações são constitutivos das políticas curriculares. Em todos os contextos do ciclo de políticas (Ball, 2011; Mainardes, 2006), desde a definição das diretrizes até a sua tradução no contexto da prática, há disputas pela produção de sentidos do currículo (Lopes, 2018). Nos IFs, a autonomia curricular institucional parece ser central para delinear os contornos próprios do movimento conflituoso da política curricular nessas instituições. Defender um modelo de Ensino Médio, seguir ou não uma legislação nacional conflitante com esse modelo, elaborar diretrizes próprias, definir a distribuição de cargas horárias, unidades curriculares e até conteúdos; todos esses aspectos permeiam a política curricular dos IFs em diferentes âmbitos, desde a atuação indutora do Conif até as definições curriculares na esfera dos *campi*.

Nesse contexto, a autonomia institucional amplia as possibilidades de construção de caminhos curriculares singulares, ao mesmo tempo que intensifica disputas sobre os rumos a serem adotados. IFSC e IFC, embora compartilhem uma concepção de EMI alinhada às diretrizes defendidas pelo Conif, apresentam especificidades em seus documentos institucionais e nas experiências desenvolvidas em cada instituição e *campus*. Tais singularidades evidenciam que as políticas curriculares para o EMI são produzidas de forma dinâmica e contextualizada, com contornos próprios inerentes ao movimento do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o EMI não represente a superação plena das contradições estruturais da sociedade capitalista, constitui-se como uma possibilidade concreta de resistência e de construção de uma formação comprometida com a emancipação humana (Oliveira, 2023). Nesse sentido, os IFs representam um avanço para a educação



pública, ao ampliarem a oferta de EMI, ainda que inseridos nas contradições e limites da sociabilidade capitalista e nas disputas em torno dos projetos de formação da juventude (Cichaczewski; Castro, 2023).

O rompimento com o padrão de Ensino Médio, historicamente marcado pela dualidade estrutural, não depende apenas de mudanças curriculares e metodológicas, mas de transformações estruturais mais amplas. Nesse contexto, os IFs, por meio do modelo de EMI, podem ser compreendidos como espaços de resistência aos progressivos ataques à formação da juventude da classe trabalhadora. Ao mobilizar o princípio da autonomia, assegurado em lei, para a construção de políticas curriculares indutoras voltadas à manutenção e ao fortalecimento de seu modelo de Ensino Médio, a Rede Federal reafirma o compromisso com a formação humana integral e com a superação da fragmentação entre o fazer e o pensar, ainda que em meio às disputas e contradições inerentes ao movimento curricular.

REFERÊNCIAS

ANDRIONI, Ivonei. Educação Profissional Integrada ao Ensino: concepção e categorias fundantes. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília, DF: Ed. IFB, 2017. p. 525-540.

ARAÚJO, Adilson Cesar de. Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em migalhas: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, p. 1-23, 2023.

ARAÚJO, Adilson Cesar de; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília, DF: IFB, 2017.



BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BORGES, Elisabete Ferreira; ARAÚJO, José Carlos Souza. Educação profissional, dualidade estrutural e neoprodutivismo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, abr./jun. 2019. DOI: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52ID16002.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 11 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha – Observatório de Dados e Informações**. 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp. Acesso em: 11 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal. Acesso em: 11 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2007.

CICHACZEWSKI, João Carlos; CASTRO, Cloves Alexandre de. IF's: uma expressão particular das experiências políticas da classe trabalhadora brasileira no século XX. **Germinal**: marxismo e educação em debate, *[S. l.]*, v. 15, n. 3, p. 448-467, 2023. DOI: https://doi.org/10.9771/gmed.v15i3.54513.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607.



FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO DO CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2021. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/An%C3%A1lise_Resolu%C3%A7%C3%A3o_01_2021_e_Diretrizes_para_EPT_na_RFEPT.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO DO CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2018. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513/Diretrizes+EMI+-+Reditec2018.pdf/0cd97af4-bad5-b347-4869-7293ac87eb69. Acesso em: 15 maio 2026.

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

GRIMM, Viviane; OLIVEIRA, Fernanda Bizarri de. O Ensino Médio Integrado na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: contextos, disputas e retrocessos a partir da Lei 13.415/2017. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 25, p. e18203, 2025. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/18203. Acesso em: 17 maio 2025.

HENTZ, Isabel Cristina. **Autonomia e autoria docente**: sentidos de conhecimento nas políticas curriculares para a disciplina de História nos Institutos Federais em Santa Catarina. 2024. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. A educação profissional no Brasil em perspectiva histórica: o Ensino Médio Integrado como potencialidade de educação integral. *In*: INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Ensino Médio Integrado no IFC**: estudos e reflexões. Blumenau: Editora IFC, 2017. p. 11-20. Disponível em: https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/10/Ensino-Medio-Integrado-no-IFC.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Conselho Superior. **Resolução n. 16, de 01 de abril de 2019**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao ensino Médio do Instituto Federal Catarinense. Blumenau: IFC, 2019. Disponível em: https://ifc.edu.br/wpcontent/uploads/2017/09/Resolu%c3%a7%c3%a3o-16.2019-Diretrizes.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.



INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Conselho Superior. **Resolução n. 142, de 27 de março de 2025**. Aprova as Diretrizes Curriculares para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis: IFSC, 2025. Disponível em: https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=4017454&key=83b4b05377ec4635455cbe3e0ee4ec67. Acesso em: 15 maio 2026.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de (org.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Editora da UFPE, 2018. v. 1, p. 133-167.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MOURA, Dante. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11. Acesso em: 18 maio 2026.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino Médio Integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, p. 1-17, jun. 2023. DOI: https://doi.org/10.15628/rbept.2023.14688.

PAIXÃO, Alessandro Eziquiel da. **A Lei n. 13.415/2017 e a educação profissional**: uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais. 2023. 235 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

POSSAMAI, Tamiris. **Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do/no Instituto Federal Catarinense**: o percurso de construção e implementação, as potencialidades e os desafios. 2021. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2021.

POSSAMAI, Tamiris; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 53-69, 2022. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1461.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. *In*: FÓRUM EJA, 8., 2008, Belém. **Apresentação** [...]. Belém: Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível em: https://forumeja.org.br/goias/concepcao-de-curriculo-do-ensino-medio-integrado/. Acesso em: 11 maio 2026.



RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 39, p. 15-29, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243. Acesso em: 18 maio 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília, DF: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

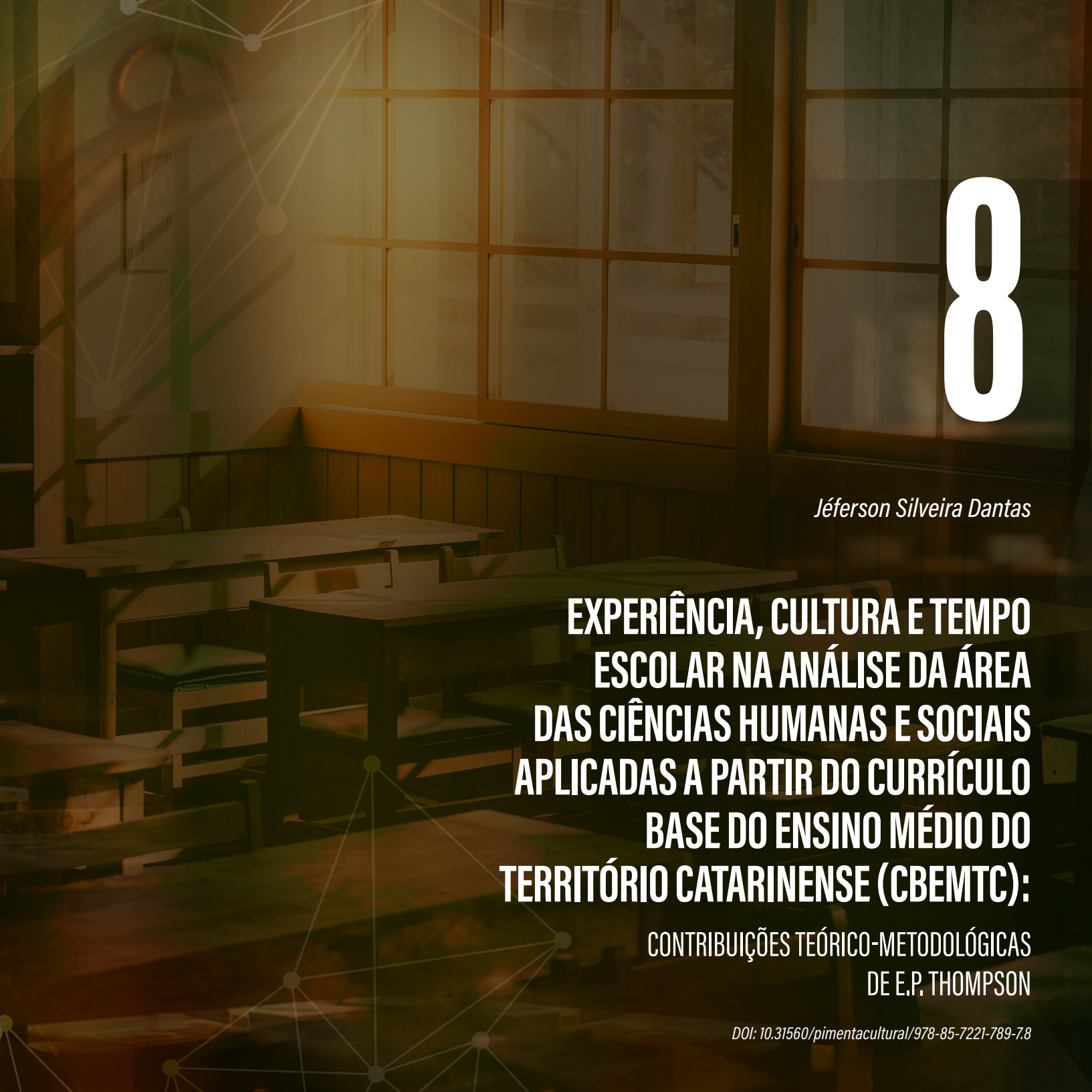
SANT ANA, Wallace Pereira; NOGUEIRA, Sara Maria Souza; BRITO, Wanderley Azevedo de. Reflexões sobre o currículo integrado na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 18, e8813, 2020. DOI: https://doi.org/10.15628/rbept.2020.8813.

SILVA, Alex Rogério. A Educação profissional e tecnológica no Brasil: um percurso histórico. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 3, n. 25, p. e15546, 2025. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15546. Acesso em: 11 maio 2026.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; CAETANO, Maria Raquel; PELISSARI, Lucas Barbosa (org.). **Relações entre o Novo Ensino Médio e o currículo integrado**: uma análise dos Institutos Federais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

SILVA, Karoline de Nazaré Silva e; URBANETZ, Sandra Terezinha; RAMOS, Marise Nogueira. As possibilidades da unidade trabalho-ciência-cultura no Ensino Médio Integrado na obra: Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 10, 2025. DOI: https://doi.org/10.13037/rea-e.vol10.9977.

THIESEN, Juares da Silva. Políticas curriculares de educação básica: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-9, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/56496. Acesso em: 18 maio 2026.



8

Jéferson Silveira Dantas

EXPERIÊNCIA, CULTURA E TEMPO ESCOLAR NA ANÁLISE DA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS A PARTIR DO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE (CBEMTC):

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE E.P. THOMPSON

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-789-7.8



RESUMO:

O artigo em questão, assentado em pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, procurou estabelecer um diálogo epistemológico com o historiador inglês Edward Palmer Thompson (1924-1993), no que se refere às suas contribuições teórico-metodológicas, para analisarmos os efeitos formativos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a juventude da classe trabalhadora em Santa Catarina. Outrossim, a documentação analisada teve como referência as matrizes curriculares do Ensino Médio em Santa Catarina contidas no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), distribuído em cadernos temáticos.

Palavras-chave: E.P. Thompson; Experiência; Cultura; Tempo escolar; Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Temos nos debruçado, ultimamente, em compreender os efeitos deletérios da contrarreforma do Ensino Médio no Brasil em uma conjuntura golpista que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016 e ao avanço sem precedentes da extrema-direita ou do neofascismo (Dantas, 2020a, 2020b). Contrarreformas não apenas de cunho educacional, mas também trabalhista e previdenciário, com o apoio estratégico da mídia corporativa hegemônica (Dantas; Santos, 2018). Além disso, os movimentos de extrema-direita, associados a determinadas frações de classe e aparelhos privados de hegemonia, assim como os reformadores empresariais abarcados no movimento *Todos pela Educação* (TPE), influenciaram e continuam influenciando direta e substancialmente as mudanças na última etapa da Educação Básica; mudanças essas que impuseram uma carga horária restrita e/ou insuficiente para as disciplinas tradicionais na Formação Geral Básica (FGB), tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o "Novo" Ensino Médio (NEM) por meio da Lei n. 13.415/17 (Dantas, 2019, 2022; Dantas; Pereira, 2022).

Recentemente, porém, no terceiro mandato de Lula da Silva (2023-2026), houve a expectativa de revogação da Lei n. 13.415/17. Isso não ocorreu e o que se operou foi uma "reforma da reforma" do Ensino Médio, transformada em Lei (Lei n. 14.945/24), que alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis n. 14.818, de 16 de janeiro de 2024, n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e n. 14.640, de 31 de julho de 2023 (Câmara dos Deputados, 2024). Na prática, houve um reacomodamento da carga horária na Formação Geral Básica – ou seja, restituiu-se a carga horária das disciplinas ditas "tradicionais", de acordo com o que preconizava a LDBEN n. 9.394/1996, desde a



sua promulgação – e uma diminuição da carga horária nos itinerários formativos (parte flexível do currículo).

Logo, procuramos neste estudo estabelecer um diálogo epistemológico com o historiador inglês Edward Palmer Thompson (1924-1993), no que se refere às suas contribuições teórico-metodológicas para analisarmos os efeitos formativos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a juventude da classe trabalhadora em Santa Catarina. E.P. Thompson é um dos 250 autores mais citados no mundo (Löwy, 2014, p. 295) e um dos pensadores que mais nos ajudaram a refletir sobre a *experiência* da classe trabalhadora, a *cultura*, a educação, os processos de formação ou de escolarização. Aliás, as categorias que aqui discutiremos, detidamente, (*experiência*, *cultura* e *tempos escolares*) revelam aspectos centrais das teorias educacionais na atualidade (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010, p. 11).

A trajetória militante de Thompson começa muito cedo, quando ainda era um adolescente. Influenciado pelo seu irmão mais velho, Frank, ingressa no Partido Comunista da Grã-Bretanha (PCGB) aos 16 anos de idade. Com a morte de seu irmão nos campos de batalha durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e as desilusões com os rumos do marxismo ortodoxo imposto pelo stalinismo, rompe com o PCGB, tendo como gota d´água a invasão da Hungria pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) em 1956 (Thompson, 2017). Não por acaso, E.P. Thompson vai ser um dos mais profícuos difusores da chamada "nova esquerda", desvinculada do stalinismo e das interpretações mecanicistas/positivistas do pensamento de Karl Marx (1818-1883). Sua experiência como professor de trabalhadores adultos desde os anos 1940 deu-lhe as chaves interpretativas para escrever uma de suas mais emblemáticas obras: *a formação da classe operária inglesa.* O "fazer-se" (*making*) da classe trabalhadora nos serve como baliza teórica para pensarmos a cultura escolar ou



> [...] entender como a escolarização pode produzir um sujeito que é, de alguma maneira, formado (assume determinada forma) para perpetuar a sociedade, ao mesmo tempo que adquire uma base cultural (às vezes insuficiente) que permite produzir as condições de resistência a esta mesma sociedade. Ou seja, mais do que apenas reproduzir o sujeito iluminista absolutamente emancipado, a escola é um produto da cultura que traz em seu interior as possibilidades de transmissão, reprodução e crítica da cultura (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010, p. 14).

Por isso, Thompson foi tão rigoroso ao trazer à baila a experiência da classe trabalhadora, uma história vista a partir "dos de baixo" (*history from below*):

> [...] Thompson toma a história como método, como processo, como política, um modo diverso de se pensar, pesquisar, analisar e redigir a história vista a partir 'dos de baixo.' [...]. Thompson enfrenta os métodos estrutural-funcionalista, marxista-estruturalista, marxista-existencialista, a ortodoxia fabiana, bem como os equívocos que consistem em separar a dimensão cultural da dimensão social e estes dos fenômenos econômicos (Silveira, 2014, p. 44).

Para Thompson, a *cultura* denota conflito, onde seus sujeitos históricos tomam parte, seja por coerção e consentimento ativo, seja pela resistência na disputa pela hegemonia. A cultura tem de ser capturada em um campo de contradições nas suas relações de classe.

Metodologicamente, esta investigação demandou uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, tendo como principal referência teórica as obras do historiador inglês E.P. Thompson. As categorias teóricas centrais foram aquelas associadas à *experiência de classe*, *cultura* e *temporalidade*, mediadas por processos históricos de escolarização. A documentação analisada teve como referência analítica as matrizes curriculares do Ensino Médio em Santa Catarina (Dantas; Pereira, 2022) contidas no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), distribuído em cadernos temáticos.



ROTEIRO CONCEITUAL ANALÍTICO:
EXPERIÊNCIA, CULTURA E TEMPORALIDADE

O que importa – ou deveria importar – aos historiadores e aos pesquisadores das Ciências Sociais, de maneira geral, é a interpretação do processo histórico, ou seja, se quisermos compreender como as escolas se organizaram ao longo da história, faz-se necessário problematizar a densidade cultural "na qual as pessoas são produzidas e reconhecidas como sujeitos *na* e *da* cultura, antes mesmo da escola, [produzindo] também modos de significar e reconhecer as pessoas (da)naquelas sociedades [...]" (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010, p. 46-47). Ou seja, nenhuma organização escolar ocorre num vazio cultural ou histórico. Importante reconhecer que há ali diferentes grupos geracionais (professores, estudantes, coordenadores pedagógicos e familiares) com suas experiências de classe, que se conflituam, problematizam, resistem e não estão, necessariamente, "conformados" com a implementação de uma estrutura curricular neotecnicista, empobrecida e regulada pela ótica do capital flexível. Thompson reconhece que o termo *cultura*

> [...] é um termo emaranhado, que, ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho (Thompson, 2008, p. 22).

Associado à cultura da classe trabalhadora, Thompson (2004, p. 10, grifos do autor) acrescenta que

> [...] A experiência de classe é determinada em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência



> de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais; encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe. Podemos ver uma *lógica* nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, mas não podemos predicar nenhuma *lei*. A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma.

Logo, diante do discurso único, há de se reavivar experiências e concepções de mundo diferentes, segregadas deliberadamente pela cartilha neoliberal, que induz um currículo neotecnicista empobrecido, porém, envernizado de relativismos provenientes da pós-modernidade e do pós-estruturalismo. Não há dúvidas, pelo menos em nossa compreensão epistêmica, de que as teorias pós-modernas/pós-estruturalistas causaram um grande mal para os processos de construção curricular, sobretudo, numa conjuntura em que as teorias críticas – influenciadas pelo marxismo – passaram a ser questionadas com a derrocada do socialismo real nos idos da década de 1990. Se, por um lado, há os(as) que defendem que a crítica pós-moderna oferece saídas "progressistas" para os arranjos curriculares na Educação Básica, não se pode perder de vista que tais teorias são "também reacionárias, e por isso mesmo, precisam ser examinadas com cautela, se caso desejar-se acolher criticamente algumas de suas contribuições" (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016, p. 273).

Para os teóricos pós-modernos as metanarrativas devem ser recusadas, não havendo a possibilidade de construção de consensos, já que não há uma narrativa totalizadora capaz de explicar os fenômenos sociais/culturais do mundo. *Grosso modo*, os pós-modernos sepultaram sem ressentimentos a utopia, assentando-se em efeitos discursivos, tornando a *linguagem* um fim em si mesmo. Os ataques às teorias críticas são infundados, até porque não se pode enquadrar a teoria crítica em uma única vertente, já que "[...] as



transformações (nem tão recentes) da teoria crítica proporcionadas pela pedagogia crítica de Mclaren, a pedagogia da possibilidade de Giroux, os estudos educacionais críticos neomarxistas de Apple e as contribuições de Paulo Freire" (Ribeiro; Veloso; Zanardi, 2016, p. 270) desvelam o frescor de análises originais sobre os mesmos fenômenos socioeducativos.

Assim, restaria aos professores operacionalizar a BNCC. Convocado a "instrumento, o professor deveria deixar de ser 'descontente' ou 'desconfiado' e assumir seu protagonismo para a plena implementação da Base" (Pereira; Evangelista, 2019, p. 76); logo, a "questão candente da produção material da existência dos trabalhadores é perversamente deslocada para o fato da ausência de aprendizagens das competências socioemocionais (CSE)" (Pereira; Evangelista, 2019, p. 80). A organização escolar defendida pelo ultraneoliberalismo é aquela em que os sujeitos históricos precisam se "adaptar" e se convencerem de que a sua fraca adesão à lógica empreendedora/meritocrática é que os(as) levarão ao fracasso, ou seja, tudo se restringe às ações individuais, comportamentais (competências socioemocionais) e não ao modelo de relação social de produção existente ou à forma como o Estado se comporta na qualidade de gerente do capital em detrimento das reivindicações da classe trabalhadora.

Por fim, e não menos importante, temos a categoria teórica *tempo* como elo conceitual para compreendermos os processos de escolarização no sistema capitalista. A *temporalidade escolar* está inextricavelmente associada ao tempo disciplinado do trabalho fabril e à gênese das teorias do currículo surgidas no início do século XX, notadamente nos EUA, tendo, justamente, a fábrica como modelo da escola capitalista. Destarte, no desenho conceptivo do NEM os *tempos escolares* estão atravessados pelo calendário anual ou semestral, pelas aulas, pela carga horária das disciplinas, tanto na Formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos, pelos cursos de curta duração, ofertados por empresas, pelo sistema "S" ou



por universidades e faculdades privadas, sobretudo. Lembrando que a parte "formativa", de cunho profissionalizante, representada pelos IF, dependerá da capacidade de oferta dos sistemas estaduais de ensino, denotando uma falsa escolha por parte dos(as) estudantes.

PROBLEMATIZAÇÕES CONCEITUAIS E ANALÍTICAS NOS CADERNOS FORMATIVOS DO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE (CBEMTC)

Não cabe aqui neste breve artigo realizarmos uma discussão cronológica a respeito da construção curricular para as unidades de ensino de Santa Catarina, ainda que tal problematização – seja ela teórico-analítica, descritiva, histórica, sociológica, etc. – tenha sua relevância. Muitos(as) autores(as) já se debruçaram sobre essa temática a partir de diferentes enfoques epistemológicos (Dutra; Zanelatto, 2023; Martins Júnior; Onofri, 2024; Oliveira; Luchese, 2024; Paes; Paes; Guebert, 2019; Paim, 2015; Schroeder; Comiotto; Poll, 2021; Thiesen, 2011). Nossa delimitação teórico-analítica, todavia, é aquela enunciada nos objetivos específicos na seção introdutória desta investigação, ou seja, compreender, a partir dos cadernos temáticos do CBEMTC (fontes primárias), o debate conceitual sobre as categorias *experiência*, *cultura* e *temporalidade*, tendo como liame epistêmico a obra de E.P. Thompson e as contradições suscitadas por esses documentos curriculares.

O primeiro documento que analisaremos é o **caderno 1** do CBEMTC, correspondente às suas disposições gerais. O documento teve a participação de 25 profissionais da rede estadual de ensino de



Santa Catarina. Tal equipe teve por incumbência o estudo da Proposta Curricular de Santa Catarina, do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, além da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2018, como eixos estruturantes para a construção da primeira versão de um documento curricular denominado "marco zero". Tal proposição inicial foi submetida à consulta pública, tendo recebido 2.120 contribuições em diferentes áreas do conhecimento (Santa Catarina, 2020b, p. 9). O **caderno 1** do CBEMTC explana a necessidade construtiva de quatro eixos fundantes na parte flexível do currículo do Ensino Médio em Santa Catarina, a saber: i. investigação científica; ii. processos criativos; iii. mediação e intervenção sociocultural; iv. empreendedorismo. Para as escolas de Santa Catarina, tais eixos fundantes se traduziram nessa configuração formativa: i. projeto de vida; ii. componentes curriculares eletivos (CCE); iii. segunda língua estrangeira; iv. trilhas de aprofundamento (Santa Catarina, 2020b, p. 25-51).

O **caderno 1** do CBEMTC afirma ainda que a BNCC do Ensino Médio estimula a "flexibilização" por meio dos IF, o que pode se concretizar como "oportunidade de atendimento das reais expectativas de escolha dos estudantes, permitindo-lhes aprofundar os conhecimentos de seu maior interesse" (Santa Catarina, 2020b, p. 32). Há uma defesa argumentativa das competências socioemocionais no documento do **caderno 1** do CBEMTC, além do empreendedorismo juvenil, compreendido no documento como a "mobilização de conhecimentos de diferentes áreas [...] para o desenvolvimento de produtos, prestação de serviços e o uso das tecnologias" (Santa Catarina, 2020b, p. 52).

Tal documento expressa que a "diversidade" é o princípio formativo do CBEMTC, mas ao final do documento, ao relatar sobre a concepção de formação técnica e profissional voltada ao(à) estudante, defende que o Ensino Médio em Santa Catarina está assentado na perspectiva histórico-cultural, tendo o "trabalho"



como princípio educativo/formativo (Santa Catarina, 2020b, p. 96). Tal justaposição teórica revela assimetrias e desencontros epistêmicos no documento. O que fica, de fato, evidenciado, é a perspectiva comportamentalista e neotecnicista do **caderno 1** do CBEMTC, pois tudo dependeria do esforço individual do(a) estudante (meritocracia, competitividade, resiliência, criatividade, esforço, etc.). Ora, tais princípios neoliberalizantes não se coadunam com a perspectiva deôntica da teoria histórico-cultural. Causa espanto que um documento curricular que trata sobre formação humana, mundo do trabalho, etc., não utilize em nenhum momento expressões tão corriqueiras, como "capitalismo", "sociabilidade capitalista", "produção capitalista", etc.

Tomaremos como primeira divergência teórica que surge diante da análise desse documento a compreensão genérica de que a "diversidade" seria o princípio formativo do CBEMTC. Tal guarda-chuva (diversidade) oculta, nega e esfumaça processos experienciais dos(as) jovens estudantes da classe trabalhadora, o que significa que a "pseudoigualdade das oportunidades escolares", num mundo de imensa desigualdade social, especialmente nos países periféricos do capital,

> [...] pode ser de uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo seu mérito. Uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos (Dubet, 2008, p. 10).

Seguindo a linha de raciocínio do sociólogo da educação, François Dubet, um sistema escolar "justo" ou mais "igualitário" no âmbito da sociabilidade capitalista, não é capaz de se proteger totalmente das desigualdades sociais, ainda mais diante de um rearranjo curricular prescritivo e produzido em uma conjuntura política golpista de forte viés autoritário. Ora, se a escola não é percebida pelos(as) estudantes da classe trabalhadora como "refúgio de justiça",



em um inequívoco darwinismo escolar, fica difícil realizar a defesa de um princípio formativo assentado numa diversidade genérica.

O **caderno 2** do CBEMTC, que trata da formação geral básica (FGB), enfatiza a abordagem interdisciplinar e transdisciplinar do currículo, por meio do "planejamento integrado e coletivo" docente para se alcançar, efetivamente, a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de estudo. Para tanto, aposta em temas contemporâneos transversais por meio de integração dos componentes curriculares, a saber: i. meio ambiente; ii. ciência e tecnologia; iii. multiculturalismo; iv. economia; v. saúde; vi. cidadania e civismo (Santa Catarina, 2020c). Além disso, é perceptível no documento a hipertrofia dos conteúdos matemáticos em prejuízo de outras áreas de conhecimento na FGB.

Como já havíamos analisado no **caderno 1**, o **caderno 2** do CBEMTC sopesa que a Proposta Curricular de Santa Catarina em sua versão de 2014 adotou a "diversidade" como princípio formativo e fundante do currículo escolar, reconhecendo que a "sociedade é composta por seres humanos diversos em suas experiências de vida e em sua forma de compreender o mundo" (Santa Catarina, 2020c, p. 66). Fica evidenciado que a Proposta Curricular de Santa Catarina há mais de uma década se descolou das abordagens e/ou teorias críticas do currículo, iniciadas em 1988, portanto, num período efervescente de redemocratização do país após 21 anos de uma ditadura civil-empresarial-militar. Mas, afinal, uma perspectiva multiculturalista do currículo consegue atingir os seus objetivos pedagógicos para a juventude da classe trabalhadora? Ora, se se tratar de um combate ao "multiculturalismo folclórico" e aos mitos e visões essencializadas da perspectiva multicultural, quem sabe aí, exista uma contribuição efetiva e formativa para os jovens trabalhadores. Para Ana Canen (2007, p. 91-92), o multiculturalismo não pode recair em uma abordagem prática, devendo superar posturas dogmáticas que tendem a congelar identidades e desconsiderar as diferenças. Mas, mais do que isso, se o multiculturalismo significar apenas uma



sociedade composta de múltiplas culturas, sem "trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações" (Canen, 2007, p. 92), incluindo aí a luta de classes, pouco contribuirá para a formação humana de uma juventude submetida ao trabalho precário e com acesso quase nulo aos bens simbólicos e culturais.

No que diz respeito à área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, o **caderno 2** do CBEMTC indica que o(a) estudante do Ensino Médio deve ter em seu processo de aprendizagem elementos formativos que não os(as) façam se sentir "incomodados" com os padrões impostos pela sociedade em diferentes contextos espaciais e históricos, exercendo o seu "protagonismo" a partir da construção de hipóteses e questionando as verdades tais como se apresentam (Santa Catarina, 2020c, p. 60-65). O que o **caderno 2** do CBEMTC propõe ou traduz de maneira simplificadora é que uma suposta "linguagem de direitos" possa migrar para uma "linguagem de mercado", sem qualquer mediação histórica, porque a compreensão de protagonismo juvenil ou de cidadania escamoteia a verdadeira intencionalidade desse construto curricular: o(a) jovem só é cidadão ou cidadã em sua participação como consumidor(a) e não como agente de mudanças sociais.

O **caderno 3** do CBEMTC, por seu turno, trata a respeito do portfólio de trilhas de aprofundamento na parte flexível do currículo (itinerários formativos), objetivando o aprofundamento em uma área de conhecimento ou na formação técnica profissional, tendo por finalidade a formação integral do sujeito. Portanto, integra a FGB, "possibilitando que os/as estudantes desenvolvam seus aspectos cognitivos, com ênfase em suas aptidões" (Santa Catarina, 2020d, p. 12). Esse caderno reitera a formulação das competências gerais da BNCC (tendo como mentores os reformadores empresariais da educação), transversalizando todas as áreas de conhecimento. Novamente, a área de Matemática e suas tecnologias ganha grande destaque nesse caderno temático. Logo, os eixos estruturantes das trilhas de aprofundamento são os seguintes: i. investigação científica;



ii. processos criativos; iii. mediação e intervenção sociocultural; iv. empreendedorismo.

No que se refere, detidamente, às trilhas de aprofundamento da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o **caderno 3** do CBEMTC prioriza quatro trilhas, a saber: i. mulheres no território catarinense; ii. os mundos do trabalho no território catarinense; iii. observatório da saúde pública; iv. ciências humanas, tecnologias digitais e a internet como espaço social. Na primeira trilha, o documento reconhece a importância da diminuição das desigualdades sociais entre homens e mulheres e o reconhecimento das conquistas realizadas pelos movimentos das mulheres e das feministas. Na segunda trilha, reconhece-se a importância ontológica do trabalho a partir dos estudos de Karl Marx, entendendo que a categoria "trabalho" é constitutiva de cada ser humano em diferentes momentos históricos e modos de produção. Assim, "as relações de trabalho na sociedade capitalista e a intensificação da divisão do trabalho torna-se fundamental [sic] na formação dos/as estudantes, visando à construção consciente e ativa de suas subjetividades e identidades para que possam agir na transformação desses sentidos sociais" (Santa Catarina, 2020d, p. 61). Na terceira trilha, reconhece-se a necessidade de se evidenciar a dimensão política das desigualdades em saúde das populações e grupos sociais. Por fim, na quarta trilha, não há problematizações suficientes e contundentes sobre a epidemia das *fake news* e o monopólio das *Big Techs*, que facilitam e normalizam notícias falsas e o avanço do ideário neofascista em suas redes sociais. Mas, por outro lado, tal trilha possibilita que universidades públicas que ofertam cursos de jornalismo construam oficinas e cursos para a juventude do Ensino Médio sobre temas relacionados ao uso das redes sociais e a sua influência no comportamento dessa mesma juventude.

A respeito das trilhas associadas à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no **caderno 3** do CBEMTC, entendemos que elas possuem boa potencialidade formativa, muito embora



pudessem ser discutidas também na FGB, sem a necessidade de carga horária específica nos IF. Já no que se refere à primeira parte do **caderno 3**, tendo em vista a reestruturação produtiva do capital de viés neoliberalizante, as competências socioemocionais e o empreendedorismo juvenil "rapidamente se constituíram em elementos estruturantes dos discursos políticos" (Alves, 2009, p. 45) para o campo curricular educacional. A doutrina neoliberal retomou a tese da soberania do mercado livre sem qualquer controle, a partir da afirmação do (hiper)individualismo (Mesquita, 2021).

A flexibilização no campo curricular educacional, portanto, tornou-se uma palavra de ordem! Flexibilizar significa acelerar a informação, o conhecimento, tornando tudo efêmero e espetacularizado a partir dos avanços tecnológicos. Contudo, "flexibilizar" significa também colocar em xeque a democracia burguesa e esvaziar o conteúdo programático dos partidos políticos e adotar o discurso gerencial nas escolas (Dantas; Bassi, 2021; Dantas; Pereira, 2022; Dardot; Laval, 2016; Gabatz, 2024, p. 5; Maricato, 2015; Santos, 2024).

Por fim, o **caderno 4** do CBEMTC trata sobre o portfólio dos educadores. Tal caderno foi totalmente formulado por uma empresa privada (Instituto Iungo)[1], que levou apenas dois meses para concluí-lo (entre agosto e novembro de 2020). Nesse documento há, novamente, a defesa do "protagonismo juvenil", favorecido por escolhas profissionais nos itinerários formativos. Aliás, as palavras de ordem do documento são, justamente, "flexibilização" e "protagonismo juvenil". No que concerne à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, defende-se a criação de laboratórios, pesquisas de

1 O Instituto Iungo também foi responsável pela criação dos roteiros do componente *Projeto de Vida* e pela formação de professores, coordenadores, diretores e vice-diretores, além de gestores das coordenadorias regionais da rede estadual de ensino. Esse instituto foi constituído em 2020 e possui como mantenedores o *Movimento Bem Maior* e o *Instituto MRV*, ambos pertencentes ao movimento *Todos pela Educação* (TPE). Alguns consultores pedagógicos deste instituto, além de possuírem vínculos anteriores com a Fundação Lemann e com o Instituto Ayrton Senna, também são proprietários ou colaboradores de empresas que fornecem serviços e produtos educacionais e/ou são do setor da educação a distância (Dantas; Pereira, 2022).



campo e interação local, estudos e projetos culturais, etc. A proposta de um laboratório destinado à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é focada nos "processos metodológicos, visando instrumentalizar professores e estudantes para desenvolver ações com objetos de conhecimento de interesse dos/as alunos/as e adequadas a cada realidade local" (Santa Catarina, 2020a, p. 50). O **caderno 4** do CBEMTC tem, portanto, caráter instrumental, de aplicabilidade imediata, sem maiores contextualizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todos os conceitos aqui discutidos a partir da obra de E.P. Thompson, o conceito de *experiência* é o mais revelador no que se refere ao que se faz e se deixa de fazer no "chão da escola" pública. Afinal, é na *experiência* que se funda a sensibilidade humana (Thompson, 2002a, p. 32). Porém, um currículo conservador de viés neoliberal, como é o caso do CBEMTC, teme uma cultura popular autêntica, daí a necessidade de manipulação, controle social e a moldagem do desenvolvimento intelectual e cultural das classes populares. Portanto, é fundamental distinguirmos, nos termos thompsonianos, "trabalho educacional" de "controle social" (Thompson, 2002a, p. 36), validando a experiência de vida dos(as) estudantes e não os(as) submetendo a uma "multidão suína", que, quando alimentada, dá-se por satisfeita!

Thompson é enfático ao descrever que a *experiência* somente pode ser demonstrada a partir das relações humanas e, por isso, é um fenômeno histórico. A classe trabalhadora se reconhece em acontecimentos, aparentemente, díspares e desconectados, mas a matéria-prima da experiência está profundamente associada à consciência de classe! (Thompson, 2004, p. 9). Ora, classe é relação,



não uma coisa, uma estrutura estática, determinada em grande parte pelas relações de produção em que os seres humanos nasceram ou entraram involuntariamente (Thompson, 2004, p. 10). A escola pública é também esse lugar em que a juventude adentra com as suas experiências, muitas vezes negadas ou obliteradas por conflitos geracionais e de classe e, não raramente, decide-se pelo público escolar do Ensino Médio, o que deve ser ensinado e direcionado em termos de adaptação ao mundo do trabalho.

Um currículo escolar interessado apenas na adaptação funcional é um currículo distante dos interesses da juventude da classe trabalhadora. Se a Revolução Industrial foi capaz de produzir uma quantidade até então impensável de mercadorias, ela também produziu/criou o movimento trabalhista! (Thompson, 2002b). A exploração econômica e a opressão política caminham juntas, e em qualquer situação em que a classe trabalhadora procure resistir à exploração, ela se encontra pressionada pelas forças do patronato ou do Estado, ou de ambas (Thompson, 2002b, p. 23). O CBEMTC é capaz de mobilizar tal problematização? Ser empreendedor(a) resolveria o problema da exploração econômica? Ter ideias diferentes do *establishment* asseguraria menos opressão política na escola?

Se na Inglaterra do século XIX, notadamente, a indignidade física dos trabalhadores, seus aspectos físicos macilentos, salários achatados/reduzidos, inanição, baixíssima expectativa de vida, infanticídio, etc., eram questões trágicas e desumanas, o que dizer da precarização da classe trabalhadora em nível mundial nos dias de hoje? Como ocorre o trabalho de um(a) imigrante? Como o capital continua se apropriando da força de trabalho dos pobres/vulneráveis de maneira cada vez mais violenta? Ora, não por acaso, Thompson descreve o vaticínio da "maldição de Adão", ou melhor, a metáfora religiosa como insígnia da exploração incessante dos(as) trabalhadores(as):



> [...] a maldição lançada por Deus sobre Adão, ao expulsá-lo do Jardim do Éden, proporcionava um apoio doutrinário irrefutável ao caráter sagrado do trabalho árduo, da pobreza e dos aborrecimentos de todos os dias da tua vida (Thompson, 2002b, p. 244).

Se o "mistério" do ofício docente está na experiência nos termos thompsonianos – o que não equivale ao "tempo de trabalho" no magistério –, como aproximar as experiências docentes e discentes em uma construção epistêmica e curricular, efetivamente, emancipadora e integral? Esse nos parece ser o grande desafio do que entendemos ser a "justiça curricular" para a juventude da classe trabalhadora, via de regra submetida ao "mais do mesmo"; e no que se refere às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, temos muito o que caminhar, sobretudo, no reconhecimento dessa área epistêmica e de seus componentes curriculares como balizas civilizatórias, em um mundo hodiernamente corroído pelo autoritarismo, militarismo, belicismo, imperialismos, genocídios, autocracias fascistas, etc. E.P. Thompson, nessa direção, deixou-nos uma contribuição extremamente valiosa, que necessita ser revisitada, discutida, problematizada e partilhada no "chão da escola"!

REFERÊNCIAS

ALVES, Natália. Por que está a escola incumbida de promover a inclusão e a empregabilidade? *In*: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia Maria (org.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009. p. 45-60.

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Edward P. Thompson***:* história e formação. Belo Horizonte: EDUFMG, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/Consed/Undime, 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-norma-pl.html. Acesso em: 2 set. 2024.



CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & política**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

DANTAS, Jéferson Silveira. A articulação da nova direita no Brasil e seus impactos na educação pública. **PerCursos**, Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 116-139, jan./abr. 2020a.

DANTAS, Jéferson Silveira. A ofensiva das frações de classe bolsonaristas no desmonte da educação básica pública: escola sem partido, escolas cívico-militares, *homeschooling* e o 'agro' de olho no material escolar. **Além dos Muros da Universidade** [Alemur], Ouro Preto, v. 7, n. 2, p. 31-47, 2022.

DANTAS, Jéferson Silveira. As Ciências Humanas, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020b.

DANTAS, Jéferson Silveira; BASSI, Marcos Edgar. A responsabilização docente no âmbito da pedagogia das competências e habilidades. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 264-288, maio/ago. 2021.

DANTAS, Jéferson Silveira. O que almeja o Movimento Escola Sem Partido? *In*: TRICHES, Jocemara; LOTTERMANN, Josimar; CERNY, Rose Zen (org.). **Os rumos da educação e as (contra) reformas**: os problemas educacionais no Brasil atual. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019. p. 108-118.

DANTAS, Jéferson Silveira; PEREIRA, Thalia Gonçalves. Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos. **PerCursos**, Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 290-319, 2022.

DANTAS, Jéferson Silveira; SANTOS, Jeana Laura da Cunha. A memória social em disputa: os discursos empresariais jornalísticos em tempos de contrarreformas. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, v. 9, n. 1, p. 15-26, jan./jun. 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A fábrica do sujeito neoliberal. *In*: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo***:* ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 321-376.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. Traduzido por Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DUTRA, Patrick; ZANELATTO, João Henrique. A categoria trabalho nas propostas curriculares de Santa Catarina e no Currículo Base do Território Catarinense. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, v. 36, n. 2, 2023.



GABATZ, Celso. A guerra cultural e os delineamentos de uma dinâmica reacionária na conjuntura brasileira recente. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 64, n. 2, jul./dez. 2024.

LÖWY, Michael. E.P. Thompson (1924-1993): a religião dos trabalhadores. **História e Perspectivas**, n. 1, Uberlândia, p. 295-311, jan./jun. 2014.

MARICATO, Erminia. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARTINS JÚNIOR, Luiz; ONOFRI, Kelly Cristina. O Currículo Base do Território Catarinense: implantação, desafios e limitação do Novo Ensino Médio. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, 2024.

MESQUITA, Silvana. "Ensinar para quem não quer aprender": um dos desafios da didática e da formação de professores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, 2021.

OLIVEIRA, Cristian Roberto Antunes; LUCHESE, Terciana Ângela. O lugar da geografia na Política Curricular do estado de Santa Catarina. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 28, 2024.

PAES, Simone Schebauer; PAES, Sabrina Moreira; GUEBERT, Mirian Célia Castellain. Análise de conteúdo: proposta curricular de Santa Catarina na perspectiva da educação em direitos humanos. **Revista Triângulo**, Cuiabá, v. 12, n. 3, set./dez. 2019.

PAIM, Elison Antonio. Proposta Curricular de Santa Catarina: ensino de História, memória e patrimônio cultural. **OPSIS**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 235-256, 2015.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, n. 10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

RIBEIRO, Márden de Pádua; VELOSO, Silene Gelmini Araújo; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Fim da teoria crítica? Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 255-282, maio/ago. 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Componentes Curriculares Eletivos**: construindo e ampliando saberes (portfólio dos/as educadores/as). Florianópolis: SED, 2020a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Caderno 1 – Disposições Gerais)**. Florianópolis: SED, 2020b.



SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: Formação Geral Básica. Florianópolis: SED, 2020c.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: Portfólio das trilhas de aprofundamento. Florianópolis: SED, 2020d.

SANTOS, Aline Daniel dos. **O Novo Ensino Médio na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira – São Domingos – SC**: implicações da educação empreendedora na formação das juventudes. 2024. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

SCHROEDER, Tiago Ravel; COMIOTTO, Tatiana; POLL, Rayse. Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC): um ambiente de proliferação para a Teoria Sócio Histórico Cultural (TSHC). **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 397-413, jan./abr. 2021.

SILVEIRA, Zuleide. Edward P. Thompson: método, categorias analíticas e fenômenos educacionais. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 42-73, 2014.

THIESEN, Juares da Silva. Análise da constituição da Proposta Curricular de Santa Catarina pela perspectiva do ciclo de políticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 40, p. 157-175, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. Trad. por Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. v. 1.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**: a força dos trabalhadores. 3. ed. Trad. por Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a. v. 3.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**: a maldição de Adão. 4. ed. Trad. por Renati Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b. v. 2.

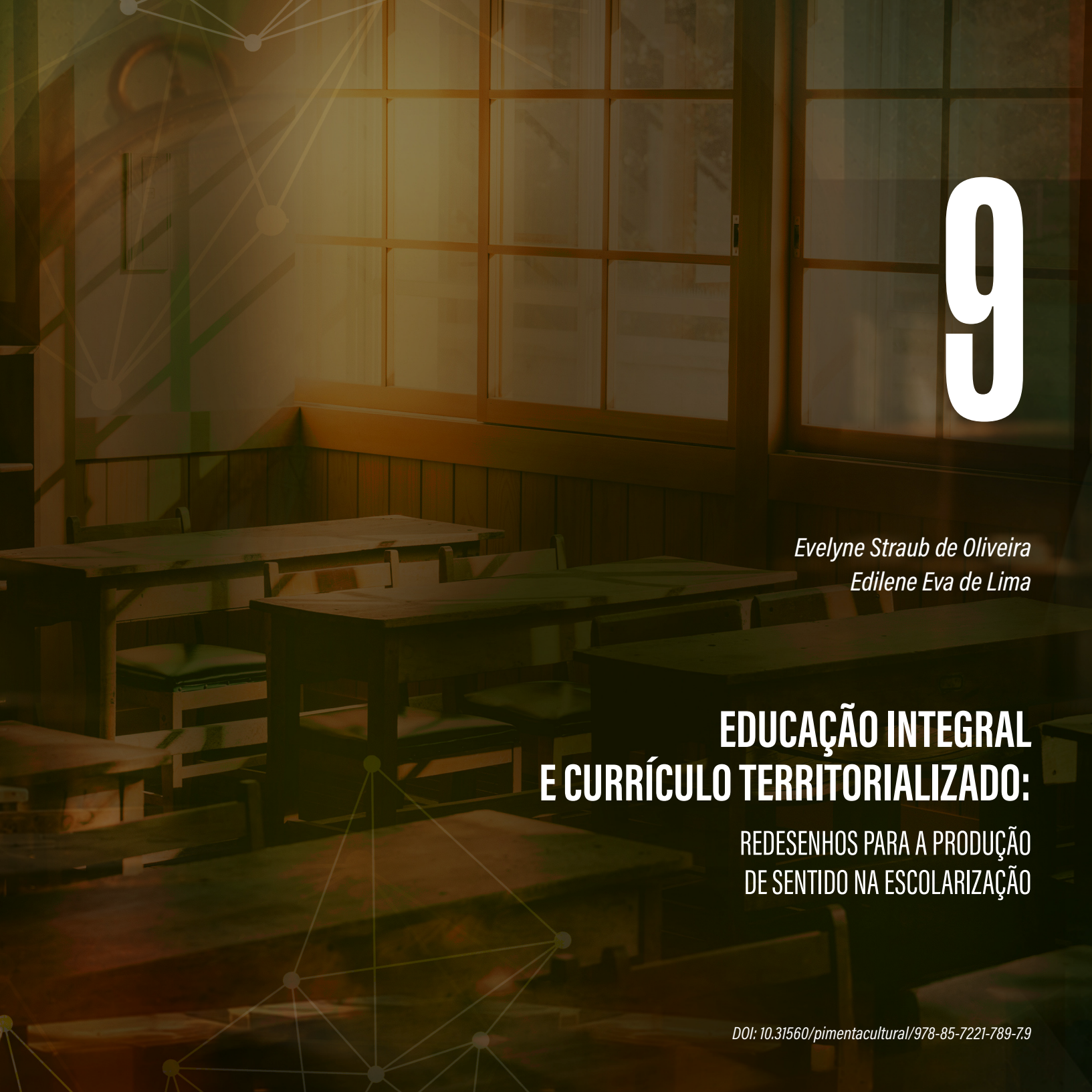
THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum***:* estudos sobre a cultura popular tradicional. Trad. por Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **Democracia y Socialismo**. México: UAM/Unidad Cuajimalpa, 2017.



Seção III

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL



9

Evelyne Straub de Oliveira
Edilene Eva de Lima

EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO TERRITORIALIZADO:

REDESENHOS PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDO NA ESCOLARIZAÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-789-7.9



RESUMO:

Este ensaio discute as relações entre educação integral, território e currículo como caminhos para a produção de sentido na escolarização contemporânea. Parte-se do reconhecimento de que, embora a educação escolar seja um direito universal no Brasil, parcela significativa da juventude não encontra sentido na experiência escolar, em um contexto marcado pela ampliação do acesso à informação e por transformações nas formas de aprender. Nesse cenário, problematiza-se a necessidade de redesenhos curriculares orientados pela integração entre saberes, tempos, espaços e experiências. Argumenta-se que a ancoragem da escolarização nos territórios constitui dimensão fundamental para a educação integral, ao articular os processos educativos às condições concretas de vida dos sujeitos. Defende-se, assim, que a integração curricular, quando orientada pelo espaço vivido, amplia as possibilidades formativas, contribuindo para a construção de experiências educativas mais significativas, situadas e conectadas à vida.

Palavras-chave: Educação integral; Currículo; Território; Integração curricular; Educação Situada.



INTRODUÇÃO

O processo de redemocratização brasileira consolidou a educação escolar como um direito universal, orientado pela perspectiva do desenvolvimento humano em sua integralidade. A ampliação do acesso à escola, inscrita na Constituição Federal de 1988, expressa o reconhecimento de que a formação escolar constitui dimensão fundamental para a participação social, o exercício da cidadania e o pleno desenvolvimento da pessoa. Contudo, apesar dos avanços no plano normativo, o número de jovens que se afastam da escola ou que não concluem a educação básica permanece elevado, evidenciando que o direito à escolarização não se realiza apenas pela garantia de acesso. Um número muito importante da juventude não encontra sentido na experiência escolar, realidade que não pode ser banalizada nem ignorada no campo das políticas curriculares, especialmente quando se toma como referência a perspectiva de formação humana integral, afirmada na própria Constituição.

Dados da PNAD[1] Contínua (IBGE, 2025) indicam que aproximadamente 8,6 milhões de jovens entre 14 e 29 anos no Brasil não concluíram o ensino médio ou não frequentaram a escola no ano de 2024. Entre os motivos apontados, destaca-se o número expressivo de jovens, cerca de 2,2 milhões, que afirmam não ter interesse em estudar[2], o que chama atenção para a necessidade de problematizar os sentidos atribuídos à escolarização nos estertores de um mundo que difunde informações de forma acelerada, mas fragiliza a produção de sentidos formativos.

1 A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) é executada anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

2 Além da falta de interesse em estudar, a PNAD Contínua (IBGE, 2025) indica outros motivos relevantes para o afastamento escolar entre jovens de 14 a 29 anos, tais como a necessidade de trabalhar, a inexistência de escola, vaga ou turno adequado na localidade, a gravidez, a realização de afazeres domésticos ou cuidados com outras pessoas e problemas de saúde permanente.



As marcas na experiência vivida vêm ocorrendo por transformações no mercado de trabalho, pela ampliação do acesso a informações e conteúdos diversos, em modos de vida atravessados por outras temporalidades e referências culturais, de modo que escola passa a disputar espaço com experiências formativas heterogêneas, em que pese a recorrência do distanciamento dos conteúdos escolares das realidades e demandas dos educandos.

Nesse cenário, mais do que reafirmar a importância da escolarização, faz-se necessário repensar seus modos de organização, especialmente no que se refere ao currículo e às experiências que ele instrumentaliza. Ao ter em conta a tentada subordinação do conhecimento a lógicas de imediatismo, consumo e utilidade pragmática, as propostas de Educação Integral se inclinam a pensar a formação sob as múltiplas dimensões da vida dos sujeitos, inclusive lançando luz à potência de práticas educativas enraizadas nos territórios e nas particularidades locais, como via de produção de sentido para os educandos.

É nesse horizonte que se insere o presente ensaio, de modo que buscamos apresentar algumas reflexões sobre as relações entre Educação Integral e redesenhos para um currículo territorializado. Compreendemos esse arcabouço como irrenunciável ponto de inflexão para se somar ao enfrentamento de determinados modos de estruturação escolar, como aqueles que se pautam por lógicas gerencialistas e globalizantes (Gandin, 2013; Santos, 2017). Defesas levantadas consistentemente por autoras e autores, como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Milton Santos, Miguel Arroyo, Jaqueline Moll, Juares Thiesen e Branca Ponce, apoiam nossas leituras e sublinham o valor de uma formação espacializada enquanto sopro renovador que fortalece a relação entre escola e comunidade, amplia os espaços de aprendizagem e contribui para a transformação social.



EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PAPEL DO TERRITÓRIO

A Educação Integral constitui um campo marcado por concepções, práticas e disputas diversas, tanto no âmbito das políticas educacionais quanto na produção teórica, expondo o caráter polissêmico do conceito (Lima, 2021). Longe de representar um modelo único, a Educação Integral pode ser tomada por diferentes projetos formativos, ancorados em distintas compreensões sobre o que é integral ao sujeito, sociedade e educação. Portanto, a EI trata-se de um horizonte de escolarização que se orienta à constituição daquilo que se compreende como necessário à formação humana, sendo tensionada por disputas em torno do que se entende por "ser humano" e por formação, cabendo inclusive contradições que se expõem nesses litígios e que são próprios do debate (Moll, 2026).

De modo geral, a Educação Integral (EI) refere-se a uma ação educacional orientada ao desenvolvimento das múltiplas dimensões que constituem a experiência humana, trazendo "o sujeito para o centro do processo educativo e considera necessidade de desenvolvimento integral, das faculdades cognitivas, corporais, afetivas e espirituais" (Lima; Becker; Thiesen, 2026, p. 15). Importa frisar sua distinção do conceito de Formação Humana Integral (FHI), uma vez que esta, embora tenha na educação escolar um de seus agentes, ultrapassa seus limites ao compreender a formação como um processo contínuo, amplo e inerente à própria condição humana (Lima, 2021). Ainda que não se confundam, ambos os conceitos se aproximam ao expressarem, de forma ampliada, a ideia de educabilidade, considerando que a escolarização constitui uma dimensão relevante, embora não exclusiva, na promoção da formação humana. A compreensão, portanto, é de que a Educação Integral exprime uma forma institucional de materializar princípios mais abrangentes de



formação que, em sua totalidade, extrapolam os limites da escola, mas encontram nela uma ação irrenunciável.

Ao longo do tempo, diferentes experiências e correntes teóricas buscaram afirmar essa perspectiva de educação, desde propostas libertárias anarquistas (Miguel; Durli, 2021) até iniciativas vinculadas à Escola Nova no Brasil, como as experiências de Anísio Teixeira, posteriormente tensionadas por projetos, como os CIEPs de Darcy Ribeiro (Lima; Becker, 2021). Mais do que detalhar esse percurso, interessa destacar que tais iniciativas expressam esforços históricos de superar a fragmentação da escolarização e de aproximá-la de um projeto mais amplo de formação humana.

Como no passado, no presente se deposita sobre a Educação Integral o esperançar de um ponto de inflexão frente aos limites de um modelo escolar que tem se mostrado insuficiente para responder às demandas sociais, especialmente ao propor reconfiguração das experiências educativas para além de uma lógica fragmentada e desconectada dos cotidianos (Ponce, 2016). Tal perspectiva implica reconhecer os sujeitos em sua complexidade e situar os processos formativos em relação às dimensões sociais, culturais e territoriais que atravessam suas vidas (Gadotti, 2006).

No sentido de integralidade, subsome-se a necessidade de considerar os espaços vividos, pois é neles que se inscrevem as experiências, relações, histórias e potências dos sujeitos, ao passo que, também, os espaços são moldados pelos mesmos elementos (Faria, 2016; Santos, 1988). Ao reconhecer que a formação não se limita ao ambiente da escola, abre-se a possibilidade de potencializar o território como dimensão constitutiva dos processos educativos, entendido como espaço vivido tecido por relações, saberes e práticas que conformam o cotidiano dos sujeitos.

Defesas empreendidas na direção de içar a noção de territórios educativos ao devido lugar de importância na educação



sustentam que a valorização do território e a participação efetiva das famílias e comunidade auxiliam os sujeitos a se sentirem reconhecidos e tecem maiores sentidos para a formação escolar (Bonafé, 2022; Moll, 2015).

Não é incomum que, nas ainda incipientes tentativas de aproximar a escola dos espaços vividos, as experiências educativas acabem sendo confinadas a lugares pensados para o consumo ou socialmente reconhecidos como culturais ou de lazer, como praças, museus, cinemas e shoppings (Bonafé, 2022). Quando dissociada de uma compreensão mais ampla, essa abordagem tende a produzir uma representação congelada do espaço, reduzindo-o a um objeto passivo de conhecimento e desconsiderando sua dinâmica, suas tensões e as múltiplas interações que o constituem (Serra, 2021).

Parte dessa tendência pode ser compreendida à luz das próprias condições de planejamento e organização de espaços, como os das cidades, que frequentemente se mostram pouco acolhedores à presença de crianças e jovens (Faria, 2026). Tal constatação suscita o questionamento: se os espaços de vivência se tornam progressivamente hostis para determinados grupos, para quem eles são, de fato, pensados? Soma-se a isso o fato de que, na formação de muitos de nós, o espaço raramente é abordado para além de sua dimensão de cenário, deixando de ser compreendido como elemento constituído e constituinte das relações sociais e da própria formação dos sujeitos. Como resultado, mesmo sob o ideal de construção democrática dos processos de escolarização e dos currículos, muitas práticas não conseguem ultrapassar essa compreensão limitada do espaço nem a traduzir em experiências formativas com os educandos. Essa dificuldade se articula a um elemento candente nas políticas educacionais contemporâneas, fortemente influenciadas por premissas externas e de caráter homogeneizador (Santos, 2017), que passam a orientar projetos educacionais em diferentes escalas de gestão. Nesse contexto, investimentos e diretrizes desse perfil ganham centralidade,



em detrimento de abordagens que valorizam e incorporam as particularidades locais (Oliveira, 2026; Santos; Oliveira; Pitz, 2025).

Nesse sentido, a própria noção de "lugar", tal como discutida na Geografia, oferece uma chave interpretativa potente para a argumentação aqui desenvolvida. O lugar pode ser compreendido como um ponto singular de encontro entre diversidade e pluralidade, constituindo-se como espaço irrepetível, ainda que atravessado por dinâmicas globais (Massey, 2000; Santos, 2008). Longe de se opor ao global, o lugar o incorpora e o ressignifica a partir de suas condições específicas, atuando como instância de tradução das forças mais amplas que o atravessam.

Essa compreensão reforça a importância de reconhecer e fortalecer os territórios, à medida que é nessas traduções, apropriações e, muitas vezes, resistências, que se tensionam e se desestabilizam as tendências de uniformização. Assim, mesmo diante das investidas homogeneizadoras, o lugar se afirma como dimensão fundamental para pensar a formação, ao condensar, em sua singularidade, as múltiplas escalas e relações que constituem o espaço social.

A educação ancorada no território amplia as possibilidades da Educação Integral, ao articular os processos de escolarização às condições concretas de vida, contribuindo tanto para a produção e percepção de mais sentido na escolarização quanto para a própria humanização dos espaços, ao mesmo tempo que tensiona forças que tendem à desagregação das particularidades locais.

Diante dessa trama, torna-se fundamental que o campo dos estudos curriculares se debruce sobre as (re)configurações necessárias para situar a educação a partir dos lugares vividos, tomando a espacialização como dimensão que aproxima a formação daquilo que é compreensível e acionável pela experiência. Nesse movimento, o currículo deixa de ser compreendido apenas como instrumento de organização do ensino para assumir centralidade como



espaço de definição e materialização dos projetos formativos. Pensar a Educação Integral a partir de uma ancoragem territorial implica, portanto, tensionar seus contornos tradicionais e redesenhá-lo nas diferentes camadas que o constituem.

REDESENHOS PARA O CURRÍCULO TERRITORIALIZADO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A inextricável relação entre uma educação integral e os espaços vividos coloca em evidência a necessidade de repensar as formas de organização da experiência escolar, reconhecendo que a educação não se realiza exclusivamente no interior da escola, o que expõe a elementaridade de fortalecer relações com a comunidade, com os diferentes agentes sociais e com as muitas formas de ocupar os espaços.

A construção de uma experiência educativa contínua e ampla depende de um conjunto de articulações que atravessam diferentes esferas, como as condições materiais de funcionamento da escola, a formação dos profissionais, a organização dos espaços físicos, as concepções compartilhadas sobre sua função social e, de modo particular, as formas de organização curricular. Reconhecer essa complexidade implica afirmar que, embora o currículo não esgote as condições de realização da Educação Integral, ele se constitui como uma de suas dimensões centrais de materialização.

Com isso, é incontornável problematizar modos de organização, o que remete à necessidade de redesenhos curriculares capazes de tensionar modelos tradicionais e de abrir espaço para experiências formativas mais amplas (Arroyo, 2014; Moreira; Candau, 2003).



É nesse movimento que a noção de integração curricular ganha centralidade, ao articular saberes, tempos, espaços e experiências e, ao mesmo tempo, afirmar-se como um movimento de natureza pedagógica e política que orienta os modos de organização do currículo em projetos comprometidos com a formação humana integral (Lima; Becker; Thiesen, 2026).

Importa destacar que a compreensão aqui tomada desloca a integração de uma simples articulação entre conteúdos ou disciplinas, para uma perspectiva relacional, na qual os conhecimentos são produzidos em conexão com as experiências, os contextos e as dinâmicas sociais que atravessam a vida dos sujeitos. Esse deslocamento torna-se particularmente relevante em um cenário no qual a escolarização disputa sentidos com fluxos difusos de informação e formas fragmentadas de acesso ao conhecimento. Se, por um lado, a especialização científica, que reflete a organização de um currículo por disciplinas, possibilitou aprofundamentos importantes, por outro, contribuiu historicamente para o distanciamento entre áreas do conhecimento e para a fragmentação na compreensão dos fenômenos. Nesse contexto, a integração curricular se apresenta como possibilidade de recompor a complexidade do mundo, não como aquilo que é ininteligível, mas como aquilo que exige ser compreendido a partir das interações e relações que o constituem.

Cabe lembrar que, embora a integração curricular apareça em diferentes políticas e documentos (como na organização por áreas de conhecimento e no trabalho por competências presente na BNCC), sua adoção nem sempre se vincula a uma perspectiva crítica de formação, podendo, em determinados contextos, servir à organização pragmática dos saberes em razão de demandas do mundo produtivo (Cavaliere, 2014). Nesses casos, a integração corre o risco de se reduzir a uma estratégia formal de articulação, esvaziada de seu potencial formativo mais amplo.



Aqui podemos tecer sobre como a articulação com os territórios se torna decisiva, ao se colocar como uma referência capaz de orientar processos de integração curricular e evitar sua captura por lógicas meramente instrumentais. As experiências vividas nos espaços concretos (nas comunidades, nos bairros, nas cidades) expressam, em sua materialidade, a interdependência entre dimensões sociais, culturais, econômicas e ambientais (Lima; Becker, 2021). Pensar um currículo integrado, ancorado nesses espaços, implica reconhecer que o local não é isolado, mas resultado de múltiplas determinações que o conectam ao global, ao mesmo tempo que o ressignifica.

Olhando para o que se refere às dimensões de tempo e espaço nos redesenhos curriculares, é preciso reconhecer que a ampliação das experiências formativas nos processos de escolarização encontra limites materiais e organizacionais (Lima, 2021). Não raro, a escolarização em tempo ampliado (muitas vezes confundida com a própria Educação Integral) é mobilizada como estratégia para viabilizar essa ampliação. Embora não se reduza a ela, tal ampliação do tempo constitui recurso relevante, à medida que cria condições para um trabalho pedagógico menos acelerado e mais atento à extensa teia dos processos formativos. Pretender uma educação que contemple a pluralidade das dimensões humanas em tempos reduzidos implica, muitas vezes, restringir escolhas e reforçar desigualdades na valorização de determinados conhecimentos e saberes. A ampliação do tempo, portanto, não diz respeito apenas à quantidade, mas à possibilidade de qualificar a experiência educativa.

Tal perspectiva articula-se diretamente à dimensão dos espaços vividos, uma vez que é na dilatação do tempo escolar que se abrem possibilidades de observar, experienciar e estabelecer relações mais profundas com os territórios, permitindo que a formação se construa em diálogo com as realidades concretas dos sujeitos.

No que se refere à dimensão dos conhecimentos e saberes, a reorganização curricular evidencia seu caráter seletivo e, portanto,



inevitavelmente político. O currículo não comporta a totalidade dos saberes socialmente produzidos; ele se constitui a partir de escolhas que definem o que é reconhecido como conhecimento escolar legítimo, em detrimento de outros modos de saber. Nesse sentido, configura-se como campo de disputas, no qual se tensionam diferentes projetos de sociedade, epistemologias e formas de constituição das subjetividades (Silva, 1999).

A centralidade dessas escolhas implica reconhecer que a definição do que deve ou não compor o currículo não é neutra, mas atravessada por valores, interesses e concepções de formação. A distinção entre conhecimento escolar e saberes populares, entre o oficial e o vivido, não pode ser tratada como dicotomia rígida, mas como relação a ser mediada no interior das práticas educativas, tensionando a fragmentação disciplinar e a desarticulação entre o conhecimento escolar e a vida social (Moreira; Candau, 2003; Freire, 1992). O que se seleciona como relevante não pode ser dissociado das condições concretas de existência, das dinâmicas locais e das formas pelas quais os sujeitos produzem e significam o mundo em diferentes escalas. Assim, pensar os conhecimentos e saberes no âmbito de uma educação ancorada no território implica deslocar o currículo de uma lógica universalizante e abstrata para uma perspectiva situada, na qual a seleção, a organização e a mediação dos saberes se orientam também pelas demandas, experiências e produções culturais dos contextos em que a escola se insere.

No que se refere à dimensão da intersetorialidade e territorialidade, a integração curricular desloca-se do plano conceitual para o campo de sua materialização em diferentes escalas de ação. Conforme destacam Becker e Thiesen (2021), a gestão assume papel estratégico como instância decisória da organização curricular, capaz de mobilizar a integração ao colocar em diálogo escola, comunidade e diferentes setores em torno de um projeto formativo comum, possibilitando a construção de redes de ação que ampliam as condições de realização da Educação Integral.



A territorialidade, por sua vez, não se reduz à utilização de espaços físicos da comunidade, mas implica sua integração ao projeto pedagógico, de modo que os territórios sejam compreendidos como dimensões constitutivas da formação. A articulação entre intersetorialidade e territorialidade evidencia que a efetivação de uma Educação Integral depende de formas de gestão capazes de dar capilaridade às políticas e aos projetos educativos, conectando diretrizes mais amplas às particularidades locais. Trata-se de um movimento que posiciona a gestão como elo entre diferentes escalas, do universal ao local, mediando as políticas e suas práticas.

Por fim, vale reforçar que, ao situar o sujeito no centro do processo educativo, a Educação Integral demanda que suas políticas e práticas se orientem pelas necessidades, experiências e dinâmicas daqueles que habitam os territórios. Assim, a intersetorialidade, aliada à territorialidade, contorna um currículo praticado, que se desenvolve em múltiplas escalas e se constitui na relação entre escola, comunidade e mundo, ampliando as possibilidades de formação e conferindo maior sentido à experiência escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio buscou colocar em diálogo discussões que convergem na problematização das relações entre Educação Integral, território e produção de sentido na escolarização. Longe de propor uma formulação inédita, o texto procurou dar contorno a essas articulações, evidenciando como tais dimensões se tensionam e se complementam na construção de propostas educativas mais coerentes com a complexidade da formação humana.

Sob múltiplas abordagens, é possível sustentar que os espaços vividos não se configuram apenas como cenários da vida



social, mas como dimensões que, ao mesmo tempo que são habitadas, também habitam os sujeitos, participando ativamente de sua constituição. Esse reconhecimento se mostra fundamental para pensar processos de integração curricular orientados à Educação Integral, uma vez que tal perspectiva não se realiza sem a incorporação dos lugares, das experiências e das relações que estruturam o cotidiano dos educandos.

Quando a escola não consegue dialogar com os modos de vida, com os tempos e com as referências culturais que estruturam o cotidiano dos estudantes, ela tende a ser percebida como espaço distante, pouco significativo ou desconectado da realidade. Tal distanciamento se intensifica em um cenário em que múltiplas fontes de informação e aprendizagem se apresentam fora da escola, ainda que nem sempre orientadas por critérios formativos.

Desse modo, reafirma-se que a construção de uma escolarização que produza sentido passa, necessariamente, pela capacidade de articular currículo e território, reconhecendo que é na relação com o espaço vivido que se abrem possibilidades de formação mais integradas, situadas e conectadas à vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BONAFÉ, Jaume Martínez. El discurso de la ciudad como curriculum de la vida cotidiana. **Revista Vagalumear**, [*S. l.*], v. 2, n. 2, p. 6-14, jan. 2022. Disponível em: https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2357. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 abr. 2026.



CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Educ. Soc**., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. A escola como nossa casa comum: mudando a infraestrutura de lugar. *In*: MOLL, Jaqueline . (org.). A **educação integral que queremos e precisamos**. Caicó: Aspotei, 2026.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Outros Sujeitos, Outros Territórios: em busca do território educativo, integrado e integrador. *In*: HADDAD, A. E. (org.). **São Paulo Carinhosa**: O que grandes cidades e políticas intersetoriais podem fazer pela primeira infância. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2016, v. 1, p. 526-541.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo: Cenpec, n. 1, p. 133-139, 2006.

GANDIN, Luís A. Políticas de responsabilidade, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, p. 335-341, 2013.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual**. 2025. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7217. Acesso em: 8 abr. 2026.

LIMA, Edilene Eva de; BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. A territorialidade como elemento curricular de uma experiência municipal de educação integral. *In*: THIESEN, Juares da Silva; DURLI, Zenilde; SANTOS, Graziella Souza dos; OLIVEIRA, Edna Araujo dos Santos de; LÚCIO, Maria Luiza (org.). **Itinerâncias investigativas em currículo**: teorias, políticas e práticas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 201–226.

LIMA, Edilene Eva de; BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho; THIESEN, Juares da Silva. Educação Integral como possibilidade de materialização da Formação Humana Integral. **Revista de Ciências Humanas**, [*S. l.*], v. 26, n. 1, p. 12–30, 2026. DOI: 10.31512/19819250.2025.26.01.12-30. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/5100. Acesso em: 29 abr. 2026.

LIMA, Edilene Eva de. **Educação integral**: as repercussões do financiamento nos redesenhos curriculares. 2021. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226888. Acesso em: 8 abr. 2026.



MASSEY, Doreen B. Um sentido global de lugar. *In*: ARANTES, Antônio A. (org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000. p. 176–185.

MIGUEL, Juliana Danielly de Rezende; DURLI, Zenilde. Concepção de educação integral em disputa: indicativos dos organismos internacionais para o currículo de formação da juventude. *In*: THIESEN, Juares da Silva; DURLI, Zenilde; SANTOS, Graziella Souza dos; OLIVEIRA, Edna Araujo dos Santos de; LÚCIO, Maria Luiza (org.). **Itinerâncias investigativas em currículo**: teorias, políticas e práticas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 147–170.

MOLL, Jaqueline. A educação integral que queremos e precisamos. *In*: MOLL, Jaqueline . (org.). **A educação integral que queremos e precisamos**. Caicó: Aspotei, 2026. p. 9–11.

MOLL, Jaqueline. Cidade e Territórios Educativos: elementos para pensar a educação na contemporaneidade. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED TRABALHO ENCOMENDADO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.

OLIVEIRA, Evelyne Straub de. **A cidade como currículo**: o potencial formador do espaço urbano pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2026.

PONCE, Branca Jurema. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, p. 1141-1160, 2016.

SANTOS, Graziella Souza dos; OLIVEIRA, Evelyne Straub de; PITZ, Iago Weber. Políticas curriculares em redes municipais de ensino no contexto da BNCC: uma análise sobre a (re)construção dos documentos curriculares locais. **Currículo sem Fronteiras**, [*S. l.*] v. 25, e2823, 2025. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol25articles/santos-oliveira-pitz.pdf. Acesso em: 8 abr. 2026.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações Curriculares**: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores. Porto Alegre, 2017. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

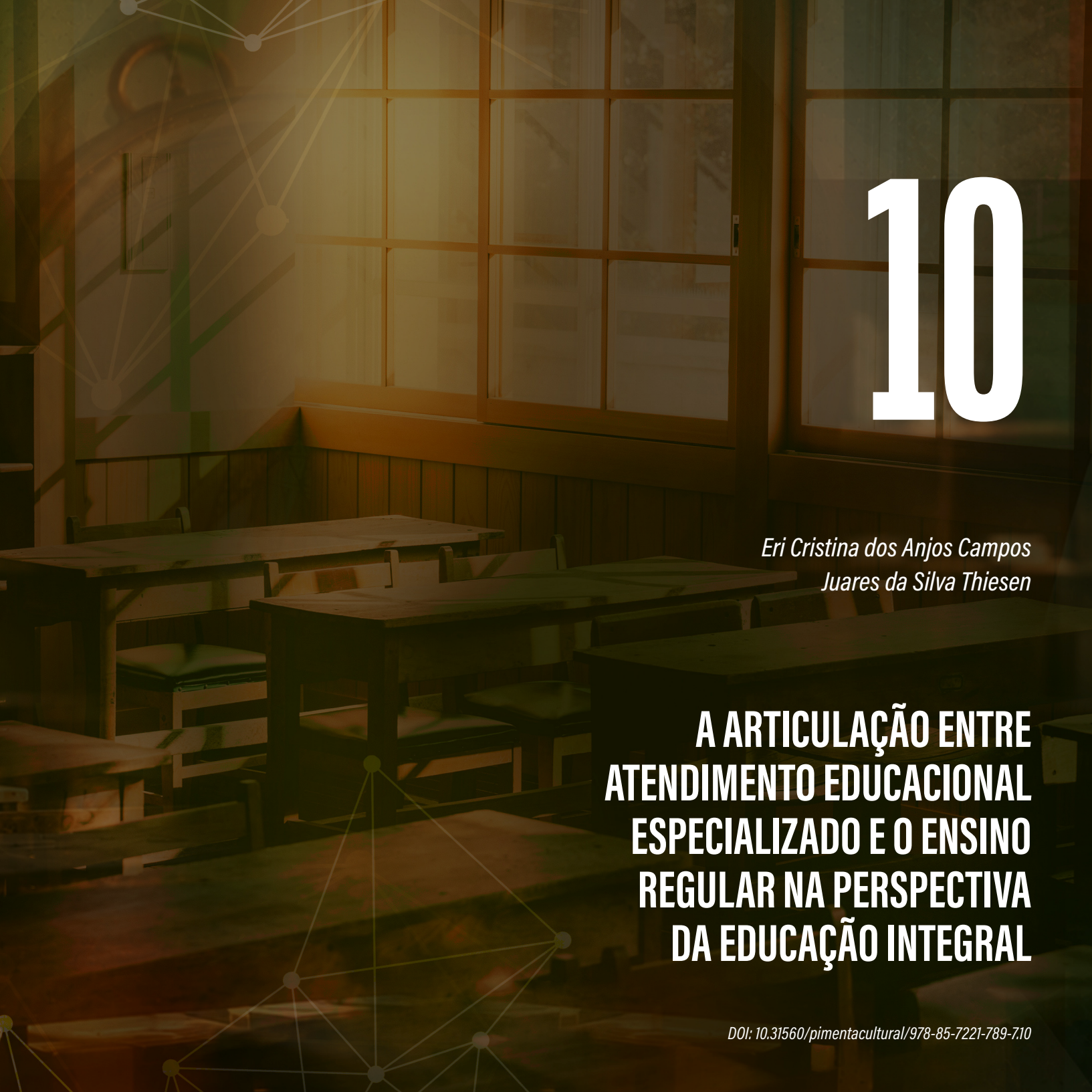


SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: Do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2008.

SERRA, Enio. O espaço vivido e a pedagogia situada de Paulo Freire. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 133-144, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 158 p.

THIESEN, Juares da Silva; PONCE, Branca Jurema. A cidade como foco de análise em pesquisas no campo do currículo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 22, n. 74, p. 1339-1359, 2022.



10

Eri Cristina dos Anjos Campos
Juares da Silva Thiesen

A ARTICULAÇÃO ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ENSINO REGULAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-789-7.10



RESUMO:

O estudo discute o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua articulação com o ensino regular na perspectiva da educação integral. Embora a educação inclusiva tenha avançado após a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ainda persistem desafios na integração curricular e nas práticas pedagógicas para atender às demandas da Educação Especial. A pesquisa, de natureza bibliográfica, analisa legislações e referenciais teóricos a fim de compreender como fortalecer a colaboração entre professores do AEE e da sala comum. Parte-se do entendimento de que o AEE é um suporte essencial à acessibilidade, não devendo atuar de forma isolada ao ensino regular. Os resultados indicam que a superação da fragmentação pedagógica e a construção de práticas colaborativas são fundamentais para atender às singularidades dos estudantes, essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem e concretização da educação integral.

Palavras-chave: Educação Especial; Ensino Regular; Educação Integral.



INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil, consolidada legalmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (Brasil, 2008), representou um marco civilizatório ao deslocar o estudante com deficiência dos espaços segregados para os espaços da escola comum. Todavia, após décadas dessa transição normativa, o desafio contemporâneo deslocou-se do acesso e permanência para currículo e aprendizagem.

Com o avanço das legislações educacionais, tais questões ainda nos convidam a refletir sobre a persistência da colonialidade na educação brasileira, a qual, conforme descrita por Mignolo (2017, p. 1), manifesta-se historicamente como uma "matriz colonial de poder", sustentada a partir de um pensamento global, linear e eurocentrado, que hierarquiza saberes, sujeitos e territórios, produzindo desigualdades que ainda atravessam as práticas e políticas educacionais contemporâneas.

Todavia, Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 6) destacam que, nos últimos anos, o Brasil tem realizado um importante chamado para repensar as práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao campo da diversidade. Nessa perspectiva, propõe-se a revisão de aspectos fundamentais da educação, como o "currículo, a didática, a formação de professores e a cultura escolar". Não basta mais que o estudante esteja na escola, é imprescindível que ele pertença aos processos de produção e apropriação de conhecimento.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge não como um sistema paralelo de ensino, mas como um elo de acessibilidade pedagógica. Contudo, ainda é notório que persiste uma fragmentação histórica: de um lado, um ensino regular que, por vezes, pauta-se na padronização e na homogeneidade, de outro, um atendimento especializado que corre o risco de se isolar



em práticas de reforço escolar ou de reabilitação. Esse entendimento acaba por negligenciar as singularidades dos sujeitos, fragmentando sua educação.

Neste estudo, propõe-se estabelecer um diálogo com diferentes autores que discutem o referido tema, a fim de compreender de que maneira o currículo do AEE pode ser articulado às práticas pedagógicas do ensino regular, considerando o desenvolvimento dos estudantes, público da educação especial, na perspectiva da educação integral. Conforme o Decreto n. 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025), integram o público da Educação Especial os estudantes com Deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os com Altas Habilidades/Superdotação.

O objetivo deste estudo é, pois, compreender possíveis modos de articulação curricular entre AEE e práticas pedagógicas do ensino regular, de modo a alinhar a educação especial aos princípios da educação integral para o desenvolvimento da autonomia e do respeito à singularidade dos estudantes. A metodologia adotada pauta-se em uma revisão bibliográfica fundamentada na legislação educacional brasileira e nas contribuições teóricas de autores contemporâneos, a exemplo de Arroyo (2011), Freire (1987), Mantoan (2015), Mendes (2006), Moll (2008) e Thiesen (2025).

A discussão abrange as concepções de currículo como território de disputa e direito, os desafios da colaboração entre o professor especializado e o da sala comum. Os resultados apontam que a superação da fragmentação pedagógica e o foco na singularidade do sujeito, em oposição ao modelo clínico, são fundamentais para que o direito à educação se converta em garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno.

A relevância da temática reside na necessidade urgente de superar a fragmentação entre AEE e ensino regular. Historicamente,



o estudante público da educação especial foi submetido a práticas que priorizavam a reabilitação em detrimento da escolarização, resultando em currículos empobrecidos e trajetórias de exclusão dentro da própria escola. O direito à educação não se esgota no acesso à matrícula, mas na garantia da aprendizagem e desenvolvimento das pessoas.

Portanto, este estudo justifica-se pela premissa de que a efetivação da educação inclusiva exige a transição de um modelo de integração meramente física para uma práxis pedagógica de pertencimento. Ao investigar a articulação entre o AEE e o ensino regular, busca-se lançar luz sobre as barreiras que ainda confinam o currículo à lógica da padronização, negligenciando a diversidade humana como valor intrínseco.

CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

No contexto da Educação Integral, o currículo não pode se restringir a um conjunto estático de conteúdos ou a uma grade de disciplinas, precisa configurar-se como uma perspectiva viva, política e humana, como um território de experiências culturais e da produção de subjetividades, proporcionando o desenvolvimento pleno do sujeito. Mais do que ampliar o tempo de permanência do estudante na escola, é necessário ressignificar os conteúdos, os tempos, os espaços e as práticas pedagógicas.

Para Moll (2008), a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, não deve se limitar ao simples aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola por meio da divisão em turnos. Mais do que isso, exige uma reorganização qualitativa do currículo, com maior flexibilidade e integração entre os diferentes



tempos, espaços e experiências educativas, sempre comprometida com a aprendizagem. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico, construído coletivamente, torna-se o elemento fundamental para orientar e articular as ações da escola, garantindo que a Educação Integral esteja vinculada às necessidades concretas da comunidade.

Educação Integral, segundo Moll (2008), amplia o papel da escola para além da função tradicional de ensino, articulando, em um mesmo espaço, diferentes etapas da educação e atividades formativas, culturais e recreativas. Nesse processo, a escola passa a responder às demandas contemporâneas da sociedade, assumindo também funções de proteção e cuidado, o que envolve novos atores sociais e ressignifica sua identidade institucional. Assim, a Educação Integral se configura como uma construção em constante transformação, influenciada pelas demandas contemporâneas e pela necessidade de tornar a escola um espaço mais democrático e inclusivo.

Moll (2008) enfatiza que aumentar a jornada é apenas o meio, não o fim. Nessa perspectiva, a Educação Integral apresenta-se como uma concepção pedagógica que reconhece a escola como espaço de aprendizagem articulando saberes escolares com a vida comunitária, conforme destaca Moll (2008, p. 16):

> Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar e espaço com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global.

O Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que "a educação, dever da família e do Estado [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1996). Ao prever o pleno desenvolvimento do educando,



o dispositivo amplia a compreensão de educação e abre caminho para uma formação integral, que, por meio da arte e da cultura, ultrapassa o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Essa formação abrange também a compreensão do ambiente natural e social e a valorização da arte, da economia e dos valores sociais. Além disso, a LDB fundamenta-se nos princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e de gestão democrática, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento pleno dos estudantes.

A educação integral, na concepção de Freire (1987), não pode ser reduzida a um treinamento técnico, ela deve ser um ato político que permite ao educando a leitura crítica do mundo. Na visão freiriana, o desenvolvimento pleno ocorre quando o sujeito deixa de ser um receptor de informações, exemplificando como educação bancária e passa a ser o protagonista da transformação de sua própria realidade, integrando cultura e política no processo de libertação. Essa transição exige que o ato educativo seja, acima de tudo, um exercício de consciência, como o próprio autor define:

> A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. [...] não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (Freire, 1987, p. 40).

Ao discutir a Educação Integral, Thiesen (2025) destaca que esta se constitui como um projeto contemporâneo de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, buscando superar a fragmentação histórica que marca a escola tradicional. Nessa perspectiva, ela emerge como um movimento político e pedagógico voltado à formação humana em sua totalidade, em oposição a modelos escolares esgotados e excludentes. No contexto brasileiro, esse



projeto assume um caráter democrático, inclusivo e comprometido com a qualidade social da educação.

Nesse sentido, a Portaria n. 1.495, de 2 de agosto de 2023 (Brasil, 2023), que dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas e a expansão da jornada escolar em tempo integral, pressupõe:

> I - Que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral;
>
> II - Prevenção às violências;
>
> III - Promoção de direitos sociais, direitos humanos e da natureza;
>
> IV - Fomento à ciência, às tecnologias, às artes, às culturas e aos saberes de diferentes matrizes étnicas e culturais, ao esporte e ao lazer; e
>
> V - Fortalecimento da convivência democrática e de um ambiente socioambiental pacífico, saudável e inclusivo (Brasil, 2023).

A perspectiva da educação integral propõe um currículo sensível à diversidade presente no contexto educacional, promovendo experiências formativas que atendam às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Nesse sentido, o currículo da escola em tempo integral é concebido para assegurar que todos os estudantes alcancem seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral, conforme as diretrizes estabelecidas (Brasil, 2023) para cada fase e modalidade da educação básica.

Ao transpor essa premissa para a Educação Especial, compreende-se que o AEE não deve focar apenas na funcionalidade orgânica ou no treinamento de habilidades. Seu papel é fornecer as ferramentas de acessibilidade para que o estudante, em sua singularidade, possa exercer esse ato criador de leitura e intervenção no mundo comum.



A FUNÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO SERVIÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008) define que o AEE é um serviço próprio da Educação Especial, com o objetivo de auxiliar na inclusão dos estudantes público da educação especial no ensino regular. Esse atendimento não substitui a sala de aula comum, porém complementa a escolarização para os estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, oferecendo recursos, estratégias e adaptações que favoreçam sua participação e aprendizagem. Para os estudantes com altas habilidades/superdotação, o AEE é oferecido de forma suplementar, ampliando oportunidades e desafios que potencializem os talentos desses estudantes. A política é enfática, quando afirma que o AEE não é um sistema paralelo, pois destaca a importância do trabalho colaborativo.

A PNEEPEI redefine a função da Educação Especial, ao romper com modelos segregados e consolidá-la como uma modalidade transversal ao ensino regular (Brasil, 2008). Nessa perspectiva, o AEE deixa de assumir um caráter clínico-terapêutico e passa a exercer uma função essencialmente pedagógica, centrada na aprendizagem, na promoção da autonomia e na garantia de participação efetiva dos estudantes no currículo escolar.

Assim, segundo o que indica a PNEEPEI (Brasil, 2008), o AEE deve atuar em constante diálogo com diferentes espaços e tempos da escola, fortalecendo práticas inclusivas e colaborativas que visam ao desenvolvimento educacional dos estudantes público da educação especial.



Essa articulação busca assegurar que as singularidades de cada estudante sejam reconhecidas como parte da diversidade humana e não como justificativa para a exclusão ou para o empobrecimento das experiências curriculares. Trata-se de um compromisso ético e educacional que valoriza as potencialidades, respeita os ritmos de aprendizagem e reafirma o direito de todos a uma educação equitativa e de qualidade.

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015) fortalece juridicamente os princípios da educação inclusiva. Em seu artigo 28, a legislação estabelece como dever do poder público assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como institucionalizar o AEE, garantindo sua oferta obrigatória e gratuita tanto nas redes públicas quanto nas instituições privadas de ensino. Desse modo, a LBI reafirma e amplia o direito à inclusão escolar, consolidando bases normativas essenciais para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

A LBI desloca o olhar do impedimento físico ou intelectual para a existência de barreiras que impedem o acesso ao conhecimento. Ainda no Artigo 28 (Art. 28, § 1º), a lei ratifica que o AEE e o ensino regular devem atuar em regime de colaboração. Dessa forma, a lei aponta para a singularidade dos estudantes, quando reforça a importância da remoção de barreiras, desviando o foco na deficiência e colocando-o nas barreiras impostas pelo ambiente, podendo estas ser de origem "pedagógica, atitudinal ou tecnológica". O AEE é o principal instrumento para identificar essas barreiras e propor adaptações razoáveis, conforme descritas no Artigo 3º, VI, da LBI, como ajustes necessários que assegurem o direito de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.



No contexto do AEE, torna-se essencial a oferta de recursos de Tecnologia Assistiva, os quais, segundo Bersch (2017), configuram-se como serviço interdisciplinar que visa ampliar as habilidades funcionais dos estudantes e como o suporte necessário para que o acesso autônomo e independente do currículo elimine barreiras, proporcionando um campo de possibilidades para a aprendizagem.

Sendo assim, a Tecnologia Assistiva transcende o suporte técnico e provê o necessário para que o estudante seja o protagonista de sua própria trajetória escolar, uma vez que a tecnologia deixa de ser um acessório e passa a ser o suporte material pedagógico, permitindo que o estudante não seja invisibilizado na sala de aula comum, mas que ele interaja e se desenvolva como sujeito pleno de direitos e pertencimento.

A respeito da inclusão escolar no Brasil, Mendes (2006) adverte que a eficácia do Atendimento Educacional Especializado está intrinsecamente ligada à sua capacidade de articulação com o ensino regular, ou seja, o "ensino colaborativo", defendido pela autora, superando o modelo de serviços segregados. Para a autora, a inclusão não deve ser compreendida como uma estratégia isolada, mas como uma reforma na estrutura pedagógica que privilegie o ensino colaborativo.

Nesse sentido, a educação integral dos estudantes público da educação especial ganha força quando o professor do AEE e o professor da sala comum estabelecem uma rede de apoio mútuo, no intuito de possibilitar a remoção de barreiras e potencializar a aprendizagem. Assim, a articulação pedagógica, proposta por Mendes (2006), reafirma que a inclusão é um projeto coletivo, exigindo que a escola se reorganize para que o suporte especializado seja, de fato, um facilitador da permanência com aprendizagem do estudante público da educação especial.



A articulação entre o AEE e o ensino regular, para Mantoan (2015), fundamenta-se como um desafio de urgência, no sentido de visualizar a escola como um ambiente que não exclua pela diferenciação. Para a autora, para que a inclusão aconteça, o currículo não deve ser um conjunto de conteúdos estáticos, mas um território de acolhimento às diferenças. Nesse sentido, o papel do professor de AEE não é criar um currículo paralelo ou facilitado, mas prover as ferramentas de acessibilidade que permitam ao estudante com deficiência acessar o conhecimento, enfrentando desafios, respeitando seu ritmo e singularidade. A educação integral, portanto, somente se efetiva quando a escola abre mão da busca pela homogeneidade e passa a reconhecer a diversidade como o elemento da aprendizagem.

No cenário da educação especial, discutir currículo exige deslocar o olhar da padronização para o respeito às singularidades, reconhecendo que o percurso formativo deve ser modelado pelas potencialidades e necessidades de cada estudante. Assim, o currículo deixa de ser um instrumento de exclusão para tornar-se base para a educação integral, em que o conhecimento científico se articula às vivências sociais, afetivas e culturais dos estudantes, exigindo que a escola reconheça a singularidade como ponto de partida e não como barreira para o processo de ensino-aprendizagem.

Como aponta Arroyo (2011), é preciso olhar para os estudantes como sujeitos de direito e de vida. Nessa perspectiva, compreende-se que suas trajetórias escolares não podem ser marcadas pelo empobrecimento curricular em virtude de suas deficiências. Ao contrário, a educação integral pressupõe que o desenvolvimento cognitivo esteja intrinsecamente ligado às suas multidimensionalidades.

É nesse cenário que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge não como um sistema paralelo, mas como um serviço orientador e mediador da aprendizagem, capaz de oxigenar o currículo comum e oferecer as ferramentas necessárias para que a inclusão seja, de fato, plena e emancipatória.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, compreende-se que a inclusão escolar não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de humanização e de respeito às individualidades. Ao revisitar as bases legais da PNEEPEI e da LBI, percebemos que a norma oferece a estrutura, mas é na singularidade do encontro pedagógico que a inclusão ganha vida, de modo que, nesse processo de articulação entre o AEE e o ensino regular, potencializam-se propostas pedagógicas capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Compreender o currículo nessa perspectiva exige um olhar mais atento às singularidades dos estudantes, favorecendo o entendimento de que os recursos de Tecnologia Assistiva e as estratégias de ensino não se reduzem a ferramentas técnicas, mas constituem possibilidades concretas de encontro do estudante com suas potencialidades. A exemplo do que propõe Mendes (2006), quando o AEE e o ensino regular se articulam em uma prática colaborativa, essa articulação desconstrói a ideia de que a inclusão não é apenas um espaço físico, mas reconhece todos os estudantes como sujeitos plenos, materializando o projeto de educação integral.

Diante desse cenário, a articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular atua de forma direta no desenvolvimento multidimensional dos estudantes. Essa colaboração se realiza quando ambos os serviços se unem para assegurar que o estudante participe ativamente das atividades escolares e acesse o conhecimento científico em igualdade de condições. Essa atuação conjunta garante que os processos formativos considerem o estudante em suas dimensões intelectual, social e afetiva, evitando que sua singularidade resulte em isolamento ou em redução de suas possibilidades de aprendizado.



Esse trabalho compartilhado assegura que o atendimento educacional especializado e o ensino regular atuem juntos para a consolidação de uma educação integral. Essa cooperação permite reconhecer e valorizar as capacidades individuais no cotidiano escolar, gerando condições de acessibilidade para que o estudante construa sua autonomia. Assim, a ação integrada deixa de ser um serviço isolado e passa a compor a formação contínua do sujeito, concretizando o compromisso ético e pedagógico de viabilizar o aprendizado, o pertencimento social e a cidadania plena de todos os estudantes.

Desse modo, compreende-se que a educação integral assume o compromisso ético de não deixar ninguém para trás, garantindo que a escola seja, de fato, o lugar de todos e de cada um. Isso implica reconhecer que, para além dos diagnósticos, há sujeitos que buscam dignidade e pertencimento. Nesse sentido, o currículo deve constituir-se como um território de liberdade, de afirmação da dignidade e de encontros culturais, sociais e afetivos.

Conclui-se, portanto, que a inclusão ocorre na visibilidade de cada estudante em suas singularidades, no silêncio de uma barreira rompida e na conquista da autonomia de cada um. Compreende-se que educar na perspectiva integral significa acreditar que a deficiência não define o horizonte de ninguém, o que o define é a qualidade das mediações que oferecemos a estes estudantes.

Espera-se que as reflexões aqui tecidas contribuam para o fortalecimento de redes de colaboração docente e para a consolidação de políticas públicas que não apenas acolham o estudante com deficiência, mas que reconheçam sua singularidade como potência intelectual e subjetiva, garantindo-lhe o pleno direito ao conhecimento e à cidadania.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 23 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.495, de 2 de agosto de 2023. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2 ago. 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.495-de-2-de-agosto-de-2023-500550822. Acesso em: 20 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.



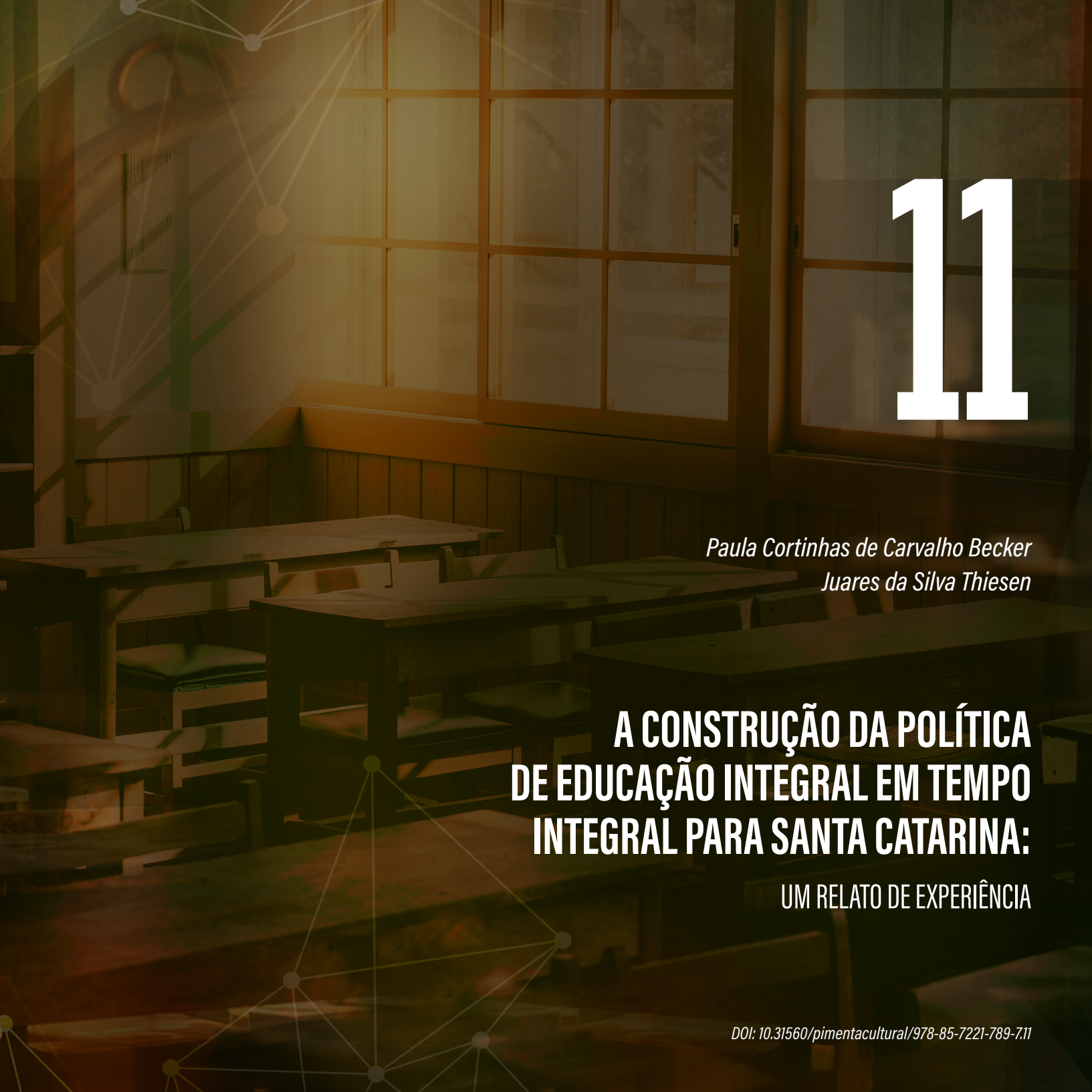
MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf&utm_source=consensus. Acesso em: 26 fev. 2026.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, n. 94, e 329402, 2017.

MOLL, Jaqueline. **Caderno Educação Integral**: Série Mais Educação. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2008. 50 p.

THIESEN, Juares da Silva. Educação Integral e as (Im) Possibilidades para as Juventudes. **Revista Espaço do Currículo**, *[S. l.]*, v. 18, n. 1, e72323, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i1.72323. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/72323. Acesso em: 20 mar. 2026.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernando de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: pensar outra educação. **Education Policy Analysis Archives**, [*S. l.*], v. 26, p. 83, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874/2102. Acesso em: 20 mar. 2026.



11

Paula Cortinhas de Carvalho Becker
Juares da Silva Thiesen

A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL PARA SANTA CATARINA:

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-789-7.11



RESUMO:

O texto apresenta reflexões do formador e de uma consultora sobre a construção da Política de Educação Integral em Tempo Integral para Santa Catarina. O processo ocorreu em 2025, por meio de formação continuada promovida pela Secretaria de Estado da Educação (SED) para elaborar coletivamente as diretrizes dessa política pública. A proposta foi impulsionada pela Lei n. 14.640/2023, que instituiu o Programa Escola de Tempo Integral no Brasil. A iniciativa alinha-se ao alcance da Meta 6 do Plano Nacional de Educação e do Plano Estadual de Educação e à qualificação de projetos existentes. A formação englobou seminários presenciais e atividades remotas para professores e gestores da rede estadual, técnicos da SED, instituições convidadas e consultores universitários, representantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Como aspectos positivos, destacam-se o amplo debate conceitual e a elaboração de textos normativos fundamentados na concepção de educação integral.

Palavras-chave: Política de Educação Integral; Programa Escola em Tempo Integral; Santa Catarina.



INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta reflexões a respeito do processo de construção da Política de Educação Integral em Tempo Integral para Santa Catarina (EITI/SC). Decorre da participação dos autores, como formador geral e consultora, na formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação (SED), no ano de 2025, para profissionais da Rede Estadual de Educação e outras instituições, com o objetivo de elaborar a referida Política.

A proposta de construção da EITI/SC, de iniciativa da Secretaria de Estado da Educação (SED), teve como motivação a Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola de Tempo Integral (ETI) no Brasil, associada à expectativa de alcance da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE)[1] e da meta 6 do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC)[2]. Para além do que prevê a legislação, foi incentivada pela ampliação dos programas e projetos de escolas de tempo integral já em andamento nas escolas da rede estadual de ensino e pelo alcance da qualidade pedagógica e social da educação pública catarinense.

Nesse sentido, no ano de 2025 a SED promoveu a Formação da Política de Educação Integral em Tempo Integral para Santa Catarina, com o objetivo de elaborar a Política para o território catarinense. O evento contou com seminários presenciais (48 h) e encontros remotos, síncronos e assíncronos (12 h), realizados no primeiro semestre. Participaram como cursistas representantes da Secretaria, professores das diferentes regiões do Estado, um conjunto de

1 Plano Nacional de Educação instituído pela Lei n. 13.005/2014, para o decênio de 2014/2024, e prorrogado até 31 de dezembro de 2025, de acordo com a Lei n. 14.934/2024.

2 Plano de Educação de Santa Catarina para o decênio 2015/2024, aprovado pela Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015. E pela Lei n. 18.755, de 29 de novembro de 2023, que alterou o prazo de execução para o decênio 2016/2025.



instituições externas envolvidas com a Educação Básica e consultores das universidades públicas e comunitárias do Estado.

A participação dos professores e técnicos representantes da SED contemplou as diferentes etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo). Tal ação e a forma como os encontros foram organizados alcançaram amplo debate sobre a temática para a elaboração coletiva dos documentos normativos e curriculares no âmbito da Educação Básica.

Do ponto de vista teórico e metodológico, destaca-se que o processo de construção da Política de Educação Integral em Tempo Integral para SC compreende a educação integral como princípio formativo, com vistas ao desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes, jovens e adultos e à ampliação da jornada escolar. Esse mesmo entendimento está presente na legislação escolar brasileira e, especialmente, na catarinense, que tem experiências neste âmbito.

As discussões conceituais foram realizadas, na formação, sob a ótica da perspectiva histórico-cultural, que também orienta os documentos pedagógicos e curriculares da Rede Estadual de Ensino de SC e seus projetos de educação integral. Os encontros formativos foram organizados de modo a possibilitar o amplo debate, considerando as diversas representações participantes e, ao mesmo tempo, os eixos conceituais que são próprios da educação integral como unidade.

Após esta breve introdução, no primeiro tópico apresentamos o Programa Escola em Tempo Integral (ETI) como um indutor do processo de elaboração da política catarinense. Em seguida, relatamos como ocorreu a formação para elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral para Santa Catarina e os



resultados alcançados com esse movimento. No terceiro tópico, expomos nossas considerações finais sobre o processo de construção da Política EITI/SC.

PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL (ETI): ESTRATÉGIA INDUTORA PARA A ELABORAÇÃO DA POLÍTICA CATARINENSE

O Programa Escola em Tempo Integral é uma estratégia do Governo Federal para viabilizar o alcance da Meta 6[3] do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei n. 13.005/2014). Instituído pela Lei n. 14.640/2023 e regulamentado pelas Portarias n. 1.495/2023 e n. 2.036/2023, prevê fomento financeiro e apoio técnico aos entes federativos que pactuam matrículas na educação básica em tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino.

A Política de Educação Integral em Tempo Integral nacional está organizada em eixos, quais sejam: i) Eixo Ampliar: ampliação das matrículas de tempo integral; ii) Eixo Formar: publicação e promoção de orientações curriculares para o fortalecimento do currículo e formação de lideranças da gestão pública, equipes técnicas e profissionais da educação; iii) Eixo Fomentar: oferta de materiais pedagógicos para apoio à oferta de tempo integral e reconhecimento aos projetos inovadores; iv) Eixo Estruturar: qualificação da infraestrutura educacional; v) Eixo Entrelaçar: articulação da educação com os campos da saúde, assistência social, meio ambiente, cultura,

3 Meta 6 PNE: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (Brasil, 2014).



esportes, ciência e tecnologia; vi) Eixo Acompanhar: compreende o processo de acompanhamento e avaliação permanente com participação social (Brasil, 2023b, Art. 13).

As estratégias de assistência técnica para induzir as matrículas em tempo integral preveem a proposição de ações que visem ao aprimoramento da eficiência alocativa das redes; à reorientação curricular para a educação integral; à diversificação de materiais pedagógicos; e à criação de indicadores de avaliação contínua (Brasil, 2023a, Arts. 2º e 13).

As matrículas em tempo integral referem-se àquelas em que "o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a sete horas diárias ou a trinta e cinco horas semanais, em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo" (Brasil, 2023b, inciso I, Art. 2º). Nessa direção, percebe-se o interesse do estado na ampliação do tempo cronológico em que as crianças e estudantes permanecem sob a responsabilidade da escola.

Dados recentes do Censo Escolar, divulgados pelo Inep, em parceria com o MEC (com dados de referência até 2025), mostram um crescimento expressivo nas matrículas em tempo integral na educação básica brasileira, impulsionado por metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Numa visão geral, no período de 2021 a 2025, o percentual de alunos em tempo integral na rede pública brasileira subiu de 15,1% para 25,8% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026). Os dados demonstram uma contribuição significativa do Programa Escola em Tempo Integral no aumento das matrículas em tempo integral e no avanço do alcance da Meta 6 do PNE.

Os dados detalhados por etapa de ensino, referência 2025, demonstram que o Ensino Médio foi a etapa com maior crescimento, passando de 16,7% (2022) para 26,8% (2025). A Educação Infantil (Creche) aparece como a etapa com a maior proporção, com



36,3% das crianças em tempo integral (2,4 milhões). E, no Ensino Fundamental, o tempo integral atingiu 20,9% nos anos iniciais e 23,7% nos anos finais. No total são 10,1 milhões de estudantes em tempo integral no Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026). Essa conquista é importante, considerando a educação integral como estratégia para o alcance da formação humana integral. O desafio passa a ser com a qualidade do tempo ampliado, proposta pedagógica, professores, estrutura disponível para a ampliação do acesso à educação em tempo integral.

Os dados do Censo Escolar 2025 indicam que Santa Catarina registrou 206.731 matrículas em tempo integral na Educação Básica pública (estadual e municipais) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026). Ao comparar esses números com a Meta 6[4] do Plano Estadual de Educação (PEE-SC), observa-se que o estado enfrenta o desafio de atingir os percentuais estabelecidos para o decênio 2015-2024.

O volume total de matrículas (206.731) mostra uma concentração acentuada nas etapas iniciais, o que impacta o cumprimento da meta global de 40% de alunos atendidos. A Educação Infantil mostra-se como a etapa mais próxima das diretrizes de tempo integral, ao apresentar 145.224 matrículas (113.967 na Creche e 31.257 na Pré-escola). O Ensino Fundamental registra 54.305 matrículas somadas, sendo apenas 11.333 nos Anos Finais. Em relação ao Ensino Médio, Santa Catarina apresenta o menor volume entre os níveis da Educação Básica, ao registrar 7.202 matrículas em tempo integral, embora o Brasil tenha registrado avanço percentual expressivo nesta etapa em 2025. Os dados de 2025 sugerem que, apesar do avanço histórico, o estado ainda busca atingir o patamar de 40% em todas

4 A Meta 6 do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – PEE/SC (Lei n. 16.794/2015) estabelece a ampliação da jornada escolar para tempo integral. O objetivo é oferecer educação em tempo integral em pelo menos 65% das escolas públicas, garantindo o atendimento de, no mínimo, 40% dos estudantes da Educação Básica até o final da vigência do Plano.



as etapas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026).

Segundo informações do Ministério da Educação (MEC), Santa Catarina registrou um crescimento no percentual de alunos em tempo integral, passando de 15,4% em 2022 para 16,5% em 2024, considerando todas as etapas da educação básica (Brasil, 2025). Os referidos dados sugerem que o Programa Escola em Tempo Integral do governo federal tem se mostrado indutor do aumento de matrículas em jornada ampliada em Santa Catarina entre 2022 e 2025.

Para além da ampliação do tempo cronológico, o Programa ETI objetiva "promover a equalização de oportunidades de acesso e permanência" dos estudantes e "melhorar a qualidade da educação pública, elevando os resultados de aprendizagem e desenvolvimento integral de bebês, crianças e adolescentes" (Brasil, 2023b, Art. 3º, incisos III e IV). Nesse sentido, o Programa visa mais acesso à matrícula de tempo integral e o compromisso com a qualidade na permanência, compreendendo a aprendizagem e o desenvolvimento como objetivos da educação escolar.

Percebe-se nos documentos do Programa que o conceito de educação se amplia para a compreensão de mais tempo na escola para mais oportunidades de aprender, de desenvolvimento integral e participação na vida comunitária; para a ampliação e a organização dos tempos como elementos do currículo escolar articulados aos espaços dentro e fora da escola; e para as relações estabelecidas pelos sujeitos.

Ao definir as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral, a Portaria n. 2.036/2023, no Artigo 2º, inciso I, considera a educação integral como:

> concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e



> incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais (Brasil, 2023c).

E por desenvolvimento integral, compreende-se o "processo singular, historicamente situado, contínuo e ao longo da vida, de ampliação, aprofundamento e diversificação das dimensões cognitiva, física, social, emocional, cultural e política do sujeito" (Brasil, 2023c, Art. 2º, inciso II). Essa compreensão ampla de educação apresenta desafios ao se pensar uma política pública para o território catarinense que é diverso na sua geografia, história e modos de vida.

O Programa apresenta, ainda, a educação como um direito humano público e subjetivo e a educação escolar como parte inegociável da materialização desse direito (Brasil, 2023c, Art. 3º).

A construção da Política de Educação em Tempo Integral, na perspectiva da educação integral, definida pelo Programa ETI, constitui-se como uma estratégia para a solidificação de ações que garantam a melhoria da qualidade e da equidade da educação no país. Dessa forma, as secretarias de educação que pactuaram matrículas em tempo integral no âmbito do Programa devem ter sua Política de Educação em Tempo Integral apreciada pelo seu respectivo Conselho de Educação, em prazo definido pelo governo federal.

Para orientar os entes federativos a respeito da elaboração da referida política, o MEC publicou o documento intitulado *Guia para Elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral* (Brasil, 2024b). Nele pode-se encontrar um texto inicial que apresenta conceitualmente a Política de Educação em Tempo Integral; a indicação de um caminho para a elaboração da Política (passo a passo); diretrizes relativas à perspectiva da educação integral para fundamentação da política; e instrumentos de gestão que podem



servir como apoio para o planejamento, monitoramento, avaliação, articulação intersetorial, comunicação e participação social.

É nesse contexto que a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina escolhe a oferta de uma formação continuada de ampla participação para construir a política estadual. Assim, no próximo tópico, apresentamos o movimento de construção da Política de Educação Integral em Tempo Integral para Santa Catarina.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL PARA SANTA CATARINA EM CONSTRUÇÃO

Considerando os elementos conceituais apontados no tópico anterior, os documentos orientadores do Programa ETI defendem a elaboração da Política como uma importante estratégia para que os entes federativos solidifiquem ações de modo coeso e em sintonia com seus contextos específicos, garantindo a contribuição desta agenda para a melhoria da qualidade e da equidade na educação do país. E é nesse movimento que a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina planeja e organiza ações para construção de sua política.

Como mencionado, a formação foi impulsionada pela necessidade de elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral (EITI) para Santa Catarina a partir da adesão da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina ao Programa Escola em Tempo Integral (ETI), instituído pela Lei n. 14.640/2023. O referido Programa engloba um conjunto de estratégias, coordenadas pelo Ministério da Educação (MEC), para viabilizar o alcance da meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024).



Como estabelecido pela Portaria n. 1.495/2023, a Secretaria de Estado da Educação de SC, por pactuar matrículas no âmbito do Programa, deveria ter sua Política de Educação em Tempo Integral e submetê-la à apreciação do respectivo Conselho de Educação. Assim, acredita-se que o Programa ETI se fez um indutor da política no estado catarinense que, embora já tivesse experiências e propostas pedagógicas de educação integral na Rede Estadual de Educação, possibilitou maior discussão e elaboração da política pública.

Nesse sentido, a promoção da Formação teve como objetivo principal a elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral para Santa Catarina. Os estudos e discussões realizados nos encontros resultaram na produção de dois documentos, quais sejam: i. Texto Referência para a Política Estadual de Educação Integral em Tempo Integral para Santa Catarina, que passou por consulta pública com acesso disponível na página eletrônica[5] da Secretaria de Estado da Educação; e ii. Minuta de Resolução Estadual submetida ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina que emitiu parecer favorável e publicou a Resolução CEE/SC n. 024/2025.

A produção dos referidos textos da Política está fundamentada na legislação específica de orientação do Programa Escola em Tempo Integral (ETI), especialmente na Lei n. 14.640/2023, Portaria n. 1.495/2023, Portaria n. 2.036/2023; e Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026 (2024). Embasa-se, ainda, nos seguintes documentos estaduais: Proposta Curricular de Santa Catarina (2014); Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019); Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2020); e Projeto Pedagógico Educação em Tempo Integral (ETI): Ensino

5 O formulário ficou disponível no *link*: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScPydzXW-Vb03m17ZzZJxmhLH7qZRhYIQzPqh0NRCj4rFUs0JA/closedform (Acesso em: 28 abr. 2026).



Fundamental (2025b)[6]. Autores que discutem as temáticas da educação integral também serviram de referencial teórico para o aprofundamento conceitual e a fundamentação da produção coletiva, como Arroyo (2012), Barcelos e Moll (2023), Becker e Thiesen (2021), Cavaliere (2002), Coelho e Hora (2009), Galian e Sampaio (2012), Leclerc e Moll (2012).

Cerca de 300[7] profissionais da educação participaram da formação e elaboração dos textos da Política, sendo representantes dos professores e gestores da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, dos técnicos da Secretaria de Estado da Educação e de instituições externas que de alguma maneira estão envolvidas com a educação.

Para a realização da Formação, a equipe da SED, em conjunto com o Consultor Geral, planejou e realizou encontros (prévios e no decorrer do processo) de planejamento e alinhamento com os 10 (dez) consultores formadores que participaram de todo o processo de formação com os cursistas nos seminários presenciais e encontros remotos.

A organização dos encontros da Formação foi definida de modo a atender as especificidades das etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. As temáticas discutidas e trabalhadas com os cursistas, consideradas eixos conceituais e programáticos para a escritura dos textos da Política, foram: Concepção de Educação Integral e Educação em Tempo Integral; Sentidos de currículo, organização e integração curricular; Sentidos de equidade (formação

6 Em 2026, foi publicada nova edição do Projeto Pedagógico Educação em Tempo Integral (ETI): Ensino Fundamental, na qual faz referência às discussões realizadas durante o período de elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral, que culminou na Resolução CEE/SC n. 024/2025 (Santa Catarina, 2026).

7 Este dado está divulgado na página eletrônica da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e disponível no *link*: https://www.sed.sc.gov.br/educacao-de-sc-conclui-elaboracao-da-politica-de-educacao-integral-em-tempo-integral/ (Acesso em: 28 abr. 2026).



antirracista, inclusiva); Direito à educação e educação democrática; Territórios (educativos e de vida); Intersetorialidade; Concepção de gestão e de política de ETI; Condições materiais (infraestrutura tecnológica, física e de material pedagógico); Modalidades educacionais e temáticas da diversidade.

Para além de palestras e relatos de experiências, os cursistas tiveram a oportunidade de reunirem-se em pequenos grupos, (re) organizados a cada proposta de trabalho, para dialogar, realizar leituras, apropriar-se de textos normativos e orientadores do Programa ETI e, principalmente, produzir textos que vieram a compor o Texto Referência e a Minuta de Resolução propostos para a constituição da Política Catarinense.

Os consultores da Formação são docentes ou formadores com experiências práticas e teóricas nas diferentes etapas (Fundamental Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio) e modalidades (educação profissional, educação escolar indígena, educação do campo, educação quilombola, educação especial, educação das relações étnico-raciais) de ensino. Tal organização contribuiu para o aprofundamento das discussões e escrita e para a integração entre as etapas e modalidades de ensino.

A participação dos representantes vinculados à SED (Órgão Central, Coordenadorias Regionais de Educação e Instituto Estadual de Educação), assim como dos professores e profissionais da educação que atuam em escolas de diferentes regiões de Santa Catarina também contribui para uma aproximação com as realidades e especificidades de cada território educativo.

Outro ponto considerado importante na elaboração da Política foi a participação de representantes das instituições externas. No quadro a seguir, mostramos a relação dos órgãos e entidades que foram convidados e estão, de alguma forma, representadas na elaboração desta Política Educacional.



Quadro 1 – Relação das Instituições Externas convidadas para Formação da Política de Educação Integral em Tempo Integral para Santa Catarina

Categoria	Instituição Externa
Direitos Humanos e Diversidade	Associação de Educadoras/es Negras/os de Santa Catarina (AEN/SC)
	Associação do Coletivo de Mulheres Quilombolas de Santa Catarina
	Conselho Estadual das Populações Afrodescendentes de Santa Catarina (CEPA)
	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA)
	Conselho Estadual dos Direitos Humanos (CEDH)
	Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPIN)
	Coordenação Estadual das Comunidades Remanescentes Quilombolas de Santa Catarina (Cecon)
Ensino Superior e Pesquisa	Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe)
	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)
	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Ensino Técnico e Especializado	Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)
	Instituto Federal Catarinense (IFC)
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)
Executivo Estadual (Secretarias)	Secretaria de Estado da Assistência Social, Mulher e Família (SAS)
	Secretaria de Estado da Saúde (SES)
	Secretaria de Segurança Pública – Depto. de Administração Socioeducativa (Dease)
Gestão e Conselhos de Educação	Conselho Estadual de Educação (CEE/SC)
	Federação Catarinense de Municípios (Fecam)
	Fórum Estadual de Educação (FEE/SC)
	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME)
	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)

Poder Judiciário e Legislativo	Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC)
	Ministério Público de Santa Catarina (MPSC)
	Tribunal de Justiça - Vara da Infância e da Juventude (TJSC)
Sindicatos e Representação	Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (Sinepe)
	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Ao observar as instituições participantes da Formação, distribuídas nas diferentes categorias, pode-se verificar a diversidade de olhares sobre a educação integral. Essa ação da SED, em convidá-las a participar deste momento de debate para construção da Política, demonstra certo alinhamento entre os setores que, de alguma forma, estão envolvidos com a educação das crianças e jovens catarinenses e que se tornam corresponsáveis pela formação dos estudantes. Pode-se considerar como uma iniciativa de intersetorialidade na elaboração da Política que contribui com o fortalecimento de sua implementação e acompanhamento.

O processo de construção da Política de Educação Integral para Santa Catarina como um todo se constitui como um espaço coletivo, democrático, de diálogo e discussões em torno da Educação em Tempo Integral na perspectiva da formação humana integral. Os documentos produzidos demarcam o lugar central dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, protagonistas em suas trajetórias formativas; o papel da escola e do currículo enquanto lugar formal e intencional da educação; a importância da intersetorialidade na implementação das ações educativas; o reconhecimento dos territórios educativos; a busca pela qualidade e equidade da educação.

Como resultado da Formação, destaca-se a publicação da Resolução CEE/SC n. 024/2025, que institui as Diretrizes da Política de Educação Integral em Tempo Integral para o Sistema Estadual



de Educação de Santa Catarina e estabelece outras providências. Importante registrar, também, a produção do documento intitulado *Política Estadual de Educação Integral em Tempo Integral para Santa Catarina* que, mesmo não sendo publicado até a presente data, é resultado de um esforço coletivo de profissionais da educação que buscam alcançar uma educação de qualidade e equidade para todos. Nesse sentido, os referidos textos revelam caminhos pelos quais se acredita ser possível uma educação escolar mais humana, com foco na aprendizagem e desenvolvimento pleno dos sujeitos em formação.

Ao instituir as diretrizes da Política da Educação Integral em Tempo Integral para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, a Resolução CEE/SC n. 024/2025, em seu Artigo 3º, define quatro conceitos fundamentais:

> I - Educação integral – como um processo educativo que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem os diferentes tempos, espaços e a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade;
>
> II - Escola de tempo integral – instituição escolar em que se aplica a ampliação do tempo escolar diário para no mínimo 07 (sete) horas diárias, ou 35 (trinta e cinco) horas semanais;
>
> III - Educação Integral em tempo integral – concepção educativa que visa a formação multidimensional humana e que envolve a ampliação do tempo escolar no contexto da política estabelecida nesta Resolução;
>
> IV - Currículo Integrado – Organização curricular que prioriza a integração de conhecimentos científicos e culturais, tempos escolares, espaços educativos, diversidades humanas e relação com os movimentos de vida nos territórios (Santa Catarina, 2025a).



É possível perceber que a Política para Santa Catarina está fundamentada na perspectiva de educação integral que busca o desenvolvimento humano pleno e compreende a escola de tempo ampliado como uma possibilidade para viabilizá-la. Assim, a educação integral em tempo integral, unindo a visão formativa à ampliação da jornada, materializa-se por um currículo integrado, que conecta conhecimentos, territórios e as diversas dimensões da vida do estudante.

Outro conceito importante que fundamenta a EITI/SC refere-se aos territórios educativos entendidos como espaços que extrapolam os limites físicos da escola para se tornarem lugares de aprendizagem e desenvolvimento integral. Para além da localização geográfica, os espaços compreendem um ambiente construído por afetos, relações sociais e história. Em síntese, é a cidade, o bairro e a comunidade transformados em sala de aula, onde a vida cotidiana e os saberes locais são a base do conhecimento (Santa Catarina, 2025a, Cap. V).

A Política apresenta, ainda, a intersetorialidade (Santa Catarina, 2025a, Cap. VI) como uma estratégia de articulação conjunta entre diferentes setores, políticas públicas, órgãos governamentais, sociedade civil e comunidades locais. É uma abordagem colaborativa e transversal que coloca a educação no centro, articulando diversos atores para garantir os direitos e o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando suas particularidades.

Foram discutidas ainda questões sobre a contratação e formação continuada dos profissionais de educação para a oferta da Educação Integral em Tempo Integral e as condições materiais para a oferta da Educação Integral em Tempo Integral nas escolas de Santa Catarina.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção da Política de Educação Integral em Tempo Integral para Santa Catarina, por meio da formação ofertada pela SED, a nosso ver, foi rico e desafiador. Destacamos como aspectos positivos a possibilidade do amplo debate conceitual e a elaboração dos textos normativos produzidos a partir das discussões realizadas com o público participante, que foi diverso.

O Texto Referência para a Política Estadual de Educação Integral em Tempo Integral para Santa Catarina, embora ainda não publicado, representa o trabalho realizado pelo coletivo (cursistas, consultores e equipe da SED). Por sua vez, a Resolução CEE/SC n. 024/2025, também fruto das discussões realizadas na Formação, foi apresentada ao Conselho Estadual de Educação na forma de minuta e, posteriormente, publicada na forma de resolução.

Os desafios percorridos no movimento de construção da Política concentram-se no âmbito da coordenação de um grupo numeroso e diverso que participou ativamente dos debates e no desenvolvimento de um trabalho por temáticas, objetivando a superação da lógica da fragmentação que, por vezes, aparecia na participação das representações (etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e instituições externas).

Nossa expectativa, como consultores que participaram deste movimento de elaboração da política para Santa Catarina, é que a formação dos professores leve esse debate conceitual, instrumental e operacional a quem de fato a colocará em prática nas escolas, junto aos estudantes.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

BARCELOS, Renata Gerhardt de; MOLL, Jaqueline. Educação Integral e Democracia: Contextos, Referências e Conceitos em um campo em disputas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 17-31, abr./jun. 2023.

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho; THIESEN, Juares da Silva. Integração como estratégia curricular indutora na formação humana integral. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p. 793-812, 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Edição extra de 26 de junho de 2014.

BRASIL. Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Edição 145, Seção 1, p. 1, 2023a.

BRASIL. Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Ano 162, n. 143, p. 1, 26 jul. 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para Elaboração da Política de Educação Integral em Tempo Integral.** Brasília: MEC, 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Notícias**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/tempo-integral-matriculas-em-santa-catarina-saltam-de-15-4-em-2022-para-16-5-em-2024. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026**. Brasília, DF: MEC, 2024c.

BRASIL. **Portaria n. 1.495, de 2 de agosto de 2023**. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília, 2023b.



BRASIL. Portaria n. 2.036, de 23 de novembro de 2023. Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: **Diário Oficial da União**, Edição 223, Seção 1, p. 33, 2023c.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2025**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 10 maio 2026.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC n. 024, de 23 de junho de 2025**. Institui as Diretrizes da Política de Educação Integral em Tempo Integral para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e estabelece outras providências. Florianópolis: CEE/SC, 2025a.

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

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: Ensino Médio. Caderno 1: Disposições Gerais. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020.

SANTA CATARINA. **Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Assembleia Legislativa de Santa Catarina: Diário Oficial do Executivo n. 20.205, p. 1-10, de 15 de dezembro de 2015.



SANTA CATARINA. **Lei n. 18.755, de 29 de novembro de 2023**. Altera a Lei n. 16.794, de 2015, que "Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências". Assembleia Legislativa de Santa Catarina: Diário Oficial do Executivo n. 22154-a, p. 1, de 30 de novembro de 2023.

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

SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico Educação em Tempo Integral (ETI)** – Ensino Fundamental. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2025b.

SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico Educação em Tempo Integral (ETI)** – Ensino Fundamental. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2026.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriane Corrêa da Silva

Doutora em Educação. Professora do Magistério Superior do Centro de Ciências da Saúde e do Desporto da Universidade Federal do Acre/UFAC. Docente do Mestrado em Educação e do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFAC. Líder do Grupo de Pesquisa LEPEF-EdSala/UFAC e Pesquisadora do Itinera/UFSC. Atua na área do Currículo e na Formação de Professoras e Professores em Educação e Educação Física.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3618966068565551

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4994-227X

E-mail: adriane.acs@gmail.com

Alessandro Carvalho Bica

Doutora em Educação. Professora do Magistério Superior do Centro de Ciências da Saúde e do Desporto da Universidade Federal do Acre/UFAC. Docente do Mestrado em Educação e do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFAC. Líder do Grupo de Pesquisa LEPEF-EdSala/UFAC e Pesquisadora do Itinera/UFSC. Atua na área do Currículo e na Formação de Professoras e Professores em Educação e Educação Física.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3618966068565551

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4994-227X

E-mail: adriane.acs@gmail.com

Andressa Alano Alves

Doutora em Educação – UFSC. Professora da Educação Básica/Ensino Superior – Uniplac.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1871543718090668

ORCID: https://orcid.org/0009-0002-8727-2975

E-mail: andressaalano@uniplaclages.edu.br

Edilene Eva de Lima

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo (Itinera-UFSC). Integrante do Grupo de Estudos em Educação Integral de Santa Catarina (GEEI-SC). Orientadora Educacional da Rede Municipal de Ensino de São José, SC.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4795444407954501

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5079-4636

E-mail: edilimaoe@gmail.com



Eri Cristina dos Anjos Campos

Doutoranda em Educação. Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac).

Lattes: https://lattes.cnpq.br/1043086681495856

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-5370-9122

E-mail: eri.campos@uniplaclages.edu.br

Evelyne Straub de Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Geografia (Licenciatura) pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo (Itinera-UFSC). Professora da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Desenvolve pesquisas nas áreas de políticas curriculares, educação territorializada e cidades como currículo.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9339612488765122

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3188-9920

E-mail: evelynesdo@gmail.com

Edna Araujo S. Oliveira

Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Currículo e Políticas Curriculares Itinera/UFSC e vice-líder da Rede de Pesquisa em Currículo e Tecnologias – Repercute/UFSC.

Graziella Souza dos Santos

Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pós-Doutorado pela Universidad de la República Uruguay e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do grupo de Pesquisa em currículo e políticas curriculares Itinera/UFSC. Pesquisadora do grupo de pesquisa Coletivo Redes.

Iago Weber Pitz

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como professor em caráter temporário (ACT) no ensino médio da rede estadual de Santa Catarina, com experiência docente nas regiões da Grande Florianópolis e do Alto Vale Catarinense.

Lattes: 6708090141137465

ORCID: 0009-0003-3849-4018

E-mail: weberpitz@gmail.com



Isabel Cristina Hentz

Doutora em Educação e mestra em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), na área de História, no Câmpus Jaraguá do Sul-Centro. Pesquisa políticas curriculares, ensino de História, currículo no Ensino Médio Integrado nos IFs.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1323630596938286

ORCID: 0000-0001-6212-5683

Jéferson Silveira Dantas

Historiador e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e Pós-Doutor em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa) e pela Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Professor no Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC (EED/CED). Tutor (2022-2024) do Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Graduação em Pedagogia da UFSC. Membro e pesquisador do Grupo Itinera.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0384307191153492

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1527-4077

E-mail: jeferson.dantas@ufsc.br

Juares da Silva Thiesen

Doutor em Educação e Doutor em Gestão do Conhecimento. Pós-Doutoramento (PhD) pela Universidade do Minho, Braga/Portugal. Professor aposentado e voluntário no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Líder do grupo de pesquisa sobre currículo – Itinera.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0176543786942215

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9299-4441

E-mail: juaresthiesen@gmail.com

Liziane Borges Fagundes

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé/RS. Participa do grupo de pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA) e do Grupo de Pesquisa em Currículo (Itinera) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista Capes.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9327641564141081

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0833-7970

E-mail: lizianefagundes.aluno@unipampa.edu.br

Naiara Gracia Tibola

Pós-Doutoranda em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) bolsista Fapesc. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – Univali (2021). Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB (2015). Licenciada em Ciências Sociais pelo Centro Universitário UniBF (2024). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – Unidavi (2007). É professora permanente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/Uniplac, vinculada à linha de pesquisa Políticas e Fundamentos da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores GPEFOR. Integra o Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina OEMESC e a Rede de Pesquisa em Juventude no Brasil Redejuve. Possui experiência na educação básica, no ensino de graduação e na pós-graduação. Desenvolve pesquisas sobre políticas públicas educacionais, formação de professores, ensino médio e juventudes.

Lattes: 4772526675180055

ORCID: 0000-0001-9938-8997

E-mail: profa.naiara@uniplaclages.edu.br

Paula Cortinhas de Carvalho Becker

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Integrante do Grupo de Estudos em Educação Integral de Santa Catarina (GEEI-SC) e do Grupo de Pesquisa em Currículo – Itinera.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7554116095530089

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3277-8469

E-mail: paulacortinhas@gmail.com

Sadi José Rodrigues da Silva

Doutor em Educação (PPGE/UFSC). Membro do grupo de pesquisa sobre currículo – ITINERA – UFSC. Professor de Filosofia e História na rede estadual de ensino de Santa Catarina, atualmente desempenhando função na equipe da Coordenação de Educação do Campo no órgão central da Secretaria de Estado da Educação.

E-mail: profsadi@sed.sc.gov.br



Simone Stank de Oliveira Pereira

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia e em Gestão Empresarial, com trajetória profissional na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na gestão escolar. Atua como Professora Formadora no Departamento de Projetos, Estudos e Pesquisas da Secretaria Municipal de Educação de Lages/SC, desenvolvendo ações voltadas à formação continuada de professores e à articulação de políticas públicas educacionais. É mestranda em Educação, com pesquisa centrada nas relações entre Educação Fiscal, Cidadania e Currículo Escolar. Integra o Grupo Itinera de Pesquisa e dedica-se aos estudos sobre currículo, formação humana e políticas públicas.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3914398549177051

ORCID: 0009-0004-4126-6435

E-mail: simonestank@uniplaclages.edu.br

Viviane Grimm

Doutora em Educação pela UDESC, mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela FURB. É professora do Instituto Federal Catarinense (IFC), atuando no curso de Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. É pesquisadora nas áreas de Educação Profissional e Tecnológica, currículo e práticas educativas.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2558624064834423

ORCID: 0000-0002-9759-4807



ÍNDICE REMISSIVO

A

AEE, ver Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado 17, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 208

B

Base Nacional Comum Curricular 23, 88, 110, 123, 125, 136, 159, 166, 174, 175

BNCC, ver Base Nacional Comum Curricular 16, 23, 88, 105, 110, 116, 121, 122, 123, 125, 136, 138, 148, 156, 159, 164, 166, 169, 174, 176, 188, 194

C

CBEMTC, ver Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense 16, 125, 127, 157, 158, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173

classe trabalhadora 14, 16, 40, 50, 52, 144, 146, 152, 153, 158, 160, 161, 162, 164, 167, 168, 172, 173, 174

Conif, ver Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica 16, 140, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151

currículo 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 29, 32, 33, 36, 49, 66, 83, 85, 91, 125, 185, 200

- currículo escolar 14, 23, 39, 40, 42, 43, 46, 49, 55, 168, 173, 204, 219, 237
- currículo integrado 16, 45, 46, 140, 141, 142, 143, 145, 148, 156, 189, 227, 228
- currículo territorializado 17, 179, 182, 187
- parte flexível do currículo 16, 122, 123, 128, 129, 160, 166, 169
- reumanização do currículo 25, 33, 35

Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense 16, 125, 131, 157, 158, 161, 165, 176, 177, 222, 231

E

Educação de Jovens e Adultos 14, 15, 60, 61, 65, 70, 74, 79, 80, 215

Educação do Campo 14, 25, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 53, 55, 56, 57, 58

- desenvolvimento rural 43, 45, 48
- Escola do Campo 40, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59
- práticas curriculares 14, 39, 40, 41, 42, 55, 143
- sujeitos do campo 43, 50, 52, 54, 56

Educação Especial 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 210, 215, 224, 225

- Atendimento Educacional Especializado 17, 196, 197, 198, 204, 206, 207, 208, 209
- educação inclusiva 197, 198, 200, 204, 205, 210
- Ensino Regular 17, 197, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 207, 208, 209
- Tecnologia Assistiva 206, 208, 210

educação integral 13, 17, 18, 66, 67, 79, 94, 95, 154, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 192

- ampliação da jornada escolar 200, 201, 215, 218, 219, 231
- direito à educação 50, 52, 94, 199, 200, 224
- educação em tempo integral 216, 218, 220, 222, 223, 226, 231, 232
- integração curricular 145, 180, 188, 189, 190, 192, 197, 223
- intersetorialidade 190, 191, 224, 226, 228
- Política de Educação Integral em Tempo Integral 17, 213, 214, 215, 216, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 229, 230, 231
- territorialidade 190, 191, 193

Educação Profissional e Tecnológica 140, 153, 154, 155, 156, 215, 237

- dualidade educacional 140, 144
- Ensino Médio Integrado 16, 41, 58, 139, 140, 141, 143, 145, 152, 154, 155, 156, 235
- formação omnilateral 141, 145
- politecnia 145

EEB Vinte e Cinco de Maio 41, 42, 46, 47, 55, 58



EJA, ver Educação de Jovens e Adultos 15, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76

EMI, ver Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Médio Integrado 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154

Ensino Médio 13, 15, 16, 41, 58, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131

- Ciências Humanas e Sociais aplicadas 16, 157, 158, 160, 169, 170, 171, 172, 174
- Formação Geral Básica 125, 129, 131, 159, 164, 168, 177
- gambiarras curriculares 16, 122, 123, 126, 128, 130, 132, 134, 135, 137
- itinerários formativos 127, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 142, 160, 164, 169, 171
- Recontextualização Curricular 122, 134, 194
- Reforma do Ensino Médio 123, 142, 146, 147, 148, 149, 153, 175
- Reformas Curriculares 122
- sobrecarga docente 122, 135

E.P. Thompson 157, 158, 160, 161, 165, 172, 174, 176

- cultura 14, 16, 21, 24, 25, 31, 38, 41, 44, 45, 47, 51, 59, 64, 70, 76, 77, 87, 98, 104, 112, 115, 141, 144, 156, 157, 158, 160, 161, 162
- experiência 16, 17, 21, 23, 24, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 37, 63, 78, 85, 92, 98, 101, 127, 134, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 172, 174, 180
- tempo escolar 16, 66, 157, 158, 189, 194, 227

F

formação continuada 15, 17, 42, 63, 65, 67, 68, 72, 75, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 96, 97, 98, 100, 101, 110, 213, 214, 221

- formação de gestores escolares 83, 84, 85, 87, 91, 100
- Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação 15, 83, 84, 89, 100
- Programa Escola de Gestores 15, 83, 85, 88, 89, 91, 92, 94, 99

formação humana 14, 16, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 31, 44, 45, 46, 54, 56, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 152, 167, 169, 181, 183, 184, 188, 191, 193, 202, 218, 226

- formação humana integral 16, 140, 141, 143, 145, 146, 148, 152, 181, 183, 188, 193, 218, 226, 230

G

gestão escolar 32, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 98, 100, 110, 237

- gestão democrática 63, 68, 70, 71, 72, 77, 78, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 94, 95, 96, 98, 101, 110, 202
- lógicas gerenciais 15, 83, 87, 96

H

humanidade 14, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 32, 36, 37, 51, 52, 54

I

IFC, ver Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Instituto Federal Catarinense 16, 140, 143, 146, 149, 150, 151, 154, 225, 237

IFSC, ver Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Instituto Federal de Santa Catarina 16, 140, 143, 146, 149, 150, 151, 154, 155, 225, 235

interculturalidade crítica 113, 114, 115, 119

J

justiça social 21, 33, 35, 36, 37, 41, 44, 104, 116

M

mercado de trabalho 141, 143, 144, 182

Movimento de Ressignificação Curricular 15, 61, 62, 65

- autonomia pedagógica 33, 61, 64, 71, 77, 78
- construção coletiva do currículo 61, 77, 78
- participação docente 61, 62, 68, 70, 76, 77, 78, 80
- Pesquisa como Princípio Educativo 61, 62, 63, 70
- Proposta Curricular 14, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 70, 73, 74, 76, 80, 81, 93, 126, 138, 166, 168, 176, 177, 222, 232

MRC, ver Movimento de Ressignificação Curricular 62, 63, 64, 65, 67, 70, 77, 78

N

neoliberalismo 32, 124, 136

P

padronização curricular 32, 33, 36

política curricular 13, 14, 15, 19, 21, 22, 25, 27, 35, 42, 44, 47, 53, 55, 61, 64, 69, 75, 77, 78, 81, 85, 99, 103, 104, 107,



108, 109, 110, 111, 116, 117, 118, 120, 126, 138, 140, 142, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 176

agência docente 15, 103, 110, 111, 115, 116

atos de currículo 15, 102, 103, 105, 106, 111, 114, 116, 117

contexto da prática 56, 124, 133, 134, 136, 151

tradução da política curricular 104, 108, 109

políticas educacionais 21, 22, 27, 31, 37, 63, 66, 67, 72, 78, 83, 85, 87, 88, 94, 98, 124, 126, 134, 137, 141, 153, 155, 183, 185, 198, 224

PPE, ver Movimento de Ressignificação Curricular, Pesquisa como Princípio Educativo 61, 62, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 78

práticas colaborativas 17, 197, 208

práticas pedagógicas 35, 62, 63, 67, 68, 69, 71, 75, 79, 142, 194, 197, 198, 199, 200

Proditec, ver formação continuada, Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação 15, 83, 84, 85, 89, 92, 93, 94, 97, 98, 100

produção de sentido 17, 25, 29, 36, 99, 117, 151, 180, 181, 182, 191

Programa Escola em Tempo Integral 210, 213, 215, 216, 217, 219, 221, 222, 230, 231

Projeto Político-Pedagógico 42, 46, 55, 77, 94, 109, 110, 201

R

racionalidades instrumentais 21, 37

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica 140, 141, 143, 147, 148, 149, 153, 154

Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica 143, 147, 148, 149, 154

Instituto Federal Catarinense 143, 144, 150, 154, 155, 225, 237

Instituto Federal de Santa Catarina 143, 150, 155, 235

redesenhos curriculares 17, 180, 187, 189, 193

resistência docente 15, 61, 124, 133

RFEPCT, ver Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica 141

S

Santa Catarina 13, 15, 16, 17, 41, 53, 55, 59, 79, 80, 85, 99, 103, 104, 116, 117, 118, 122, 123, 124, 125, 126

silenciamentos 14, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 33, 36, 115

T

território 16, 17, 22, 23, 28, 30, 34, 37, 38, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 89, 114, 125, 131, 138, 156, 157, 158, 161, 165, 166, 170, 175, 176, 177, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 198, 201, 224, 226, 227, 228

espaço vivido 180, 184, 185, 187, 189, 191, 192, 195

trabalho como princípio educativo 145



www.PIMENTACULTURAL.com

ITINERÂNCIAS INVESTIGATIVAS II

Diálogos com o campo do currículo

itinera

pimenta cultural