



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

ALINE BORIN

**A GESTÃO ESCOLAR NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA  
CATARINA: INTENCIONALIDADES E TENSIONAMENTOS**

CHAPECÓ/SC  
2017

ALINE BORIN

**A GESTÃO ESCOLAR NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA  
CATARINA: INTENCIONALIDADES E TENSIONAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Oto João Petry.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

CHAPECÓ/SC

2017

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E

Centro, Chapecó, SC - Brasil

Caixa Postal 181

CEP 89802-112

### PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

BORIN, Aline

A gestão escolar na Proposta Curricular de Santa Catarina:: intencionalidades e tensionamentos/ Aline BORIN. -- 2017.

162 f.:il.

Orientador: Prof. Dr. Oto João Petry.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação - PPGE, Chapecó, SC, 2017.

1. Gestão escolar. 2. Políticas educacionais. 3. Emancipação. 4. Performatividade. 5. Currículo. I. Petry, Prof. Dr. Oto João, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ALINE BORIN

**A GESTÃO ESCOLAR NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA  
CATARINA: INTENCIONALIDADES E TENSIONAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade  
Federal da Fronteira Sul – UFFS para obtenção do título de Mestre em Educação,  
defendida em banca examinadora em 21/07/2017

Orientador: Prof. Dr. Oto João Petry

Aprovado em: 21 / 07 / 2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS (Presidente/orientador)

Prof.ª. Dra. Adriana Maria Andreis – UFFS (Membro interno)

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS (Membro externo)

Prof.ª. Dra. Nilce Fátima Scheffer – UFFS (Suplente)

Chapecó/SC, julho de 2017

A meu marido, Itamar Fava,  
companheiro e amigo, que caminha ao  
meu lado sempre.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é a realização de um sonho, uma conquista. Por isso agradeço aqueles que compartilharam comigo esta trajetória. Caminhada que parecia uma tarefa interminável, mas se tornou realidade através de muitas pessoas que participaram comigo.

Agradeço imensamente ao meu marido Itamar Fava, o qual não mediu esforços para a realização desse sonho. As tuas noites de trabalho e apoio ajudaram a chegar aqui, sou eternamente grata pelo companheiro que és.

A meus pais Livino Borin e Mari Lourdes Giroto Borin, agradeço pela vida, pelo amor, carinho e esforços na realização desse sonho. Ao meu irmão Alan Lucas Borin, pelo companheirismo, pela amizade que compartilhamos nesse caminhar.

A meu sogro Valdir Fava e minha sogra Sirlei de Fátima dos Santos por sempre estarem ao nosso lado, caminhando na mesma direção com incentivo, afeto e amor.

Ao Professor e orientador Dr. Oto João Petry, por sua competência, por suas orientações, pelo seu profissionalismo e por acreditar em mim, fica meu carinho, admiração e amizade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que contribuíram para a realização deste estudo, compartilhando suas experiências.

Aos colegas do Mestrado em titulação da UFFS, pelos dias de estudos coletivos, pelas trocas de materiais e experiências, por compartilharem suas angústias e brincadeiras. Obrigada por fazerem parte desse percurso.

Aos membros da banca, tanto de qualificação como de defesa, pela disponibilidade e por contribuírem com sugestões que enriqueceram o trabalho.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina UNIEDU/Pós-Graduação, pelo financiamento da pesquisa durante esse período.

A todos que na história desse país foram privados do acesso ao conhecimento.

A todos que lutaram pela concretização da UFFS, por quem assinou a sua autorização e propôs a mudança da história da educação no interior desse país, com educação gratuita, pública e de qualidade.

A sociedade capitalista parece uma tábua horizontal onde todos são situados em condições de igualdade, mas que, vista de perto, manifesta ser uma gangorra.

Gaudêncio Frigotto

## RESUMO

Este estudo buscou analisar a configuração da gestão escolar nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina datadas de 1991, 1998, 2005 e 2014. Esse processo ocorreu a partir de dois termos emancipação e performatividade, revelando as intencionalidades e os tensionamentos da gestão escolar na educação catarinense a partir da década de 1980. A questão norteadora das discussões foi De que forma está concebida a gestão escolar na Proposta Curricular de Santa Catarina? Partimos do entendimento de que os documentos curriculares elaborados pelos técnicos da Secretaria de Estado da Educação e pelo coletivo de professores do Estado catarinense buscam atender as necessidades da educação no seu cotidiano. A importância em responder a esse questionamento reside em refletir sobre o processo de gestão escolar evidenciado pelos documentos curriculares para as escolas catarinenses, por isso, o desenvolvimento da pesquisa trouxe o processo histórico de elaboração desses documentos ligados aos acontecimentos ocorridos em âmbito estadual e nacional, que caracterizam as intenções e tensões da época. Fizeram parte desta análise seis cadernos das Propostas Curriculares, publicados e atualizados entre o período de 1991 a 2014, utilizou-se nesses cadernos a análise de conteúdo como procedimento metodológico com suas peculiaridades. Como partimos da discussão de dois termos para identificar as ações propostas pelos documentos curriculares em relação à gestão escolar, assumimos a princípio que a perspectiva da emancipação seria a mais adequada para o desenvolvimento dos sujeitos no contexto escolar. No entanto, diante dos dados analisados nas Propostas Curriculares, foi possível verificar que esses documentos assumem a perspectiva do materialismo histórico dialético e a abordagem histórico-cultural. Esse pensamento adentrou a educação catarinense após o período de redemocratização do país a partir de 1980, década em que teve início a elaboração do primeiro documento curricular. As demais atualizações da Proposta Curricular mantêm essa perspectiva teórica, abordando disciplinas curriculares, temas multidisciplinares, formação docente, eixos curriculares e a educação integral. A análise perpassou a gestão escolar destacada como eixo principal, a performatividade e emancipação como categorias e subcategorias que emergiram: currículo, interdisciplinaridade, Projeto Político-Pedagógico, Educação Integral, omnilateralidade e percurso formativo. As conclusões permitem constatar que a Proposta Curricular não destaca capítulo específico para discussões sobre a gestão escolar. Foram localizados fragmentos no interior do texto que caracterizam aproximações sobre a gestão, por isso, ao levantar as subcategorias ligadas à categoria emancipação, foi possível constatar que juntamente com as discussões sobre gestão escolar democrática, a PC assegura a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do currículo através da participação e interdisciplinaridade, considerando o percurso dos sujeitos proporcionando a educação integral.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Gestão escolar. Proposta Curricular de Santa Catarina. Emancipação.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze the configuration of school management in the Curricular Proposal of Santa Catarina of 1991, 1998, 2005 and 2014. This process occurred from two terms of emancipation and performativity, presenting intentionalities and tensions of school management in Santa Catarina education from the 1980s. The leading question of the discussions was: In what way is school management structured in the Curricular Proposal of Santa Catarina? We have assumed that the curricular documents drawn up by the technicians of the State Department of Education and by the teachers of the State of Santa Catarina seek to meet the educational needs in their daily lives. The relevance of answer to this questioning is to reflect on the school management process evidenced by the curricular documents for schools in Santa Catarina. Then, the development of the research brought the historical process of elaboration of these documents related to the events occurred at state and national level, which characterize the intentions and tensions of the time. The analysis was conducted using six books of the Curricular Proposals, published and updated between the period from 1991 to 2014, using the content analysis as a methodological procedure with its peculiarities. We started from the discussion of two terms to identify the actions proposed by the curricular documents in relation to school management, so we assumed that the perspective of emancipation would be the most adequate for the development of subjects in the school context. However, given the data analyzed in the Curricular Proposals, it was possible to notice that these documents accept the perspective of historical dialectical materialism and the historical-cultural approach. This thought entered in the Santa Catarina education after the period of re-democratization of the country in 1980, the decade in which the first curricular document was elaborated. The other updates of the Curricular Proposal keep this theoretical perspective, addressing curricular subjects, multidisciplinary topics, teacher training, curricular axes and integral education. The analysis covered the stressed school management as main axis, performativity and emancipation as categories and subcategories that emerged: curriculum, interdisciplinarity, Political-Pedagogical Project, Integral Education, omnilaterality and formation journey. The conclusions allow to observe that the Curricular Proposal does not emphasize specific chapter for discussions about the school management. It was found fragments in the text that characterize approximations about management, so, by raising the subcategories linked to the emancipation category, it was possible to verify that together with the discussions about democratic school management, the CP ensures the elaboration of the Political-Pedagogical Project and the curriculum through participation and interdisciplinarity, considering the course of the subjects providing integral education.

**Keywords:** Educational Policies. School management. Curricular proposal of Santa Catarina. Emancipation.

## LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
CE – Constituição Estadual  
CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal  
CF – Constituição Federal  
CLEs – Coordenações Locais de Educação  
CODEN – Coordenadoria de Ensino  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
D1 – Documento Um  
D2 – Documento Dois  
D3 – Documento Três  
D4 – Documento Quatro  
D5 – Documento Cinco  
D6 – Documento Seis  
D1 - C1 – Documento Um Capítulo Um<sup>1</sup>  
D2 - C1 – Documento Dois Capítulo Um  
D3 - C1 – Documento Três Capítulo Um  
D4 - C1 – Documento Quatro Capítulo Um  
D5 - C1 – Documento Cinco Capítulo Um  
D6 - C1 – Documento Seis Capítulo Um  
EAD – Estudo à Distância  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FHC – Fernando Henrique Cardoso

---

<sup>1</sup> Na Lista de Sigla é mencionado apenas o primeiro capítulo dos documentos analisados, sendo que o número de capítulos se difere de um documento para outro como está especificado na metodologia desta pesquisa.

FUNDEF – Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério

GERED – Gerência Regional de Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IOESC – Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PC – Proposta Curricular

PC - D1 – Proposta Curricular – Documento Um

PC – D2 – Proposta Curricular – Documento Dois

PC – D3 – Proposta Curricular – Documento Três

PC – D4 – Proposta Curricular – Documento Quatro

PC – D5 – Proposta Curricular – Documento Cinco

PC – D6 – Proposta Curricular – Documento Seis

PC de SC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PDE – Plano Decenal de Educação para Todos

PEE – Plano Estadual de Educação

PET – Programa Educacional Tutorial

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAP – Serviço de Apoio Pedagógico

SC – Santa Catarina

SED – Secretaria Estadual de Educação

SEE – Secretaria do Estado da Educação

SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UCREs – Unidade de Coordenação Regional de Educação

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Quadro utilizado na descrição dos documentos da PC de SC.....	30
<b>Quadro 2</b> – Codificação das informações – momento da análise.....	34
<b>Quadro 3</b> – Organização estrutural e descrição da PC de SC (1991).....	64
<b>Quadro 4</b> – Organização estrutural e descrição da PC de SC (1998) – Temas Multidisciplinares.....	71
<b>Quadro 5</b> – Organização estrutural e descrição da PC de SC (1998) – Disciplinas Curriculares.....	74
<b>Quadro 6</b> – Organização estrutural e descrição da PC de SC (1998) – Formação Docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais.....	78
<b>Quadro 7</b> – Organização estrutural e descrição da PC de SC (2005) Estudos Temáticos.....	82
<b>Quadro 8</b> – Organização estrutural e descritiva da PC de SC (2014).....	88
<b>Quadro 9</b> – Subcategorias – Proposta Curricular de 1991.....	100
<b>Quadro 10</b> – Subcategorias - Proposta Curricular de 1998 – Temas Multidisciplinares.....	106
<b>Quadro 11</b> – Subcategorias - Proposta Curricular de 1998 – Disciplinas Curriculares.....	111
<b>Quadro 12</b> – Subcategorias - Proposta Curricular de 1998 – Formação Docente.....	117
<b>Quadro 13</b> – Subcategorias - Proposta Curricular de 2005.....	121
<b>Quadro 14</b> – Subcategorias - Proposta Curricular de 2014.....	127

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Revisão de literatura.....	20
<b>Gráfico 2</b> – Produção por período.....	20

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Documentos da Proposta Curricular.....	25
<b>Figura 2</b> – Código numérico empreendido nos quadros de descrição dos documentos curriculares.....	31
<b>Figura 3</b> – Identificação das Subcategorias por cores.....	35
<b>Figura 4</b> – Capa da PC de SC (1991).....	63
<b>Figura 5</b> – Capa da PC de SC (1998) – Temas Multidisciplinares.....	70
<b>Figura 6</b> – Capa da PC de SC (1998) – Disciplinas Curriculares.....	73
<b>Figura 7</b> – Capa da PC de SC (1998) – Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais.....	78
<b>Figura 8</b> – Capa da PC de SC (2005).....	82
<b>Figura 9</b> – Número de participantes: grupo de produção e grupo EAD por Gerências Regionais de SC.....	86
<b>Figura 10</b> – Capa da PC de SC (2014).....	87

## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1	TEMA DE PESQUISA E PESQUISADORA .....	19
1.2	PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA .....	21
1.3	DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	24
1.3.1	CAMINHOS DA PESQUISA .....	26
1.3.2	ABORDAGEM QUALITATIVA .....	27
1.3.3	DO MÉTODO DE ANÁLISE .....	30
1.4	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA .....	37
<b>2</b>	<b>GESTÃO ESCOLAR: DISCUTINDO CAMINHOS DA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>39</b>
2.1	GESTÃO ESCOLAR E EMANCIPAÇÃO .....	39
2.2	GESTÃO ESCOLAR E PERFORMATIVIDADE .....	48
<b>3</b>	<b>HISTÓRICO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: TENSIONAMENTOS E INTENCIONALIDADES</b> .....	<b>60</b>
<b>3.1</b>	<b>PERCURSO HISTÓRICO E QUADROS SÍNTESES: DOCUMENTOS CURRICULARES DE SANTA CATARINA</b> .....	<b>60</b>
3.1.1	EDUCAÇÃO CATARINENSE EM DEBATE .....	62
3.1.2	ATUALIZAÇÃO DE CONCEITOS .....	69
3.1.3	EIXOS TEMÁTICOS EM DISCUSSÃO .....	82
3.1.4	EDUCAÇÃO PARA OS TEMPOS CONTEMPORÂNEOS .....	85
3.2	CONFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO CATARINENSE EM CONSTRUÇÃO .....	93
3.3	DOS DOCUMENTOS CURRICULARES: A ANÁLISE .....	96
3.3.1	DOCUMENTO CURRICULAR DE 1991 .....	98
3.3.2	DOCUMENTO CURRICULAR DE 1998 – TEMAS MULTIDISCIPLINARES .....	104
3.3.3	DOCUMENTO CURRICULAR DE 1998 – DISCIPLINAS CURRICULARES .....	110
3.3.4	DOCUMENTO CURRICULAR DE 1998 – FORMAÇÃO DOCENTE .....	115
3.3.5	DOCUMENTO CURRICULAR DE 2005 – EIXOS TEMÁTICOS .....	120
3.3.6	DOCUMENTO CURRICULAR DE 2014: FORMAÇÃO INTEGRAL .....	125
<b>4</b>	<b>MARCO LEGAL DA GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO CATARINENSE</b> .....	<b>131</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>143</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>149</b>
	<b>APÊNDICE</b> .....	<b>156</b>

APÊNDICE A – Mapa conceitual Proposta Curricular de 1991, 1998, 2005 e 2015 .....	156
APÊNDICE B – Mapa conceitual PC de SC 1991 .....	157
APÊNDICE C – Mapa conceitual PC de SC 1998 (Temas Multidisciplinares) .....	158
APÊNDICE D – Mapa conceitual PC de SC 1998 (Disciplinas Curriculares).....	159
APÊNDICE E – Mapa conceitual PC de SC 1998 (Formação Docente).....	160
APÊNDICE F – Mapa conceitual PC de SC 2005 .....	161
APÊNDICE G – Mapa conceitual PC de SC 2014 .....	162

## 1 INTRODUÇÃO

As questões sobre gestão escolar tiveram forte apelo nas décadas de 1980, 1990 e início deste século XX. Essas discussões foram possíveis devido à abertura política no Brasil, período marcado pela redemocratização do país. A inserção da gestão escolar nas escolas é acompanhada de questionamentos, pois trata-se de práticas que ensinam com erros e acertos como proporcionar a gestão escolar, ultrapassando os discursos, ou seja, o aprendizado de como fazer a gestão escolar democrática e de como possibilitar que todos possam participar da escola na sua construção coletiva ocorre no cotidiano escolar.

A gestão escolar democrática é assegurada legalmente pela Constituição Federal (CF) de 1988 e pela LDB de 1996. Além da seguridade legal e dos espaços de discussão sobre a gestão escolar, foi na prática que esta ganhou forma e apresentou suas dificuldades, barreiras e impasses. Foi um processo em que se aprendeu fazendo e esse ainda continua sendo um desafio nos dias atuais.

O estudo em torno da gestão escolar perpassa dois conceitos estudados nesta pesquisa, sendo emancipação e performatividade. Na emancipação, a educação é aquela que liberta e transforma as estruturas sociais, dando aos sujeitos condições para realizar essa transformação. A gestão escolar a partir da emancipação é aquela que trabalha no coletivo, na democratização e tem como princípio a formação emancipatória da sociedade.

O conceito de performatividade parte da compreensão de que o diretor possui poder e autoridade de regular todas as regras e ações do grupo, com decisões verticais. Essas características constituem a gestão performativa e reguladora, dando destaque ao resultado e não ao processo.

A performatividade no contexto escolar caracteriza-se como um modo de regulação, que compara, julga e expõe. Essa regulação é adotada como forma de controlar as instituições de ensino. Tal conceito está agregado ao neoliberalismo, que no Brasil ganhou força e espaço a partir da década de 1990, quando o governo abriu o país para investimentos internacionais.

Os documentos que compuseram a análise desta pesquisa foram os documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC de SC). Esse documento teve seu início de elaboração em 1988, a partir do processo de redemocratização que se estendia por todo o país, sua primeira versão foi publica em 1991, seguida de mais três publicações, em 1998, 2005 e 2014. A experiência de elaboração desse documento possibilitou aos professores e técnicos da Secretaria Estadual de Educação (SED) aprender a fazer.

Esse movimento de elaboração dos documentos curriculares foi proposto pelo governo federal aos estados. O estado catarinense aderiu à elaboração da Proposta Curricular (PC) e no período de três anos de estudos e debates, foi publicada e disponibilizada para as escolas a primeira versão da PC de SC. As atualizações desse documento ocorreram no contexto da necessidade frente a mudanças sociais e educacionais em curso na sociedade. Compreende-se que a PC de SC é uma política pública educacional, direcionada para a educação no estado catarinense.

Como os documentos curriculares de Santa Catarina compõem a política curricular catarinense, são segundo Pacheco (2003), um conjunto de regulamentações que expõem o que deve ser ensinado nas escolas, pois a política curricular, representa a racionalização do percurso do desenvolvimento curricular com a regulação do conhecimento, desenvolvida pelos seus atores educativos em cada estrutura de decisões na construção do projeto formativo.

Conforme Pacheco (2003) a política curricular não se resume apenas em decisão central ligada a parâmetros nacionais da construção do currículo, mas a política curricular ocorre numa perspectiva interpretativa, com um conjunto complexo de relações e experiências, pois a política não esgota-se no momento normativo, como se o político fosse ator principal na construção do currículo.

Por isso, as ações políticas em relação ao currículo nas escolas refletem na formação dos sujeitos que fazem parte desse processo. Como política curricular definir tal percurso permite possibilitar aos educadores e aos indivíduos em formação instrumentos e ferramentas que possibilitem seu desenvolvimento. Nesse sentido, os documentos que compuseram a análise são documentos curriculares, em âmbito estadual direcionados para as escolas estaduais de SC.

Este, por sua vez, nesse percurso histórico, a partir da década de 1980, constituiu-se num espaço marcado por protestos e lutas dos educadores, em busca da gestão democrática da educação e eleição para diretores no Estado.

Esse período foi marcado por avanços e retrocessos na educação, devido à descontinuidade das políticas educacionais de um governo para outro. Dentre esses impasses, somente em 2013 o estado catarinense, por meio do Decreto n.º 1.794, estabeleceu que a gestão nas escolas deva ser democrática, com autonomia escolar, através da escolha de gestores por meio do Plano de Gestão Escolar.

Por isso, esta pesquisa assume a gestão escolar e emancipação como a forma mais adequada de organização da escola. Porém, a discussão sobre emancipação e performatividade considera que o espaço escolar se constitui num lugar de intenções, de influências, tanto na gestão, como no currículo, pois a escola não se caracteriza como um campo neutro, as intenções que rondam os espaços escolares partem de diversos interesses. Daí, a necessidade do todo escolar compreender e assumir esse processo de gestão escolar que proporcione a emancipação dos indivíduos.

As próximas seções seguem a introdução, frisando a relevância do tema de pesquisa, o levantamento bibliográfico e o caminho metodológico de investigação.

## 1.1 TEMA DE PESQUISA E PESQUISADORA

Minha trajetória escolar tem início onde nasci em Nova Itaberaba, localizada na microrregião Oeste de Santa Catarina, com cerca de 4.400 habitantes. Nesse município cursei parte da Educação Básica, referente ao Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, na Escola de Educação Básica Serafim Enoss Bertaso. Nossa família fez a opção por vir residir no Município de Chapecó, também localizado na microrregião Oeste de Santa Catarina, onde cursei os dois anos finais do Ensino Médio, na Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves. Em 2008, concluí o Ensino Médio e, em 2010, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois tinha intenção de cursar uma graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Em 2011, dei início aos estudos na UFFS, no curso de Licenciatura em Pedagogia. Em 2012, assumi como bolsista do Programa Educacional Tutorial (PET) da UFFS campus Chapecó, nele fiquei até o primeiro semestre de 2015, quando concluí a graduação. No segundo semestre de 2015, iniciei os estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFFS, e esta proposta dissertativa está vinculada à linha de pesquisa em Políticas Educacionais. Atualmente, sou professora da Educação Básica na rede Municipal de Chapecó, SC.

Mesmo nunca tendo desfrutado de uma oportunidade de trabalhar na gestão escolar, o gosto pelo conhecimento direcionado em políticas públicas e gestão, foi definindo durante o curso de graduação, como a área de formação em Licenciatura em Pedagogia é ampla e compreende várias temáticas, o interesse ocorreu no percurso formativo inicial a partir das disciplinas cursadas. Agrupando informações quanto a meu possível orientador, ainda na

graduação, tive conhecimento do Professor Oto João Petry, ainda que não tenha tido aula com ele na graduação, entrei em contato para verificar dessa possibilidade e ele, gentilmente decidiu me orientar, o caminho percorrido com o orientador é de muito conhecimento e de amizade.

Minha relação com os documentos da PC de SC teve início com o meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), situação de estudo que pesquisei a presença/ausência da educação integral nos documentos curriculares. Já no mestrado, o estudo referente aos documentos curriculares permaneceu, porém objetiva-se aprofundar a pesquisa a partir da configuração da gestão escolar.

Pensando na dimensão e diversidade do estado catarinense e os desafios de levar educação de qualidade a todos os municípios e comunidades, o documento curricular deveria ser um norte para as escolas, de modo que possam desenvolver a gestão, sua prática pedagógica, organizar o todo escolar, oportunizar a participação e a formação dos sujeitos.

Desse modo, estar em contato com os documentos da PC de SC, tendo a possibilidade de analisar a configuração da gestão escolar, possibilitou observar as intencionalidades e tensionamentos presentes na mesma, sendo fundamental para compreender a configuração e a proposição posta nesses documentos, já que influenciam o todo organizacional, estrutural e do currículo da escola.

Os conceitos performatividade e emancipação referentes à gestão escolar, e assumidos pela escola pública, resultam em intencionalidades e tensionamentos, dado que, se tem a compreensão da relevância que o documento da PC apresenta para a educação catarinense. A PC de SC é um marco histórico que se engendra na abertura política com a redemocratização do país e propôs ao currículo catarinense certa unidade auferida pelos educadores e pela própria Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

Ao focarmos nosso olhar na educação e pesquisa sobre a gestão escolar nos documentos curriculares de Santa Catarina (SC), consideramos a gestão escolar democrática o princípio de maior possibilidade de emancipação dos sujeitos, e avaliamos que os documentos curriculares são uma ferramenta que tem a possibilidade de apontar esse caminho.

Por fim, espera-se deste estudo que contribua para as discussões e o aprimoramento de ações da gestão escolar democrática nas escolas catarinenses, bem como a superação de formas de gestão com decisões verticais e autoritárias, em que o ensino é medido e não construído.

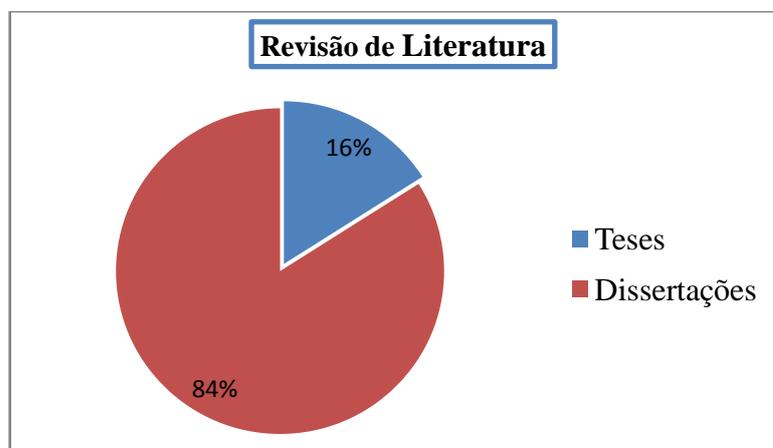
## 1.2 PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

O propósito desta seção é conhecer o conjunto da literatura disponível acerca do tema de pesquisa, assim, o termo de busca utilizado foi Proposta Curricular de Santa Catarina. Nossa revisão da literatura está estruturada a partir da quantidade de trabalhos encontrados, entre teses e dissertações, que foram pesquisadas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), entre o período temporal 2005 a 2016. Em seguida, dá-se destaque à análise desses documentos com o intuito de verificar se essas produções concebem suas análises voltadas à gestão escolar nos documentos curriculares.

Ao realizar a pesquisa nos dois *sites* de busca, localizamos vários trabalhos e na leitura dos mesmos, percebemos que alguns trabalhos estavam repetidos nos dois campos de busca, assim, organizados todos em uma tabela contendo título, autor, ano de publicação e categoria (denominação à tese ou dissertação). Em seguida, realizamos a comparação entre as duas tabelas e os trabalhos repetidos foram destacados em cores diferentes e contabilizados uma única vez.

Nesse empreendimento investigativo, foram contempladas as teses e dissertações localizadas nos dois campos de pesquisa, totalizando 50 estudos. 42 são produções em nível de dissertação e 8 em nível de tese, como podemos observar no gráfico a seguir:

**Gráfico 1 – Revisão de literatura**

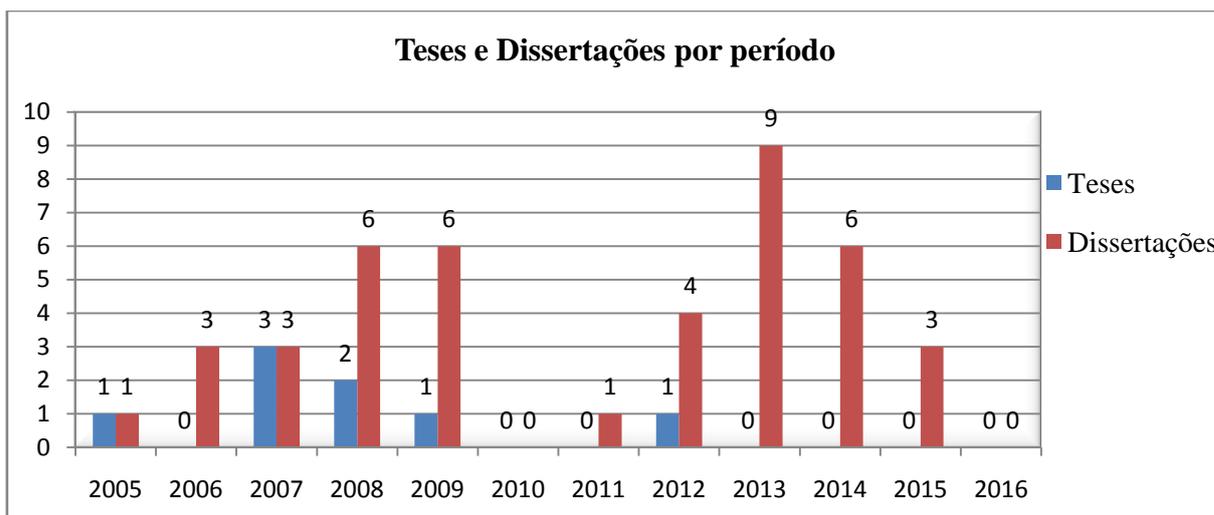


**Fonte: Dados elaborados pela autora.**

Assim, as 8 teses encontradas correspondem a 16% da revisão de literatura, já as 42 dissertações representam 84% desse total, o que evidencia dados sobre a produção referente aos documentos curriculares no período de 2005 a 2016.

Dessa forma, destacamos as produções realizadas no período delimitado entre 2005 a 2016, correspondente a cada ano de pesquisa, como podemos observar no gráfico a seguir:

**Gráfico 2 – Produção por período**



**Fonte:** Dados elaborados pela autora.

Os dados apresentados no gráfico anterior, compreendem os 50 trabalhos coletados nas duas fontes de dados, e representam número expressivo de trabalhos produzidos envolvendo os documentos curriculares, é o caso de 2013, com 9 dissertações, seguido de 2008, 2009 e 2015, com 6 trabalhos em cada ano. Em relação às teses, o maior número de produções ocorreu em 2007, com 3 trabalhos. Somente em 2010 e 2016 não foi registrada nenhuma produção tanto em nível de dissertação como de tese.

Podemos justificar o aumento de trabalhos realizados em 2013, devido à atualização da PC de SC. Nesse período a PC estava em discussão no estado catarinense e movimentou educadores a participar desse processo. Apesar de a PC ter seus 25 anos de vigência no estado catarinense, o número de trabalhos é considerado expressivo produzidos nesses últimos dez anos dessa investigação.

Ao analisar as produções disponíveis observamos que abordam temas diversos, como: Educação Infantil, Educação Especial, Língua Portuguesa, Formação Docente, Capacitação dos Professores da Educação Básica, Currículo de Matemática, Educação Física, Formação Continuada, Ensino de Filosofia, Alfabetização e Letramento, Ensino de História, Ensino Religioso, Currículo de Sociologia, Ciências Naturais, Ensino e Aprendizagem de

Astronomia, entre outros. São várias áreas do conhecimento, com diferentes temas investigativos no campo da educação.

Foi possível constatar que poucas produções abordam a gestão escolar, e as que abordam referem-se à amostra de estudo realizada com educadores da rede de ensino referente à sua formação, pois possuem graduação em gestão escolar ou Pós-Graduação – especialização em gestão escolar, essa ocorrência se deu em uma tese e duas dissertações. Outros termos foram identificados na análise, como gestão educacional e gestão democrática.

Desse modo, identificamos dois trabalhos em nível de dissertação que abordam rapidamente a gestão escolar dentro de suas discussões. Por se tratar da gestão escolar e envolver os documentos curriculares foi realizada uma análise desses estudos, a fim de apurar os destaques feitos sobre gestão escolar.

O trabalho de dissertação do autor Carlos Alberto Bertaiolli, defendido em 2013, intitulado de “As concepções de História na Proposta Curricular Catarinense: convergências e divergências”, apresenta como finalidade compreender de que maneira os pressupostos do ensino de História da PC de 1988 vão ao encontro dos fundamentos da sociedade civil e da educação adotada pelo documento curricular.

No que se refere à gestão escolar destacada pelo autor, é referente à PC de 1998, destacando-se que as considerações para a disciplina em debate têm seu início na introdução do documento curricular, na qual sinaliza um dos objetivos promover mudanças na constituição da gestão da escola pública, nas condições de ensino e trabalho. O autor afirma que o documento curricular estabelece a necessidade de uma gestão escolar pautada em metas, e que essas metas devem ser seguidas para garantir a eficácia dessa gestão, sendo necessário estabelecer um projeto de educação que tenha como ponto de partida o conhecimento dos alunos, para promover a modificação dos conhecimentos iniciais dos indivíduos, assim, a escola, a gestão escolar e os professores necessitam rediscutir suas metas e prioridades para garantir a construção e apropriação do ensino (BERTAIOLLI, 2013).

No segundo estudo, a dissertação intitulada “Proposta Curricular de Santa Catarina: pressupostos teóricos e especificidades da Educação Física” de Daniel Skrsypcsak, defendida em 2007. Explica analiticamente a concepção de Educação Física presente na PC de SC, para compreender os pressupostos metodológicos e teóricos com ênfase no conhecimento.

Referente à gestão escolar, a dissertação destaca que, no período de elaboração da primeira PC, o processo não foi fácil, devido à política salarial imposta pelo estado, que ocasionou grandes conflitos entre profissionais da educação e governo. Outro aspecto

relevante é em relação ao pensamento pedagógico e político alinhado com a esquerda, sendo que esta gestão não ocorria de forma hegemônica, pois algumas ações da Secretaria do Estado da Educação (SEE) estavam direcionadas para uma gestão escolar pautada nos princípios neoliberais, com a educação adquirindo uma configuração mercadológica. (SKRSYPCSAK, 2007)

A partir desses estudos e de outros aspectos inerentes é possível justificar a relevância desta pesquisa, pois não há evidências de nenhuma análise realizada nos documentos curriculares, no que se referente à gestão escolar a partir dos princípios da performatividade e emancipação.

Na sequência, destaca-se o caminho metodológico adotado nesta pesquisa, delimitando-se os documentos analisados e o percurso de análise.

### 1.3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao iniciarmos os estudos referentes à PC de SC, demos início à revisão de literatura, na qual se destacam aspectos históricos de elaboração do documento curricular e marcam uma nova caminhada na educação em SC, a PC possibilita às mais diversas áreas do conhecimento e do saber escolar realizar suas colocações, pensamentos e críticas na formação dos sujeitos.

Assim, destacamos a metodologia, que, segundo Minayo (2009), é o caminho do pensamento e a prática desenvolvida na abordagem da realidade. A metodologia inclui a teoria da abordagem, ou seja, o método inclui instrumentos de operacionalização do conhecimento, isto é, as técnicas e inclui também a presença do pesquisador na pesquisa. A metodologia assume um espaço central no interior das teorias e se refere a elas. Desse modo, a metodologia é muito mais que técnicas, compreende concepções teóricas que se articulam com a realidade empírica e com pensamentos sobre a realidade, a experiência do pesquisador.

Seguindo a pesquisa sobre a PC de SC produzida a partir da participação da comunidade e compreendendo a importância de debater a gestão escolar para as escolas catarinenses, buscou-se responder o problema de pesquisa: De que forma está concebida a gestão escolar na Proposta Curricular de Santa Catarina?

Os documentos curriculares são um marco na educação catarinense, produzidos com a participação de educadores e comunidade após o período ditatorial e abertura política, marcando esse novo caminho a ser estudado.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa tem como direção: Analisar de que forma está concebida a gestão escolar nos documentos que compreendem a Proposta Curricular de Santa Catarina.

A análise da gestão escolar está direcionada a como ela está concebida nos documentos curriculares em relação a duas formas de gestão que nos propusemos a discutir e aprofundar, sendo a relação entre gestão escolar e performatividade e a relação entre gestão escolar e emancipação. Assim, algumas questões de pesquisa vieram à tona:

- 1) Em que circunstâncias históricas deu-se a elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina?
- 2) Quais as principais alterações conceituais promovidas nas atualizações da Proposta Curricular?
- 3) Qual concepção de gestão escolar está esculpida na Proposta Curricular de Santa Catarina?
- 4) Há evidências na Proposta Curricular de Santa Catarina que permitem caracterizar a gestão escolar como democrática e participativa?
- 5) De que modo estão expressos os valores éticos, teleológicos e filosóficos que se quer na educação em Santa Catarina em relação à Proposta Curricular?

Nesse contexto, alinham-se os objetivos específicos da pesquisa em tela:

- 1) Verificar em que circunstâncias históricas deu-se a elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina;
- 2) Identificar as principais alterações conceituais promovidas nas atualizações da Proposta Curricular;
- 3) Analisar que concepção de gestão escolar está esculpida na Proposta Curricular de Santa Catarina;
- 4) Verificar possíveis evidências na Proposta Curricular de Santa Catarina que permitem caracterizar como democrática e participativa;
- 5) Apurar como estão expressos os valores éticos, teológicos e filosóficos propostos na educação em Santa Catarina em relação à Proposta Curricular.

A presente seção apresentou-se os procedimentos metodológicos adotados neste estudo com a finalidade de atender as questões e os objetivos da pesquisa, detalhados em quatro sub-seções. Esse percurso pretende indicar o caminho realizado para o desenvolvimento da pesquisa, detalhando da abordagem, o instrumento de coleta e a análise

dos dados utilizados. A próxima seção busca esclarecer a definição da pesquisa, destacando os documentos analisados

### 1.3.1 CAMINHOS DA PESQUISA

Compreender a pesquisa é fundamental para seu desenvolvimento, por isso, cercamo-nos de autores que expressam os sentidos da pesquisa e que auxiliaram no processo de organização, análise e formulação dos dados.

De acordo com Gil (1987, p. 43) a pesquisa é definida como “[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” Com esse conceito, a definição da pesquisa social como processo que faz uso da metodologia científica possibilita o alcance de novos conhecimentos, nesse sentido a pesquisa apresenta um caráter pragmático.

Segundo Minayo (2009, p. 16) a pesquisa é entendida como uma

[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar um problema da vida prática.

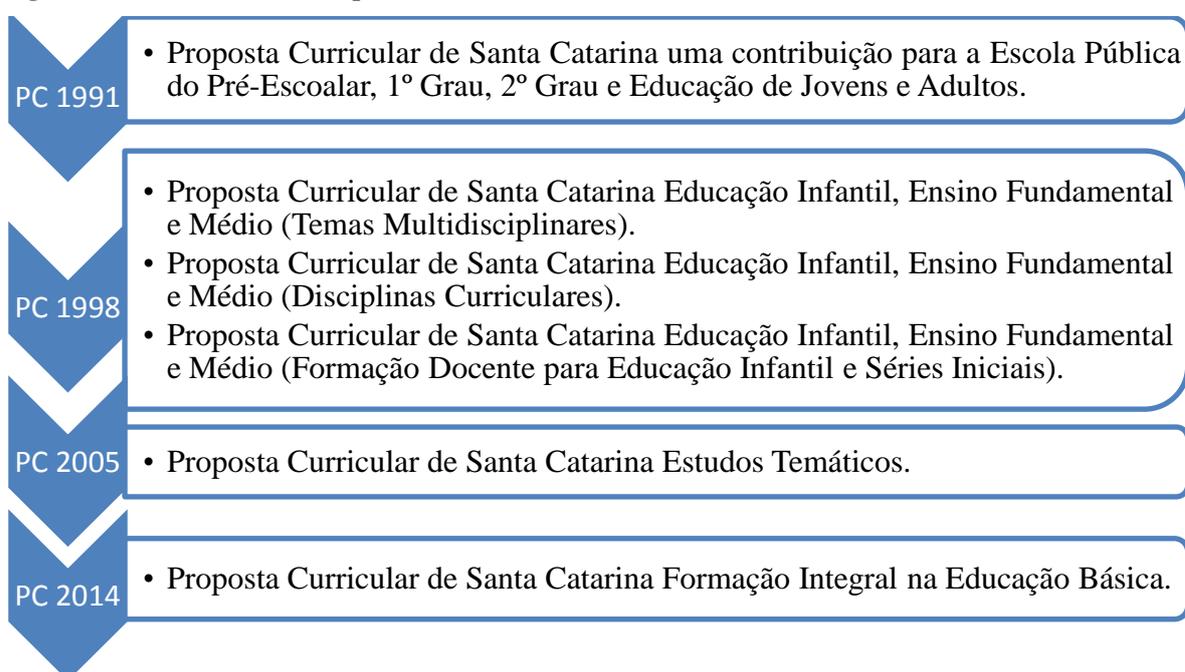
Por isso, conforme Minayo (2009), as questões norteadoras da investigação estão relacionadas a circunstâncias sociais condicionadas, assim, toda investigação tem início em uma questão de pesquisa e o movimento do pensamento se vincula a conhecimentos prévios, demandando a criação de novos referenciais.

De acordo com Gamboa (2012), a pesquisa supõe a reconstrução de articulações entre diferentes fatores que agregam os processos de produção do conhecimento, assim, toda produção de conhecimento se apresenta em uma estrutura de pensamento que engloba conteúdos epistemológicos, filosóficos, teóricos, metodológicos, técnicos, entre outros. Pois, entende-se que esses conteúdos são organizados por grau de explicitação ou níveis de amplitude, iniciando por fatores que se encontram de forma “explícita” ou por aqueles que se encontram “implícitos” nesse processo. Assim, a abordagem epistemológica poderá elucidar as relações entre paradigmas científicos, métodos, técnicas e pressupostos presentes de modo mais ou menos explícito em qualquer pesquisa científica.

Conforme Demo (1997, p. 33) o desafio da universidade e da educação é a pesquisa, definida como princípio educativo e científico. Assim, na condição de princípio científico, a “[...] pesquisa apresenta-se como instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento.” Já como princípio educativo a pesquisa perpassa as bases da educação emancipatória, sendo o questionamento criativo e crítico.

Desse modo, a presente pesquisa pretende analisar os documentos que compreendem as PC de SC e suas atualizações datadas de 1991, 1998, 2005 e 2014, quanto à configuração da gestão escolar:

**Figura 1 – Documentos da Proposta Curricular**



**Fonte: Dados organizados pela autora.**

Na figura estão dispostos os documentos analisados, contendo ano de publicação e respectivo título. No ano de 1998, foram publicados três cadernos, nas demais publicações de 1991, 2005 e 2014, um caderno a cada reorganização curricular, assim, somam-se seis documentos de análise. Para dar conta do problema de pesquisa, apresentam-se os procedimentos metodológicos.

### 1.3.2 ABORDAGEM QUALITATIVA

No estudo em tela, compreendida como uma investigação científica, buscou-se tomar como referência a abordagem qualitativa, que conforme Flick (2009, p. 23) se caracteriza como:

[...] Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Na abordagem qualitativa, a particularidade do pesquisador torna-se parte do processo de pesquisa, nesse sentido, destaca-se que as “[...] reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., torna-se dados em si mesmo, constituindo parte da interpretação.” (FLICK, 2009, p. 25) Desse modo, enquanto percorremos esse processo, percebemo-nos como parte da pesquisa, desde a escolha da temática até a sua interpretação, considerando o nosso caminho percorrido como pesquisadores e educadores.

Para Flick (2009) a pesquisa qualitativa não se fundamenta em um conceito metodológico e teórico unificado, mas em diferentes abordagens teóricas e métodos que caracterizam práticas e discussões da pesquisa. A pesquisa qualitativa aponta para a análise de casos concretos em suas particularidades temporais e locais, seguidos por atividades e expressões em contextos locais, assim, a pesquisa qualitativa compõe uma posição estratégica para delinear caminhos e concretizar suas pesquisas.

O estudo em questão pode ser caracterizado como qualitativo. Para a condução deste segundo Rey (2010), deve-se possuir uma finalidade teórica, objetivos práticos, que estão sujeitos a produção de ideias e modelos relacionados à questão de pesquisa. Assim, a produção teórica proporciona diferentes níveis, porém o fundamental é a produção intelectual, que possibilita organizar de vários modos o material empírico e faz parte das ideias do pesquisador como essencial ao conhecimento em elaboração. Na pesquisa qualitativa, a teoria apresenta-se como um sistema aberto que, com representações teóricas estabelecidas pelo pesquisador a partir de um marco teórico estabelecido, une as intenções de pesquisa do pesquisador como o aporte empírico de uma pesquisa.

Desse modo, a pesquisa qualitativa se ocupa especialmente “[...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2009, p. 21) Esse conjunto de fenômenos é compreendido como parte da realidade social, pois a distinção ocorre na interpretação das ações e no pensar sobre o que se faz, a partir da realidade partilhada e vivida pelo indivíduo. Assim, as produções humanas pensadas no mundo das representações, das relações e intencionalidades são “[...] objeto da

pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.” (MINAYO, 2009, p. 21).

Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa ocupa um lugar importante e reconhecido entre as várias probabilidades de estudar os fenômenos que abrangem os seres humanos e suas emaranhadas relações sociais, constituídas em ambientes diversos. A partir de questões amplas de pesquisa que se vão esclarecendo no percurso investigativo, o estudo qualitativo pode ser regido através de diferentes caminhos. Nesse sentido, considerando as características da pesquisa e seus fundamentos, entende-se que a pesquisa nos documentos por meio da análise de conteúdo esteja em conformidade com os objetivos deste estudo, para o qual toma-se como foco da pesquisa as intencionalidades e os tensionamentos da gestão escolar nos documentos que compreendem a PC de SC.

A Proposta Curricular de Santa Catarina teve seu primeiro documento disponibilizado para as escolas em 1991. Nasceu da intenção de dar unidade à educação catarinense e em um período histórico importante, com a redemocratização do país. A construção coletiva do documento, com os educadores e técnicos da educação vinculados à Secretaria Estadual de Educação (SED) foi outro marco fundamental.

A reformulação do documento curricular de 1998 teve como intuito rever e aprofundar a Proposta Curricular, acrescentando discussões teóricas à elaboração do documento. Em 2005, o documento foi submetido novamente à atualização, e a discussão circunda em garantir a transposição teórica presente na PC para a prática nos contextos escolares.

Em 2014, ocorreu outra atualização do documento curricular, até o momento esta é a atualização mais recente da PC. A atualização ocorreu devido a necessidades e desafios contemporâneos que estão presentes no campo educacional e também pelo reconhecimento e pertinência da atualização das bases teórico-metodológicas. O trabalho é resultado da atividade coletiva com professores e gestores das redes de ensino estadual, federal, municipal e privada.

No terceiro aspecto da análise dos dados, com os documentos selecionados aplicou-se na codificação dos dados a análise de conteúdo, que segundo Godoy (1995, p. 23) “[...] Consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte.” Por isso, a próxima subseção destaca a análise realizada na PC a partir da análise de conteúdo.

### 1.3.3 DO MÉTODO DE ANÁLISE

No desenvolvimento da análise e interpretação da pesquisa, elegemos como metodologia a análise de conteúdo, pois conforme Moraes (1999, p. 9) a análise de conteúdo “[...] constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos.” Pois, conduzindo essa análise a descrições sistemáticas, quantitativas ou qualitativas, auxilia a reinterpretar as mensagens e a alcançar um entendimento dos seus significados numa condição que vai além de uma leitura comum.

Nesse sentido, Moraes (1999) destaca que a matéria-prima utilizada na análise de conteúdo é constituída por qualquer material vindo de comunicação verbal ou não-verbal, como jornais, livros, cartas, gravações, fotografias, revistas, entre outros. No caso desta pesquisa, os documentos curriculares são compreendidos como matéria-prima, que, segundo o autor, “[...] chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.” (p. 10).

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2011, p. 36), ou melhor, “as análises de conteúdo” são um método empírico que depende do tipo de fala e interpretação que se tem como objetivo. Não há nada pronto na análise de conteúdo, apenas algumas regras que são transponíveis e se referem à técnica, apropriada aos objetivos pretendidos que devem ser reinventadas a cada momento. Assim, a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações, não há apenas um instrumento, mas um leque de apetrechos que possibilitam a análise.

Os métodos de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), possuem campo de aplicação extremamente vasto, pois qualquer comunicação e seus significados entre um emissor e receptor pode ser decifrada pelas técnicas de análise de conteúdo. Desse modo, P. Henry e S. Moscovici (1968 *apud* BARDIN, 2011, p. 38) expõem “[...] tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo.”

Portanto, para Bardin (2011) define-se a análise documental como uma operação que visa representar o conteúdo de documentos diferentemente da forma original, com o intuito de facilitar sua referência, tendo o propósito de armazená-lo de modo variável e possibilitando a facilitação do acesso a quem está observando, de modo que este obtenha o máximo de informação, no aspecto da quantidade e o máximo de pertinência no aspecto qualitativo. A “[...] análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.” (BARDAN, 2011, p. 51).

Em relação ao acesso a documentos, Godoy (1995) destaca que o acesso aos documentos oficiais, como estatutos e leis é mais simples do que em relação a documentos de uso particular. No caso desta pesquisa, os documentos são oficiais e estão disponíveis em material impresso e *on-line*, o acesso aos documentos da PC de SC ocorreu no ano de 2015, quando da realização do TCC.

O documento com maior dificuldade de acesso foi a PC de SC de 1991, documentos pouco encontrados, seja nas secretarias de educação, seja nas escolas, conseguimos uma cópia desse documento na Gerência Regional de Educação (GERED) de Chapecó. Sabe-se que esse documento foi disponibilizado para todas as escolas em 1991, mas atualmente é raro de ser encontrado, além de que não se encontra digitalizado, apenas disponível na forma impressa. Os demais documentos, datados de 1998, 2005 e 2014, estão digitalizados e podem ser facilmente encontrados no *site* da SED de SC.

Bardin (2011, p. 48) designa análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Para a realização da análise de conteúdo, preveem-se fases diferentes, segundo Bardin (2011). Na fase da experimentação destacam-se três pontos fundamentais, sendo a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados.

A pré-análise, fase de organização, corresponde a um período cujo o objetivo é sistematizar as ideias iniciais. Essa fase é chamada de “leitura flutuante” e consiste, de acordo com Bardin (2011, p. 126),

[...] em estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Na pré-análise foram identificadas figuras da capa dos seis documentos da PC de SC e realizada a leitura dos documentos. Ao estabelecer o contato com esses documentos, foi sistematizada a elaboração de quadros descritivos que sintetizassem cada capítulo proposto nos documentos das Propostas Curriculares. Assim, foi possível ter uma visão ampla dos documentos de análise e do que tratam.

Foram sistematizados e denominados nos quadros a partir da leitura flutuante, títulos e descrições. O título refere-se aos capítulos propostos nos sumários das Propostas Curriculares e a descrição foi estabelecida para possibilitar ao leitor o contato mais direto com os assuntos

discutidos nos documentos curriculares analisados. Os quadros estão organizados a partir do modelo que segue:

**Quadro 1 – Quadro utilizado na descrição dos documentos da PC de SC**

Título	Descrição
Título referente a cada item descrito na PC <sup>2</sup> .	Descrição síntese realizada a partir da leitura flutuante

**Fonte: Dados organizados pela autora.**

Os quadros elaborados com a descrição síntese dos documentos curriculares foram ferramenta importante e fundamental que possibilitou obter uma ampla visão da organização dos documentos curriculares e das discussões empreendidas em cada documento. No total foram seis quadros elaborados com resumo síntese de cada documento.

Nos quadros, foram destacados em cada título, para cada documento curricular, um código numérico denominado de Proposta Curricular – Documento 1 (PC – D1), referente ao documento de 1991. A segunda denominação, Proposta Curricular – Documento 2 (PC – D2), refere-se ao documento de 1998, Temas Multidisciplinares. O terceiro documento, Proposta Curricular – Documento 3 (PC – D3), refere-se a 1998, Disciplinas Curriculares. Já o quarto documento, denominado Proposta Curricular – Documento 4 (PC – D4), faz referência ao documento de 1998, Formação Docente.

A quinta denominação, Proposta Curricular – Documento 5 (PC – D5), é referente ao documento de 2005. E por fim, o documento de 2014 foi denominado de Proposta Curricular – Documento 6 (PC – D6).

Na mesma direção, os capítulos dos documentos curriculares também foram numerados, seguindo a ordem dos documentos. Documento 1 Capítulo 1 (D1.C1); Documento 2 Capítulo 1 (D1.C1); Documento 3 Capítulo 1 (D3. C1); Documento 4 Capítulo 1 (D4.C1); Documento 5 Capítulo 1 (D5C1); Documento 6 Capítulo 1 (D6.C1). A numeração dos capítulos segue a quantidade disposta nas Propostas Curriculares. Conforme a estrutura exemplificada na figura a seguir,

---

<sup>2</sup> Foram usados os títulos dos capítulos disponibilizados no sumário da PC de cada um dos seis documentos nos devidos quadros sinalizados na descrição de análise.

**Figura 2 – Código numérico empreendidos nos quadros de descrição dos documentos curriculares**

Título PC – D1	Título PC – D2	Título PC – D3	Título PC – D4	Título PC – D5	Título PC – D6	
D1.C1	D2.C1	D3.C1	D4.C1	D5.C1	D6.C1	Subtítulo D6.1
D1.C2	D2.C2	D3.C2	D4.C2	D5.C2		D6.SubC1.1
D1.C3	D2.C3	D3.C3	D4.C3	D5.C3		D6.SubC1.2
D1.C4	D2.C4	D3.C4	D4.C4	D5.C4	D6.C2	Subtítulo D6.2
D1.C5	D2.C5	D3.C5	D4.C5	D5.C5		D6.SubC2.1
D1.C6	D2.C6	D3.C6	D4.C6	D5.C6		D6.SubC2.2
D1.C7	D2.C7	D3.C7	D4.C7			D6.SubC2.3
D1.C8	D2.C8	D3.C8	D4.C8			
D1.C9	D2.C9	D3.C9	D4.C9			
D1.C10	D2.C10	D3.C10	D4.C10			
D1.C11	D2.C11	D3.C11	D4.C11			
D1.C12		D3.C12	D4.C12			
D1.C13		D3.C13	D4.C13			
D1.C14		D3.C14	D4.C14			
D1.C15		D3.C15	D4.C15			
D1.C16		D3.C16				
D1.C17		D3.C17				
D1.C18		D3.C18				
D1.C19						
D1.C20						
D1.C21						
D1.C22						

**Fonte:** Dados elaborados pela autora.

Foram destacados 22 capítulos no D1; no D2, foram localizados 11 capítulos; no D3, foram destacados 18 capítulos; no D4, foram destacados 15 capítulos; no D5, foram seis os capítulos identificados; no D6, com dois capítulos e cinco subcapítulos.

As organizações dos números variam entre os documentos, conforme a quantidade de capítulos dispostos. A organização desses códigos numéricos foi realizada para que pudessem auxiliar no momento da análise dos documentos, possibilitando destacar onde foram localizados o eixo principal, as categorias e as subcategorias.

Conforme Bardin (2011), é nesse momento, com os documentos demarcados, é fundamental proceder-se à constituição de um *corpus* de análise, pois “[...] o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras.” (BARDIN, 2011, p. 126, grifo do autor). Essas regras são a exaustividade, definido o campo do *corpus*, é necessário levar em conta os elementos desse *corpus*; a representatividade, tem-se a possibilidade de usar a amostragem, desde que represente o todo e possa ser generalizada; a homogeneidade, os documentos devem satisfazer critérios precisos de escolha; e a pertinência, os documentos escolhidos devem ser adequados, para que possam corresponder aos objetivos de análise.

Buscando a exaustividade dos quadros elaborados referente à descrição síntese realizada nas Propostas Curriculares em análise, foi organizado um mapa conceitual geral, que contempla todos os documentos curriculares analisados nessa pesquisa, sendo desdobrado em mais seis mapas conceitual específico de cada documento, que possibilitou destacar a *priori* aspectos da gestão escolar. O mapa conceitual foi sugerido pela banca de qualificação e se tornou uma ferramenta rica e esclarecedora.

Os mapas conceituais conforme Grillo (2008, p. 145) são representações de conjuntos, de conceitos, que estão organizados em diagramas, indicando relação entre esses conceitos, ou seja, “[...] os mapas têm como especificidade tornar evidentes os significados atribuídos a conceitos e esclarecer as relações existentes entre os mesmos.” Os mapas conceituais não possuem um formato preestabelecido, pois dependem do conteúdo e da estrutura conceitual representada na sua organização e intenção do esquema.

A organização do mapa conceitual está pautada em diagramas que tratam dos seis documentos de análise. Como diagrama central, tem-se a PC de SC, seguida dos seis documentos, com ano de publicação e título dos respectivos documentos de análise. Os diagramas organizados em cada documento da PC foram destacados por cores diferentes, que os especificam no mapa conceitual.

Os diagramas de 1991 receberam a cor bordô, o documento correspondente a 1998 foi destacados na cor laranja, porém em tonalidades diferentes entre os três cadernos – Temas Multidisciplinares, Disciplinas Curriculares e Formação Docente –, para distingui-los, mas caracterizando que pertencem ao mesmo ano de publicação, o documento de 2005, teve seus diagramas destacados na cor verde, o documento de 2014, na cor vermelha.

Além do destaque realizado nos diagramas pertencentes a cada documento, foram destacados o texto de alguns diagramas: ano de publicação na cor vermelho bordô, títulos dos documentos curriculares na cor roxa. Outro destaque realizado nos diagramas foi em relação ao termo gestão, na cor amarela. E termos correlatos foram destacados em azul claro.

No mapa conceitual, foram destacados os conceitos que evidenciassem a gestão escolar e termos correlatos. Entende-se por termos correlatos, todos os aspectos direcionados à educação localizados no mapa conceitual, como currículo, emancipação, interdisciplinaridade, despartidarização, percurso formativo, democracia.

Com a definição dos procedimentos a serem adotados, dá-se início ao segundo momento, denominado exploração do material, que, conforme Bardin (2011, p. 131), é “[...] a fase e análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões

tomadas.” Corresponde à adoção de procedimentos de codificação, categorização e classificação.

Foram definidos para esse segundo momento, como eixo principal, gestão escolar e duas categorias: emancipação e performatividade. Essas categorias foram definidas *a priori*, pois são dois termos que propõem ao currículo perspectivas diferentes para a educação, nesse sentido, as intencionalidades e tensionamentos dos currículos, evidenciam a postura assumida pela educação.

Na realização da segunda leitura dos documentos curriculares e na exploração do material, nosso foco estava voltado para o eixo principal, as categorias e as subcategorias, que emergiram dessa nova leitura, localizadas a partir de cada documento curricular. Assim, foram destacados os registros nas Propostas Curriculares, ou seja, o conteúdo expresso pelo documento curricular sobre o eixo principal, as categorias e as subcategorias, seguidos da localização desse registro a partir dos códigos numéricos empreendidos nos quadros de descrição.

O procedimento de codificação, segundo Bardin (2011, p. 133) refere-se a uma transformação dos dados brutos do texto, “[...] transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo e sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.”

O procedimento de categorização, de acordo com Moraes (1999, p. 18), consiste no “[...] procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo.” No entanto, a categorização é uma operação de classificação de elementos presentes em uma mensagem determinada a partir de critérios, facilitando a análise das informações, devendo ter seu fundamento em uma definição precisa do problema, dos elementos e dos objetivos usados na análise de conteúdo.

A preparação das informações foi realizada pela codificação dos dados. A partir dos documentos, foram extraídos registros referentes ao eixo principal e às categorias. Além dessa codificação, foram destacadas subcategorias, a partir do contexto em que estavam empregadas no documento curricular, sendo direcionadas as categorias de análise. Com a descrição realizada individualmente, do eixo principal e das categorias, possibilitou a respectiva descrição para cada documento, como podemos ver no exemplo a seguir,

**Quadro 2 – Codificação das informações – momento da análise**

Eixo	Categoria	Subcategorias	Registro na PC	Localização do registro
Gestão escolar	Emancipação			
	Performatividade			

Fonte: Dados organizados pela autora.

As subcategorias localizadas se diferem entre as Propostas Curriculares. Desse modo, foram elaborados seis quadros de codificações das informações, que possibilitaram analisar as especificidades de cada documento, como também a totalidade.

A precisão e a amplitude das categorias, conforme Moraes (1999, p. 20) estão inteiramente vinculadas ao número de categorias que o investigador compõe, ou seja, “[...] quanto mais subdivididos os dados e quanto maior o número de categorias, maior a precisão da classificação.” Porém, é necessário considerar que um elevado número de categorias pode pôr dificuldades à compreensão, assim, o objetivo fundamental da análise de conteúdo é produzir redução nos dados em uma comunicação, exigindo que se tenha um número reduzido de categorias. Por isso,

[...] é importante destacar que a construção da validade e de outras características das categorias de uma análise de conteúdo, especialmente numa análise qualitativa, ocorre ao longo de todo processo. Categorias definidas a priori já devem atender aos critérios de classificação de antemão, isto é, antes de proceder a classificação propriamente dita do conteúdo. Categorias construídas a partir do próprio material exigem que o atendimento aos critérios de classificação ocorra ao longo do processo de análise. Os argumentos de validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade precisam ser construídos ao longo da análise. (MORAES, 1999, p. 23).

Foram utilizadas cores na identificação das subcategorias selecionadas nos documentos curriculares. Cada subcategoria recebeu uma cor, que foi destacada nos documentos curriculares analisados, assim, foram mantidas nos quadros das subcategorias analisadas essas cores, como podemos ver na figura que segue:

**Figura 3 – Identificação das subcategorias por cores**

Subcategoria	Cor		Subcategoria	Cor
Currículo	Verde		Ensino tradicional	Azul
Interdisciplinaridade	Amarelo		Omnilateralidade	Roxo

Projeto Político-Pedagógico (PPP)			Compartimentação	
Educação Integral			Percurso formativo	
Direção			Performance	

**Fonte: Dados elaborados pela autora.**

A subcategoria currículo foi destacada de verde-escuro; interdisciplinaridade, de azul-claro; PPP, de laranja; educação integral, de vermelho; direção, de lilás; ensino tradicional, de azul-escuro; omnilateralidade, de rosa-claro; compartimentação de rosa-escuro; percurso formativo, de verde; performance, de marrom.

Na fase de tratamento dos dados e interpretação, segundo Bardin (2011), os resultados brutos são tratados de modo que o pesquisador dará validade e significado aos dados, pois o investigador terá à sua disposição resultados fiéis e significativos, podendo indicar inferências e interpretações a propósito dos seus objetivos iniciais ou em outras descobertas.

A fase de tratamento dos dados é denominada “descrição” por Moraes (1999), o qual entende que, após definidas as categorias, é preciso enunciar o resultado pela descrição, envolvendo a elaboração de quadros e tabelas. Na interpretação, tem-se a busca pela compreensão, assim, o analista de conteúdo realiza com profundidade maior esse esforço de interpretação.

No momento da descrição, com o eixo principal, as categorias e subcategorias organizadas, com vários autores que possibilitou orientação quanto aos resultados obtidos neste estudo.

Essas três fases são importantes no desenvolvimento da pesquisa, mas podem ocorrer de modos distintos, já que são desenvolvidas a partir de cada investigador no intento da resolução do problema proposto inicialmente. Desse modo, o exercício teórico aqui apresentado materializou-se a partir da análise dos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina. Perante as etapas descritas nesta seção de análise de conteúdo, destaca-se na próxima seção a organização da pesquisa, contendo os capítulos e seções desta dissertação.

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, suas seções e subseções. A introdução corresponde ao primeiro capítulo, traz à abordagem geral do tema de pesquisa, um

recorte referente a outras pesquisas desenvolvidas com os documentos da PC de SC sobre a gestão escolar, o caminho metodológico com o delineamento da pesquisa e a organização da pesquisa.

O segundo capítulo discute aspectos históricos da gestão escolar a partir da década de 1980, abordando a gestão escolar a partir da emancipação e da performatividade. Quanto a gestão escolar e emancipação, consideramos uma gestão participativa, com desenvolvimento do sujeito, em que a democracia proporcione a emancipação dos indivíduos. Já quanto a gestão escolar e performatividade, consideramos que o poder está centralizado, as decisões são verticais, desconsideram o coletivo e o ensino é sistematizado na busca de resultados.

O terceiro capítulo trata dos documentos da PC de SC, considerando o histórico de elaboração dos documentos curriculares e o procedimento de análise. Com a abertura política brasileira após a ditadura militar, educadores e técnicos da SED investiram na elaboração do documento curricular com o intuito de organizar a educação no estado catarinense. O primeiro documento, publicado em 1991, foi atualizado em 1998, 2005 e 2014, a partir da necessidade das mudanças sociais e educacionais em curso.

Destacamos os quadros sínteses dos documentos curriculares, com apanhado das discussões realizadas em cada documento. Desses quadros, foi elaborado o mapa conceitual, que possibilitou a organização de diagramas e o destaque de aspectos da gestão escolar. Em seguida, realiza-se a análise de conteúdo sobre os documentos, destacando o eixo principal, categorias e subcategorias.

No quarto capítulo, foi realizado um apanhado histórico a partir da década de 1980, buscando compreender o processo histórico da gestão democrática no Estado catarinense. O enfoque no Decreto nº 1.794 de 2013, que dispõe sobre a gestão democrática nas escolas e a autonomia escolar, através da escolha de gestores por meio do Plano de Gestão Escolar. Pois, esse percurso trilhado pelos educadores buscando melhorias na educação, teve avanços e retrocessos, e somente em 2013 essa luta se concretizou em lei e na realidade escolar.

O quinto capítulo apresenta as considerações da pesquisa encontradas no presente estudo, compondo uma reflexão acerca dos documentos analisados, permitindo averiguar os objetivos atingidos, as limitações e a notabilidade da proposta de dissertação.

Este capítulo traçou, pois, a fundamentação e relevância desta pesquisa, caminhos e abordagens, e a organização realizada para desenvolver a presente dissertação. O próximo capítulo trata da gestão escolar discutida a partir da emancipação e performatividade.

## **2 GESTÃO ESCOLAR: DISCUTINDO CAMINHOS DA EDUCAÇÃO**

A gestão assumida pela instituição escolar demarca a formação dos sujeitos, as práticas escolares, o modo de ver o mundo e a sociedade. Transforma ou mantém as formas de opressão social, transforma a história da educação ou a mantém no abismo. A gestão interfere na escola e, a partir dela, ocorre o direcionamento. Assim, discutimos dois termos referentes à gestão escolar a emancipação e performatividade.

Compreender esses conceitos possibilitou entendermos como os processos se dão nas perspectivas assumidas pelas políticas públicas, pelo governo, pelo Estado, pelas instituições escolares e pelos sujeitos que fazem parte da gestão escolar, pois esta tem seu impacto social e são os sujeitos que a fazem carregados de intenção.

### **2.1 GESTÃO ESCOLAR E EMANCIPAÇÃO**

A gestão escolar tem assegurada no seu conceito o entendimento de participação, de coletivo, ação conjunta. Diante da estrutura social atual, promover a gestão escolar é um trabalho árduo, que necessita esforços coletivos, superando as decisões verticais vindas de âmbitos nacional, estadual e municipal. O Estado é, a princípio, o mantenedor da escola pública, porém, muitas vezes, é substituído pela ação da comunidade, que necessita buscar recursos extras para a manutenção do espaço escolar, pois a gestão também se faz de recursos, espaço, instalação, materiais que auxiliam o trabalho pedagógico.

A dimensão da gestão ultrapassa a sala do gestor e os processos burocráticos, percorre todo o espaço escolar e é composta por detalhes que constituem esse lugar, em que se busca a formação emancipadora, a liberdade e a transformação social.

Segundo Oliveira (2009), a relação entre planejamento educacional e social, está compreendida no processo de desenvolvimento da educação. Essa relação sucessivamente esteve presente nos planejamentos, com aspectos ligados entre si ou independentes, destacando-se aspectos de necessidade, de ciclo e de complementaridade. Assim, a noção de desenvolvimento compreendido como progresso técnico, a partir do desenvolvimento das capacidades humanas e da qualificação para o trabalho, colocou a educação pautada em elementos centrais nos planos de desenvolvimento idealizados pelo mundo. No Brasil, a emergência do planejamento global tem origem a partir de 1930. Na tentativa de regular o processo de desenvolvimento econômico do país, são elaborados vários programas e planos,

com vistas a abranger a sociedade de modo geral e desenvolver um conjunto de estratégias com várias formas de intervenção.

As décadas de 1940 e 1950 foram marcadas pela ideologia do desenvolvimento, sendo que nesse mesmo período, mundialmente, o subdesenvolvimento foi marcado com a pobreza, e o desenvolvimento, com a prosperidade. A educação, nesse contexto, é percebida, de acordo com Libâneo (2008), a partir de duas formas de gestão centrada na escola, uma delas é a partir do ideário neoliberal, que coloca a escola como centro das políticas, liberando o Estado de boa parte das responsabilidades, abrindo espaço para a lógica do mercado e deixando para as escolas e comunidades a iniciativa de organizar, planejar e avaliar os serviços educacionais.

Já a outra perspectiva é a sociocrítica, que valoriza as ações concretas dos profissionais no contexto escolar, decorrentes da participação, de iniciativas próprias, dos interesses do contexto sociocultural da escola e em função da responsabilidade com o público e com os serviços educacionais prestados, sem desobrigar o Estado de seu papel e de suas responsabilidades com a educação. (LIBÂNEO, 2008)

Nessa perspectiva sociocrítica, a escola é entendida como um espaço educativo, de aprendizagem constituída pelos seus componentes, onde os profissionais podem tomar decisões sobre o seu trabalho e aprender coletivamente. Assim, a organização e gestão da escola ganham um sentido bem mais amplo, indo além de questões burocráticas e administrativas, sendo entendidas como práticas educativas que possuem valores, modos de agir, atitudes e influenciam as aprendizagens dos alunos e educadores. (LIBÂNEO, 2008)

Nesse sentido, Libâneo (2008) refere que o estilo de gestão adotado pela direção, influencia os modos de interação entre o grupo escolar, funcionários, alunos, professores, comunidades, causando as mais variadas formas e práticas de relacionamento. O ambiente escolar, a partir das escolhas feitas, pode ser preparado para funcionar individualmente, estimulando a solidão, a falta de comunicação e o isolamento, ou pode estimular o trabalho compartilhado, solidário e coletivo.

O movimento que favorece a democratização da gestão escolar nas instituições públicas, segundo Lück, Freitas e Keith (2005), teve seu início na década de 1980, tendo encontrado apoio nas premissas legislativas e nas reformas educacionais, Esse movimento centrou-se em três vertentes fundamentais da gestão escolar,

a) participação da comunidade escolar na seleção dos gestores da escola; b) criação de um colegiado/conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa como poder decisório; repasse de recursos financeiros às escolas, e, conseqüentemente, aumento de sua autonomia. (LÜCK., FREITAS E KEITH, 2005, p. 15).

Essas vertentes ligadas ao movimento pela gestão democrática na educação sinalizam a necessidade de unificar essas mudanças estruturais e de procedimentos, com destaque ao aperfeiçoamento escolar, através de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) comprometido com as necessidades da educação, no entanto, essas reformas compreendem uma ação para democratizar a gestão escolar. (LÜCK, FREITAS E KEITH, 2005)

Nesse sentido, a legislação brasileira é favorável à gestão escolar democrática, como observa-se na CF de 1988. Considerada uma das maiores conquistas do povo brasileiro, a lei suprema de nosso país garante aos cidadãos direitos e deveres perante a vida em sociedade. A CF de 1988 estabelece no artigo 206, que a gestão da educação brasileira deve ser participativa e democrática, como expresso no inciso VI do referido artigo a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, ou seja, a gestão nos espaços públicos deve considerar a democracia conforme a lei determina.

Em seguida, há discussões sobre a elaboração da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que estabelece, no seu Art. 3, que o ensino será ofertado com base em princípios e institui, no inciso VIII, que a gestão do ensino público necessita ser democrática, respeitando a forma dessa lei e a legislação dos sistemas de ensino. No Art. 14 da LDB (1996), fica expresso que os sistemas de ensino decidirão como ocorrerá a gestão democrática nas escolas públicas:

“Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Recentemente, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 13.005 de 2014, composto por 20 metas e várias estratégias. É possível destacar na meta 7 o fomento da qualidade da Educação Básica em todos os níveis de ensino, melhorando a aprendizagem e o fluxo escolar, com o intuito de atingir as médias nacionais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, destaca-se como uma das estratégias 7.4, a necessidade de induzir um processo consecutivo de avaliação nas escolas, para a constituição de instrumentos que orientem dimensões a serem fortalecidas, dentre essas dimensões, está o aprimoramento da gestão democrática. Em sequência, na estratégia 7.16, tem-se que o apoio técnico e financeiro à gestão escolar ocorrerá através da transferência direta de recursos à escola, para assim garantir “[...] a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos

recursos, visando à ampliação da transferência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática.” (BRASIL, 2014)

Ainda, no PNE/2014, a meta 19 assegura legalmente condições para a efetivação da gestão democrática da educação, mesmo que seja ligada a critérios como de mérito, desempenho e consulta pública para a comunidade escolar na esfera das escolas públicas. Na estratégia 19.6, fica claro que, devem haver estímulo à participação e consulta aos profissionais da educação, familiares e alunos para o planejamento de projetos político-pedagógicos, planos de gestão escolar, currículos e regimentos escolares, garantindo-se inclusive a participação dos pais na avaliação de gestores e docentes escolares. (BRASIL, 2014)

Desse modo, conforme Lück, Freitas e Keith (2005), o conceito de gestão possui, no próprio termo, a compreensão do coletivo, da ação conjunta, orientadas pelos mesmos objetivos, pois,

[...] o entendimento do conceito de gestão já pressupõem, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto. Isso porque o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um ‘todo’ orientado por uma vontade coletiva. (LÜCK ET AL, 2005, p. 17)

A partir da década de 1980, houve o movimento em prol do exercício de uma administração democrática, com ação coletiva dos indivíduos. Sob influência do contexto de redemocratização brasileira e de por teorias de viés marxista que orientaram muitos estudos desse período, passou a defender a gestão democrática como meio para a transformação social, pois se abriria espaço para a formação política através da participação coletiva nos processos de decisão. (OLIVEIRA, 2013)

Apesar das conquistas legais da gestão, Oliveira (2013) sinaliza que, na prática, a gestão democrática se mostrou muito complexa, ultrapassando o que se previa. Muitos discursos partem da necessidade de participação da comunidade na gestão da escolar, porém, na prática, a gestão está rodeada de cobranças vindas do poder central, fixadas em diretrizes políticas, na avaliação em larga escala, o que impede desvencilhar-se do controle dos programas governamentais, para realização coletiva.

A necessidade de conquistas na gestão escolar compreende vários aspectos para sua totalidade, um é a emancipação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Conforme Freire (1997 *apud* SCHMITZ; LIMA, 2012), a experiência de libertação é entendida e sentida conforme a abertura para o diálogo, pois a relação dialógica é condição para a consolidação

de uma nova humanidade. Essa relação se constitui fundamental para a aprendizagem do pensar crítico, viabilizando a vivência de relações democráticas, caminhando no sentido de que seja mais criativo, autônomo, crítico e ético. Torna-se necessário, então, agir e pensar na aspiração de fazer a diferença, e de alguma forma contribuir para que o aprender seja um modo de emancipar a humanidade de suas ignorâncias.

Segundo Freire (1987, p. 43) para a “[...] educação problematizadora, enquanto um fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação.” Nesse sentido, trata-se da educação em que educandos e educadores se fazem sujeitos, superando nesse processo o intelectualismo alienante, o autoritarismo do educador e a falsa consciência do mundo.

Conforme Freire (1986), a necessidade de sermos críticos quando se fala em educação emancipadora ou libertadora refere-se à transformação das estruturas da sociedade, ou seja, a educação libertadora é uma das ações que devem ser realizadas juntamente com outras ações para transformar a realidade. Deve-se evitar a interpretação de que primeiro é necessário educar as pessoas para serem livres e somente depois transformar a realidade, quando possível, deve-se realizar as duas ações simultaneamente, avançando contra as estruturas desumanas de produção.

Assim, não há uma auto-emancipação individual, um ser mais livre, se o sentimento não for um sentimento social, de ajudar os outros a se libertarem e transformarem a sociedade, ou essa emancipação estará em exercício de atitude individualista, no sentido de empoderamento dessa liberdade. Esse empoderamento dá a sensação de liberdade, de sujeitos críticos, porém não é suficiente para a transformação da sociedade, e esta como um todo é necessária para o processo de transformação social (FREIRE, 1986).

Nesse sentido, Adorno (1995) destaca que o indivíduo só se emancipa quando se liberta de relações que são naturais, do imediatismo, e a democracia demanda pessoas emancipadas. Ora, a democracia efetivada só pode ser idealizada como uma sociedade de quem é emancipado. O autor ressalta que “A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia” (p. 169).

Em razão disso, se queremos a emancipação da sociedade é necessário um processo democrático, propondo a liberdade dos sujeitos. A gestão escolar, nesse percurso, é um elemento que pode proporcionar o conhecimento para a libertação, caminhando juntamente nesse processo da transformação social.

A participação é um fator importante para assegurar a gestão democrática na escola, conforme Libâneo (2008), essa relação favorece o envolvimento dos profissionais com a comunidade nas decisões para organização e funcionamento da escola, proporcionando ao grupo o conhecimento das metas e objetivos, a estrutura e dinâmica, aproximando pais, professores, alunos, gestor e funcionários. No entanto, um modelo de gestão democrática e participativa possui a autonomia como um dos seus fundamentos, tendo livre escolha para decidir os seus objetivos e a forma de trabalho na construção coletiva da escola.

Com a gestão democrática, há também o trabalho em equipe. De acordo com Libâneo (2008), trabalhar de forma solidária e colaborativa, buscando a aprendizagem e formação dos alunos, através da distribuição coletiva de responsabilidade, diálogo e cooperação, possibilita romper com certas convicções e gerar mudanças, produzindo resultados melhores na aprendizagem dos alunos e na vivência da gestão democrática. Para que a escola tenha sua autonomia é necessária a participação do todo escolar, que implica outros processos e modos de organizar da gestão escolar. No entanto, “[...] *a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão mas, também, a gestão da participação, em função dos objetivos da escola.*” (LIBÂNEO, 2008, p. 105, grifo do autor). Ou seja, necessita de uma estrutura sólida, com responsabilidades definidas, entendimento claro da democracia, acompanhamento e avaliação das ações e resultados.

A partir do momento em que for possível a participação de todos os setores na escola, como destaca Paro (2000), as decisões sobre os objetivos da escola e seu funcionamento terão maiores condições para pressionar os escalões superiores e possibilitar à escola autonomia e recursos. Um ponto de partida a ser explorado poderia ser o conselho de escola, instrumento que precisa ser aperfeiçoado para dar início a uma verdadeira gestão colegiada ligada aos interesses populares da escola. Assim as reivindicações do grupo terão maiores êxitos, porque a própria organização propicia essas conquistas.

Quando se refere à gestão democrática da escola, Paro (2000) enfatiza que nesse conceito está implícita a participação da população no processo, porém a participação não deve se limitar apenas às decisões deve compreender o todo do processo, desde a participação na execução, partilha do poder e responsabilidade, participação no planejamento e na tomada das decisões, assim, a democratização se faz na prática e se efetiva por relações e atos que ocorrem na realidade.

De acordo com Libâneo (2008), há uma particularidade das organizações escolares muito importantes para a prática da gestão, a cultura da escola ou cultura organizacional. Essa

característica tem sido de suma importância para se compreender a escola como espaço de reconstrução e construção da cultura, envolvendo a cultura científica, a cultura social, a cultura da escola, a cultura dos alunos e da comunidade escolar. Nesse sentido, a cultura da escola reporta-se aos valores, significados, modos de pensar, agir, comportamentos, modo de funcionamento que apresentam a identidade da escola e das pessoas que nela estão presentes, pois reúne o todo de todos, suscitando uma ação coletiva para perceber e pensar as ações. Por detrás das práticas de gestão e organização escolar, há uma cultura organizacional, ou seja, a escola possui uma dimensão cultural que está além das rotinas burocráticas e das prescrições administrativas.

É fundamental na organização escolar a condição de um ambiente de trabalho que favoreça e incentive que todas as pessoas ligadas à escola se envolvam nesse ambiente, assim, o gestor deve proporcionar um espaço favorável para a criação de uma cultura organizacional, ou seja, a escola pode planejar ações para atender objetivos na formação dessa cultura participativa no grupo escolar, pois essas ações estão distantes de uma organização escolar baseada na autoridade de alguns indivíduos e em procedimentos burocráticos. (LIBÂNEO, 2008)

Destaca-se que o sentido atribuído à cultura organizacional a que Libâneo (2008) faz menção refere-se ao fato de que a própria organização da escola é uma forma de cultura, no seu modo de funcionar e nas relações que constitui, a partir dos seus significados, pelos seus membros, nas decisões tomadas e nos objetivos que são da escola, é nessa vivência cotidiana que a escola vai adquirindo seus traços culturais, e essa cultura vai sendo internalizada pelo coletivo, gerando uma identidade própria a determinado grupo. Por isso, a cultura estabelecida na escola permite entender tudo que nela acontece e está sujeita a ser modificada pelo próprio grupo, sendo discutida, planejada e avaliada para que atenda os anseios do grupo escolar, com isso, justifica a formulação coletiva da gestão participativa, do projeto político-pedagógico e das demais situações que emergirem nesse contexto.

Conforme Monteiro (2013), quando se discute a organização na contemporaneidade, a partir do pensar e fazer as coisas, a gestão não é problema de apenas um indivíduo, mas corresponde a um processo coletivo, feito de relações que se constitui em um sistema de ‘corresponsabilidades’, tornando o processo simultaneamente mais fácil e também mais difícil, pois envolve uma visão ampla sobre gestão, em que tudo se torna mais complexo e sério.

A educação se constitui em um campo de interações entre forças intensas e, às vezes, contrárias, tendo como resultado um estado de tensão entre os sujeitos. A complexidade das relações entre os diferentes agentes é natural entre os indivíduos, assim como na aprendizagem, desenvolvimento social, intervenção e conhecimento, fazendo das instituições educativas sistemas com características desafiadoras para a gestão (MONTEIRO, 2013).

Nesse sentido, é necessário haver coerência entre os objetivos propostos e a organização da cultura inserida na escola. Se há como objetivo no contexto escolar formas democráticas de gestão, é necessário instituir formas de gestão para que se concretizem os objetivos iniciais, pois a organização e a gestão da escola, o todo escolar, são ricas em diversidade, constituídas por diferentes visões de mundo, de pensar, de agir e de culturas diversas caracterizadas em um único espaço, tornando-se um desafio aos gestores, coordenadores e professores definir e alcançar os objetivos comuns do grupo (LIBÂNEO, 2008).

Para compreender melhor a organização escolar, destacamos Libâneo (2008), que sinaliza administração, organização e gestão, termos empregados aos métodos organizacionais com sentidos muito parecidos. Administrar, refere-se ao ato de governar, pondo em prática um conjunto de normas e funções, já organizar, é articular as partes de um todo e fornecer condições necessárias para atingir uma ação e gerir significa gerenciar, administrar e dirigir. A expressão “organização escolar” é seguidamente relacionada com administração escolar, termo este que se refere a procedimentos da ação de planejar e coordenar o trabalho escolar. O mesmo ocorre com os termos “gestão” e “direção” que seguidamente são colocados como sinônimos, o termo gestão muitas vezes é confundido com administração enquanto o termo direção é entendido como aspecto da administração.

A administração remetida ao contexto escolar configura-se na administração escolar ou educacional, caracterizando-se na ação de organizar, Santos (1966 *apud* LIBÂNEO, 2008) destaca que a administração escolar tem como finalidades essenciais a organização, o planejamento e o controle dos serviços necessários para a educação.

A centralidade do processo administrativo e da organização caracteriza a tomada de decisão, pois as funções da organização, como estrutura, planejamento, avaliação e direção, estão direcionadas ao processo de tomada de decisão. Por isso,

[...] Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos *gestão*. Em outras palavras, a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de *administração*. (LIBÂNEO, 2008, p. 101 grifos do autor).

Assim, a direção é um atributo e princípio da gestão, por meio do qual é realizado o trabalho com o conjunto de pessoas. Na direção, é posto em ação o processo de tomada de decisões e a coordenação dos trabalhos, para que sejam executados da melhor maneira possível (LIBÂNEO, 2008).

Os processos e a organização da gestão, segundo Libâneo (2008), assumem diversos significados, dependendo da concepção e dos objetivos que se tenha com a educação em relação à formação dos alunos e à sociedade. Ou seja, a partir de uma concepção técnico-científica a direção fica centralizada em apenas uma pessoa, as decisões são verticais, tendo apenas um plano a cumprir, sem a participação da comunidade, de professores e alunos. Já em outra concepção, a democrática-participativa, as decisões ocorrem pelo coletivo e com participação, a direção também é coletiva e todos participam do processo.

A escola mantida pelo estado se constitui pelo coletivo escolar. Paro (2000) destaca que essa escola costumeiramente é chamada de pública, o que se constitui em um eufemismo para o termo “estatal”, ou seja, a escola estatal será realmente pública a partir do momento que a população escolarizável tiver acesso a uma boa educação escolar. Essa garantia ocorrerá pela participação democrática na escola, pois existe a necessidade constante de se exercer pressão sobre o Estado para que este cumpra com seu dever. Nesse contexto é que se destaca a participação de todos na escola, para a garantia da educação de qualidade.

Paro (2000) faz um alerta ao considerar que muitas escolas públicas estão perpassadas pelo autoritarismo, e que o discurso liberalizante não dá conta de esconder tais práticas, pois há cargos de direção ocupados por sujeitos que utilizam uma fala democrática por serem considerados liberais com professores, alunos, pais e funcionários, permitindo que façam parte de algumas decisões na escola. Porém, essa prática não compreende a participação democrática, já que democracia não se concede, realiza-se, porque sem transformação na prática dos indivíduos, não há sociedade que se transforme de maneira duradoura e consciente, pois:

A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las. (PARO, 2000, p. 25).

Libâneo (2008) parte do entendimento de que o gestor é responsável pelo funcionamento pedagógico e administrativo da escola, necessitando ter conhecimento sobre os processos administrativos e os pedagógicos. Desse modo, a escolha do gestor é fundamental para a concepção de gestão escolar adotada nesse espaço, mas infelizmente

predomina no sistema escolar público brasileiro a “nomeação” de diretores para assumirem essas funções, por indicação de prefeitos ou governadores, com o intuito de atender interesses partidários, o diretor passa a ser representante desses interesses desarticulando o todo escolar. A escolha pela nomeação é, portanto, o modelo mais prejudicial para concretização da gestão democrática na escola, assim, destacam-se as formas de escolha de gestor que ocorrem por concurso público ou pela eleição, das quais toda a comunidade escolar participa e nas quais o candidato necessita apresentar condições para a comunidade, como competência profissional, experiência com a educação, capacidade de gestão, além de um plano de trabalho.

Todavia, quando o cargo de diretor ocorre por meio de concurso público, Paro (2002) enfatiza o cargo se torna estável, nem os demais membros da escola e da comunidade podem mudar a condição daquele diretor concursado. Assim, o diretor escolhe a escola em que irá trabalhar, mas a escola e a comunidade não têm a mesma opção de escolha. Desse modo, a ação democrática ocorre apenas para os candidatos que concorrem ao cargo, pois não há uma escolha do coletivo escolar.

Assim, a partir da concepção sociocrítica, a organização da escola é definida como um sistema que acrescenta o coletivo escolar, destacando a importância das ações coletivas, das interações sociais e das relações da escola no contexto político e sociocultural, pois o espaço escolar é algo a ser construído pela comunidade escolar, envolvendo todos nesse processo. A gestão como espaço de tomada de decisões que ocorrem coletivamente, proporciona ao grupo a discussão pública de ações e projetos, com práticas colaborativas e com eleição para gestores. (LIBÂNEO, 2008).

Na sequência, o destaque refere-se à gestão escolar e performatividade, enfatizamos a relação existente entre a gestão e a performatividade, além de defini-la conceitualmente.

## 2.2 GESTÃO ESCOLAR E PERFORMATIVIDADE

Segundo Dourado (2007), no Brasil, a trajetória histórica das políticas educacionais, especialmente a gestão da Educação Básica tem sido apontada hegemonicamente pela lógica da descontinuidade. Essas políticas carecem de planejamento de longo prazo que enfatizem as políticas de Estado, restando organizadas em favor de um determinado governo. Essa situação enfatiza ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando a gestão, organização, estrutura curricular e processos de participação no âmbito escolar.

Conforme Dourado (2007), com a redemocratização do país, registraram-se mudanças marcantes na educação, como a aprovação da CF de 1988, que garante direitos na educação para todos e a partilha de responsabilidades entre a União, os Estados e Municípios em relação à educação.

No contexto da década de 1990, na busca pela organicidade das políticas públicas, principalmente em âmbito federal e em alguns governos estaduais em consonância com a reforma e a modernização do Estado, realizaram-se novos modelos de gestão cujo objetivo principal, como destaca Oliveira (2000 *apud* DOURADO 2007), tratava de inserir na esfera pública noções de produtividade, eficiência e racionalidade, próprios da idéia capitalista na educação brasileira, os organismos internacionais exercem influência na formulação das políticas educacionais.

De acordo com Libâneo (2011) as políticas educacionais devem ser compreendidas no âmbito amplo das transformações culturais, econômicas e políticas, possibilitando a identificação de que as políticas educacionais coincidem com a reorganização do sistema capitalista mundial, o qual nos últimos 20 anos foi incentivado pelo processo de reorganização das estruturas com base no neoliberalismo.

Conforme Libâneo (2011), no neoliberalismo, é possível identificar alguns traços, como a mudança na produção ligada aos avanços tecnológicos e científicos, o livre funcionamento do mercado regulando a economia e a redução da presença do Estado na educação, saúde, entre outros setores. Esses traços implicam diretamente na educação de vários modos, pois nos países desenvolvidos a prioridade da educação está no conjunto de políticas da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Já em âmbito nacional, nos países em desenvolvimento, situa-se principalmente o Banco Mundial (BM). Nessa perspectiva, defende-se que o desenvolvimento econômico ligado ao técnico-científico garante o desenvolvimento social, porém as críticas ao neoliberalismo são devido à direção adotada, tendo como base o econômico e o técnico, ignorando as consequências sociais geradas, como o aumento da miséria, do número de excluídos, das desigualdades entre as classes sociais, entre países, e o esgotamento dos recursos naturais, que gera diversas consequências.

No período entre a primeira e a segunda Guerra Mundiais em que surgiu o neoliberalismo, as tendências liberais situavam-se, uma com base no liberalismo conservador e ao positivismo. O liberalismo de Adam Smith e John Locke, baseada no autoritarismo, no conservadorismo no elitismo, sendo possível observar que essas duas tendências se opuseram

na adoção de ações econômicas, políticas, culturais e sociais, com o intuito de obter a hegemonia na direção de um projeto de modernização capitalista (LIBÂNEO, 2011).

A partir da Segunda Guerra Mundial, teve-se uma percepção mais nítida de dois paradigmas, sendo o capitalismo monopolista de Estado, com o seu ideário de Estado de “bem estar-social” e o “social-liberalismo”, tendo como discurso o paradigma da igualdade. Este trata-se do capitalismo concorrencial global, que possui sua base no neoliberalismo de mercado, tendo como discurso o paradigma da eficiência, da qualidade e da liberdade econômica (LIBÂNEO, 2011).

Conforme Libâneo (2011), a nova tendência do liberalismo tem como principais expoentes John Dewey e John Maynard Keynes, assumindo a supremacia ideológica na sociedade capitalista do período da Segunda Guerra Mundial até início da década de 1970, quando começou a se esgotar. A segunda tendência, o neoliberalismo, teve como maior expoente Friedrich A. Hayek, que começou a se destacar ao apresentar soluções para a crise mundial, tendo seu auge nos governos de Margaret Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos estados Unidos.

Segundo Duarte, Brito e Duarte (2012), uma tendência dos governos da década de 1990 no Brasil, principalmente na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi a de aderir aos modelos educacionais fundados em princípios performativos e gerencialistas, impondo reformas macroeconômicas que indicaram uma nova forma de atuação do Estado na gestão pública, elaboradas a partir da redução do Estado e dos gastos públicos, abrindo o país para investimentos internacionais. Pois:

A opção por adotar modelos educacionais baseados em princípios gerencialistas e performativos parece ser uma forte tendência dos governos na primeira década do século XXI. A assunção desse modelo data da década de 90 do século XX, quando a gestão de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República (1995 a 2002) impôs reformas macroeconômicas significativas que inauguraram um novo tipo de atuação do Estado na gestão pública, sendo as políticas públicas – em geral e não só na educação – elaboradas e implementadas a partir de uma “[...] racionalidade financeira (implicando redução dos gastos públicos e do tamanho do Estado, assim como uma abertura do país ao capital financeiro internacional)”. (SOUZA; FARIA, 2004, p. 928 *apud* DUARTE, BRITO, DUARTE 2012, p. 105)

As políticas educacionais nesses últimos vinte anos adotaram estratégias que moldaram a educação e a economia globalizada, uma educação como destaca Santos (2001 *apud* DUARTE; BRITO; DUARTE, 2012) em que o conceito de consumidor supre o de cidadão e o direito de inclusão deixa de ser prioridade. Ora, para efetivar esse objetivo, foi fundamental redefinir o papel do Estado no momento da elaboração e implementação das políticas para a educação.

Essa intervenção nas políticas educacionais foi traçada em Jomtien, na Tailândia, na primeira Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em 1990, nos anos seguintes, outras foram realizadas. Como observa Libâneo (2012), naquela primeira conferência, produziu-se o documento “Declaração Mundial da Conferência de Jomtien”, os países foram convocados, patrocinados e organizados pelo Banco Mundial a participar da conferência. O Brasil elaborou, a partir da participação na conferência, o Plano Decenal de Educação para Todos (PDE), com duração de dez anos, compreendendo o período entre 1993 e 2003. Esse plano foi elaborado ainda no governo de Itamar Franco, estando presente nos governos de FHC, entre 1995 a 2002, e nos governos de Lula, entre 2003 e 2010.

Segundo Souza e Faria (2004 *apud* DUARTE; BRITO; DUARTE, 2012), observa-se a ampliação de diversos organismos internacionais na América Latina, direcionados principalmente às políticas de educação. Nesse contexto, as reformas na educação vão ocorrer a partir da presença de diagnósticos, receituário, relatórios, resultados, entre outros elementos, criados pelos órgãos internacionais de financiamento, esses órgãos são as agências de financiamento do BM, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

De acordo com Santos (2004), reforça-se que no desenvolvimento do sistema capitalista a educação faz parte de discussões, de projetos e de programas levados com rigidez por órgão de financiamento e por órgãos direcionados para a cooperação técnica como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pois esses organismos definem e financiam diretrizes que guiam os projetos e as políticas da educação em nosso país.

No capitalismo, às políticas implementadas ligadas a globalização econômica reorganizam as políticas sociais, esse método integra o ajuste estrutural, sendo que a presença do Estado mínimo demanda reformas em que o setor privado possua compromissos e encargos que até então eram responsabilidade do setor público. Com isso, esboça-se uma nova disposição no setor educacional, concedida pelos critérios da eficácia e eficiência em conformidade com os interesses do mercado que proporcionam mudanças nos sistemas de ensino (SANTOS, 2004).

Para Duarte, Brito e Duarte (2012), esses organismos internacionais atualmente estão presentes em praticamente todos os países, no entanto, a ação ocorre de diferentes maneiras em dosagens diversas nos diversos Estados. Assim, não há um padrão único de ação desses órgãos para a regulação externa, nenhuma intensidade maior ou menor. Os países atualmente

se deparam com essas organizações e instâncias de regulação, que direta ou indiretamente determinam parâmetros para a reforma do Estado no seu papel de aparelho político administrativo e de controle social, colocando muitos países a priorizar medidas definidas externamente.

Conforme Duarte, Brito e Duarte (2012), a ação direta de agentes internacionais para o financiamento, como é o caso do Banco Mundial, representa um grande contributo, superando a simples ideia de financiamento privado pelo país direto para a educação, isto é, esses agentes não estão apenas colocando recursos nas políticas educacionais, estão ao mesmo tempo assegurando e reafirmando políticas públicas para a educação que alimentem um campo competitivo, amparado na presença do Estado como avaliador, noticiado e expresso nos resultados que as escolas obtêm a partir das avaliações, como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), sendo que esses resultados são utilizados para calcular o IDEB.

De acordo com Afonso (2001 *apud* DUARTE; BRITO; DUARTE, 2012), no “Estado-avaliador”, o princípio de interferência na educação está fundamentado em um sistema de autonomia institucional ligado às várias regras que regulam as atuações das instituições, no entanto, as escolas possuem uma autonomia regulada, pois, por meio das avaliações, exames e provas realizadas nas escolas, a estratégia da presença de inspeção acontece, predominando e valorizando os resultados e indicadores quantitativos, desconsiderando o contexto, a realidade e as especificidades dos processos educativos.

No que se refere à autonomia das escolas em definir e organizar a matriz curricular, os espaços dos educadores, alunos, entre outros, limita-se a um conjunto de normas regulatórias e específicas que, segundo Duarte, Brito e Duarte (2012), está vinculado ao sistema de avaliação externa, com foco no aluno, no seu desenvolvimento e desempenho em larga escala, e ao desempenho do sistema de ensino. Com isso, a autonomia das escolas não se efetiva, porque todo ato pedagógico da escola é dependente de indicadores externos, norteado para realizar a comparação e responsabilizar via premiação ou punição quem está envolvido nesse processo.

Na década de 1990, a reestruturação do ensino no Brasil a partir do conjunto de reformas implantadas na educação brasileira resultou na redefinição dos currículos, na organização escolar, gestão, avaliação e financiamento. Segundo Oliveira (2009), essas reformas organizadas pelo governo FHC combinaram com uma tendência em nível mundial, destacando-se cinco elementos principais, sendo: melhoria da economia nacional através do

fortalecimento entre escolaridade, produtividade, emprego e comércio; melhoria do desempenho dos alunos nas competências e habilidades por meio do emprego; controle mais próximo sobre o currículo e a avaliação; redução por parte do governo com os custos da educação; e ampliação da participação da comunidade no contexto escolar.

De acordo com Oliveira (2009), esses elementos são identificados pela necessidade de modernização do país, que possuía escassa força de trabalho qualificada para as novas formas produtivas, tendo na educação geral o ponto de partida para desenvolver as competências fundamentais para atender o mercado de trabalho. Com isso, o currículo ficou mais flexível, acompanhado de uma matriz de competências, e a educação passou a ter um mecanismo próprio de financiamento para o Ensino Fundamental, conhecido como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que destinou aos estados e municípios a responsabilização pela oferta do ensino. Junto a isso, foram desenvolvidos sistemas de avaliação, como o SAEB ligado ao IDEB, o Provão para a educação superior, vigente entre 1996 e 2003, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Conforme Libâneo (2008), mundialmente estão sendo hasteadas reformas educativas com o intuito de adaptar o sistema de ensino a mudanças econômicas e da sociedade. Um termo que ganha destaque nesse processo é “qualidade”, a qualidade escolar, refere-se a características ou atributos relacionados ao seu funcionamento e organização em um grau de excelência fundamentado em uma escala valorativa, colocando a qualidade das escolas entre critérios de excelente, boa, ruim ou péssima.

De acordo com Libâneo (2008, p. 65), muito tem sido difundido referente à noção de qualidade a partir da concepção neoliberal da economia, voltada para a qualidade total na educação. Inserida e aplicada essa perspectiva ao sistema escolar e nas escolas, a qualidade total “[...] tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismo de controle e avaliação dos resultados, visando atender a imperativos econômicos e técnicos.” Entre essas concepções organizacionais, destacam-se ainda a valorização dos resultados nas escolas, a descentralização administrativa, parcerias com iniciativas privadas, a classificação das escolas a partir de resultados estimulando a competição entre as escolas, o repasse dos recursos de acordo com o desempenho das escolas na avaliação externa e repasse de atribuições do Estado para empresas e comunidade escolar. No entanto, a qualidade total é derivada de uma concepção empresarial, economicista e pragmática.

Conforme a concepção científico-racional, Libâneo (2008) destaca que prevalece o entendimento mais tecnicista e burocrático da escola. Esse espaço é tomado como uma realidade neutra e objetiva, devendo funcionar racionalmente, podendo ser organizado, planejado e controlado com o objetivo de alcançar melhores índices de eficiência e eficácia. A organização escolar, a partir dessa visão, apresenta forte peso para a definição de cargos, da estrutura organizacional, de normas e regulamentos, da hierarquia de funções, do planejamento com mínima participação e direção centralizada.

Assim, a concepção técnico-científica baseia-se na

[...] hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando à racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. A versão mais conservadora dessa concepção é denominada administração clássica ou burocrática. A versão mais recente é conhecida como modelo de gestão da qualidade total, com utilização mais acentuada de métodos e práticas de gestão da administração empresarial. (LIBÂNEO, 2008, p. 121).

Dando enfoque a prescrições detalhada das funções e cargos, ou seja, à divisão técnica do trabalho escolar, o diretor contém o poder centralizado e autoritário, a administração escolar é regulada por regras e normas burocráticas, com comunicação entre o grupo de forma vertical essas são as características que denominam uma gestão reguladora e performática, com ênfase no resultado e não no processo.

Para o entendimento da performatividade na gestão escolar, destacamos Ball (2004), o qual enfatiza que cada vez mais, as políticas educacionais e sociais são legitimadas e articuladas exclusivamente para aumentar a competitividade econômica através do desenvolvimento de capacidades, habilidades e disposições estabelecidas pelos novos meios econômicos da modernidade. Simultaneamente, esses agentes que controlam a economia continuam atuando em influenciar o Estado a se responsabilizar pelos custos de produzir mão de obra qualificada e preparada.

A performatividade, para Ball (2010), é um modo de regulação, um sistema que demanda julgamento, exposição e comparação, fatores adotados como forma de controle e de mudança, nesse sentido, ressalta-se que:

[...] Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento. (BALL, 2010, p. 38 grifos do autor)

A performatividade serve como medição de organizações ou sujeitos para obter resultados, como modo de promover ou inspecionar. Segundo Ball (2010), é fundamental verificar quem controla o julgamento desses resultados, pois o discurso de poder que emerge a

partir dessa denominação se consolida nas sociedades, como modo de produção do conhecimento e tem sua difusão através da educação.

Nesse sentido, Ball (2010) ressalta que sistemas de performances possivelmente estão dispostos em diferentes locais, operando a partir de indicadores de performances, imensidão de dados, competições e comparações, de tal forma que a satisfação da estabilidade é repentina. As dúvidas referentes a quais julgamentos estão em jogo significam estar atento a todas as comparações realizadas, pois o que é produzido é permanentemente e conscientemente visibilizado.

Segundo Lopes e López (2010) em relação a essa ideia da maximização de resultados e da eficiência que o processo de aprender resulta, pode-se apontar para a adoção de soluções de mercado que busquem o fortalecimento da cultura focada na performatividade. Quando se retira determinado ideário da área da economia, colocando-o em outros campos da vida social, como a educação, os resultados são a mercantilização e a objetivação do processo educacional, favorecendo a associação da avaliação como forma de aferir a aprendizagem.

Para Oliveira (2009) a performatividade é considerada um aspecto de gestão que constitui relações estritamente operacionais entre o ambiente externo/interno. O Estado caracteriza uma direção à distância ou indireta, que substitui a interferência de mecanismos de comparação, prestação de contas e “accountability”. A performatividade oferece, pois, sistemas de signos que concebem a educação de modo codificado e referenciado para o consumismo. Por isso, algumas tecnologias foram preparadas para obter a performatividade na educação, como a gestão da “Qualidade Total” e inovações na educação. Essas medidas são adotadas como propostas de governo que enfatizam o discurso da melhoria na educação, a gestão escolar acaba enfatizando e naturalizando essas reformas educativas, em que o Estado se exime cada vez mais do seu papel de principal responsável. Essa gestão centrada na competência, agregada à educação geral como ocorre no decorrer da vida do indivíduo, passa a ser incorporada pelos governos como princípio para reorganização e orientação dos sistemas educativos.

Nesse sentido, muitas organizações abrem mão de uma gestão ou governança coletiva em prol de um plano de cumprimento de metas, a partir do enxugamento de custos e da maximização de desempenho dos seus quadros operacionais. Mesmo em colisão com questões éticas, humanas e profissionais, o esforço em naturalizar a cultura da performatividade, tem possibilitado estabelecer certa normatividade através de arranjos discursivos e de regulação social. (LOPES; LÓPEZ, 2010)

Para Ball (2004), há um grande esquecimento dos objetivos sociais da educação, que está cada vez mais submissa a prescrições ou pressupostos normativos da economia que ditam o tipo de escola, pode-se chamar isso de “governo coordenado”, no qual a formação de competências é o princípio integrador na educação.

Segundo Ball (2004), o mundo dos negócios vê os serviços de educação como um campo em crescimento, no qual vultosos lucros devem ser obtidos. As empresas que prestam serviços educacionais percebem que esse campo está crescendo rapidamente, por isso, as instituições públicas estão sendo repensadas e os serviços prestados na educação são uma oportunidade de negócios, visando à lucratividade.

A performatividade cumpre um papel decisivo e importante nesse conjunto de políticas, é possível observar que:

Ela funciona de diversas maneiras para ‘atar as coisas’ e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, ‘que governa a distância’ – ‘governando sem governo’. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele ‘indica’, muda significados, produz novos perfis e garante o ‘alinhamento’. (BALL, 2004, p. 1116)

A performatividade mercantiliza e objetiva o trabalho no espaço público, assim, segundo Ball (2004) as instituições educativas resumem-se em níveis de desempenho, resultados, formas de qualidade. A argumentação da qualidade, da eficiência, da responsabilidade e da melhoria circunda e segue esses objetivos, controlando as práticas vigentes indefesas e frágeis. Porém, a mudança é inevitável, principalmente quando o apoio está ligado às medidas de desempenho logo, a aprendizagem e o ensino são restringidos a processos de produção, cumprindo os objetivos dirigidos pelo mercado para o controle e a eficiência de qualidade.

Conforme Ball (2004), esse método de objetivação colabora com a possibilidade de pensar os serviços sociais, por exemplo, a educação, como forma de produção igualada a qualquer outro tipo de produção e de serviços. Os serviços prestados como no caso do ensino, que necessitam da “interação humana” são essencialmente realizados a rigor, como o fornecimento de livros e refeições, transporte e mídia instrucional, porque podem ser comparados, calculados, padronizados e qualificados. Porém, isso faz com que haja o “achatamento” dos processos sociais e humanos, compondo-se uma forma de violência. Assim “[...] O ‘imperativo de intercambialidade depende da violência do princípio de identidade’ como quando ‘o conhecimento do estudante se torna idêntico ao resultado do teste que o representa’” (De LISSOVOY; MCLAREN, 2003, p. 133 *apud* BALL, 2004, p. 1116).

Conforme Moreira (2009), a performatividade desenvolve papel decisivo no conjunto das políticas educacionais contemporâneas, colabora para redimensionar e integrar processos, atividades e resultados, facilitando o monitoramento por parte do Estado. Propicia a interferência na prática, na cultura e na subjetividade das instituições educativas e dos profissionais, alterando os significados, produzindo novos perfis e garantindo o alinhamento. Assim, transforma o processo de ensinar e de aprender, colocando o conhecimento como mercadoria e objeto, limitando-o a produtos, padrão de qualidade e níveis de desempenho. A performatividade, ao fazer “[...] a exposição de uma qualidade quantitativamente demonstrada, acaba, na verdade, trazendo à tona a pior parte das ações desenvolvidas pelas instituições educativas” (p. 34 e 35), ou seja, destaca mais as falhas e lacunas da educação do que as conquistas realizadas.

Nesse sentido, há orientação e funcionamento do sistema de ensino através de objetivos definidos, com indicadores e resultados a serem atingidos. O controle ocorre sem que sejam necessários a especificação ou o detalhamento das situações, valorizando o aprendizado que será testado. Assim “[...] A definição de expectativas (ou metas) de aprendizagem contribui para configurar o cenário em que se cria e se expande a cultura da performatividade. Nele, confirma-se o controle por meio dos resultados.” (MOREIRA, 2012, p. 38). Trata-se, portanto, de examinar a probabilidade de construção de outra cultura no cenário educacional, com adesão de novas diretrizes curriculares no país. Em relação à questão do profissionalismo docente são necessárias análises para revigorar e encontrar medidas a fim de caminhar na contramão da cultura da performatividade.

Conforme Moreira (2012), em muitos casos, os princípios da economia e de mercado constituíram-se como critério orientador na educação, na seleção de discursos, nas vinculações e nas investigações, apresentando como consequências a busca por melhores destrezas e aperfeiçoamento. Nesse contexto se afirma a cultura da performatividade.

Nesse processo, de acordo com Ball (2004), são apagadas as interações humanas incluídas no ensino e aprendizagem. Neste, a prática é reelaborada e restringida a seguir regras importadas por agentes externos, devendo-se atingir metas. Isso contribui para a lógica que admite substituir a cultura e a mão de obra especializada por sistemas de gestão genéricos, que buscam eficácia, desempenho e qualidade.

Para Ball (2004), a gestão e a performatividade agem juntas para se libertarem das gentilezas da ética profissional. E a questão da ética se torna obsoleta em um processo de

maximização do orçamento, melhoria do desempenho e cumprimento de metas, pois o valor financeiro agregado às coisas supre o valor moral, por isso, podemos destacar que

[...] a performatividade funciona para empurrar as instituições do setor público à maior convergência com o setor privado. Paradoxalmente, a performatividade requer das instituições do setor público tanta atenção às mudanças simbólicas e às manipulações quanto ela exige das mudanças reais. Ela encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar. (BALL, 2004, p. 1117 e 1118).

Com isso, o objetivo de querer transparência através da performatividade causa maior opacidade e complexidade, sendo que as organizações públicas investem energia, dinheiro e tempo na gestão da promoção, das aparências e em marketing. (BALL, 2004)

A performatividade da organização, segundo Ball (2004), faz com que muitos profissionais tornem-se irreconhecíveis a si mesmos, pois as instituições performativas e corporativas apresentam novas probabilidades de excelência e qualidade, sugerindo aos membros de uma organização a possibilidade de mostrar a intenção individual e ampliar seu potencial a favor da empresa. Desse modo, esses profissionais tornam-se suscetíveis e dispensáveis podendo ser substituídos por outros, com princípios diferentes na sua formação, libertos dos rigores da ética, como os técnicos do setor público, porém estes são leiais às políticas das instituições.

De acordo com Ball (2004, p. 1118), observa-se na performance da educação que “O ato de ensinar e a subjetividade do professor sofrem profundas mudanças com o novo panopticismo da gestão (de qualidade e excelência) e as novas formas de controle empresarial (por meio do marketing e da concorrência)”. Esse processo desencadeia dois efeitos conflituosos, como o aumento da individualização, que contém a destruição da solidariedade da identidade profissional comum e a filiação aos sindicatos, como forma de oposição às filiações institucionais baseada nos princípios da empresa.

Segundo Ball (2005), a performatividade alcançada por meio da construção e publicação de indicadores, informações e materiais institucionais promocionais, é mecanismo para julgar, estimular e comparar os profissionais com os resultados, utilizado para diferenciar, classificar ou nomear determinado grupo ou instituição. Por isso, a performatividade está diretamente ligada a probabilidades sedutoras de uma autonomia moral ou econômica para as instituições ou para algumas pessoas, como os diretores das escolas.

Entretanto, Ball (2005) ressalta, os educadores acabam inseridos na performatividade pela dedicação que esses testes exigem e tentam corresponder a esses sistemas de competição

e cumprimento de metas. Por isso, muitas vezes a ética profissional fica à deriva, educadores são substituídos por técnicos, ou seja, a eficácia prevalece em relação à ética.

Nesse sentido, no próximo capítulo tratamos dos aspectos históricos de elaboração dos documentos da PC de SC e da análise realizada nesses documentos. A análise da gestão escolar, como eixo principal ocorreu a partir das categorias emancipação e performatividade, apresentando-se também as subcategorias que emergiram desse percurso.

### **3 HISTÓRICO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: TENSIONAMENTOS E INTENCIONALIDADES**

Este capítulo está estruturado em três seções e suas subseções. No primeiro momento, tratamos do histórico de elaboração e reformulação dos documentos da PC de SC, ligados à produção de quadros descritivos dos documentos curriculares, que sintetizam o conteúdo das Propostas Curriculares datadas de 1991, 1998, 2005 e 2014. São totalizados seis documentos que foram publicados e disponibilizados para as escolas catarinenses, esses documentos compuseram a análise.

Na sequência, a segunda seção destaca um mapa conceitual, desdobrados em outros seis mapas conceituais, elaborados a partir dos quadros sínteses, com destaque para a gestão escolar e termos correlatos que emergiram dessa elaboração.

Posteriormente, na terceira seção, foi aplicada nos documentos da PC de SC a análise de conteúdo, destacando-se como eixo principal a gestão escolar, as categorias emancipação e performatividade, destacadas a *priori* e subcategorias que emergiram na leitura realizada nos documentos curriculares.

#### **3.1 PERCURSO HISTÓRICO E QUADROS SÍNTESES: DOCUMENTOS CURRICULARES DE SANTA CATARINA**

O contexto educacional no estado catarinense tem mudanças significativas a partir da década de 1960. Conforme apontam Coan e Almeida (2015), os governantes estaduais colocaram o estado de Santa Catarina na rota do desenvolvimento que se estendia por todo o país, promovido pela política desenvolvimentista custeada pelo governo federal. A década de 1970 foi marcada pelas políticas conservadoras e ditatoriais, que refletiram direta e indiretamente na educação catarinense. Já em 1980, teve-se o fim do período da ditadura militar e a redemocratização do país, acontecimentos que influenciaram a educação no estado catarinense e contribuíram para que, no final da década de 1980, ocorresse a elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Conforme Dacoregio (2012), as discussões educacionais presentes nos últimos anos da ditadura militar e início da redemocratização política no Brasil, em meados de 1985, ganharam espaço entre os educadores a partir do pensamento social, da perspectiva histórico-cultural. Nesse momento histórico ocorreram as eleições diretas e os partidos denominados de

“centro esquerda” assumiram o poder político e chegaram aos órgãos educacionais educadores com um estilo crítico em relação à realidade educacional do país, baseado nas teorias progressistas. Juntamente com esses acontecimentos houve a discussão e elaboração da Constituição Federal (CF), promulgada em 1988, modificando e regulando toda a legislação brasileira, em seguida, tivemos outro acontecimento importante a elaboração e aprovação da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996.

A construção do documento da PC teve seu início em um período histórico muito importante para o povo catarinense, com a redemocratização do país. Em Santa Catarina, esse contexto oportunizou a formação de uma equipe de técnicos da educação que estavam vinculados à Secretaria Estadual de Educação (SED) e começaram os trabalhos de elaboração do documento curricular. (COAN e ALMEIDA, 2015)<sup>3</sup>.

Além do grupo técnico da Secretaria do Estado da Educação (SEE<sup>4</sup>), os educadores também estavam envolvidos no processo para a formulação de uma nova perspectiva curricular. Como esse movimento de formulação curricular para os estados foi proporcionado pelo governo federal, praticamente todo o país estava trabalhando na construção de novos documentos curriculares. Foi nesse contexto que se elaborou o primeiro documento da PC de SC, resultado de três anos de discussões e estudos realizados entre 1988 e 1991, pois buscava-se proporcionar ao currículo escolar catarinense “unidade”, por meio de contribuição das concepções educacionais. (SANTA CATARINA, 1998)

A PC de SC de acordo com Thiesen (2012) como política pública para a rede de ensino catarinense, organizou-se para a realização de um trabalho coletivo, com início em 1988, compreendendo educadores da rede e a equipe técnica do governo. Nesse percurso de produção e atualização do documento curricular, foram produzidos cadernos temáticos em

---

<sup>3</sup>Este parágrafo e os próximos quatro integram o artigo “Proposta Curricular de Santa Catarina: um estudo a partir da política pública” disponível no Simpósio Nacional de Educação. PACHECO, Luci Maria Duso; GRABOWSKI, Ana Paula Noro. In: Simpósio Nacional de Educação : III Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores : políticas e processos de formação docente no território ibero-americano : construindo um futuro comum. 2016. Frederico Westphalen, RS. Anais. 4120 p. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/publicacao/68.pdf>>.

<sup>4</sup>No decorrer do percurso histórico da Secretaria de Estado da Educação tem-se a troca da sigla, ou seja, no documento de 1991 e 1998 da Proposta Curricular a Secretaria era identificada como SEE, já no documento de 2005 e 2014 a Secretaria é identificada como SED, devido à troca da sigla utilizada na denominação da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Na gestão da Secretaria entre o período de 2003 a 2006 é estabelecida a Lei Complementar Nº 243/03 de 30 de janeiro de 2003 a Secretaria passa a ser denominada de Secretária de Estado da Educação e Inovação. Dois anos depois a Secretária passa a ser denominado de Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei Complementar Nº 284 de 28 de fevereiro de 2005 e em 2007 designa-se que a Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia passa a chamar-se de Secretaria Estadual de Educação – SED. Dados disponíveis em: <<http://www.sed.sc.gov.br/index.php/secretaria/historico>>. Acesso em 17/08/2016.

momentos históricos distintos em que educadores sentiram a necessidade de reorganização curricular da educação.

Conforme Gobert, Muller (1987 *apud* HÖFLING, 2001) as políticas públicas são compreendidas como o “Estado em ação”, ou seja, é o Estado introduzindo um projeto de governo por meio de ações e programas específicos para setores da sociedade. Por isso, as políticas públicas são entendidas como responsabilidade do Estado, tanto na implementação como na manutenção, pois envolvem a tomada de decisões com órgãos públicos, diferentes agentes da sociedade e organismos, que estão relacionados à política implementada. Nesse sentido, a educação é entendida como uma política pública social, ou seja, uma política pública de corte social, sendo responsabilidade do Estado.

No entanto, entendemos que a ação da construção e elaboração do documento curricular como uma política pública para o estado catarinense, estabeleceu na educação um caminho a ser percorrido pelo governo catarinense, mas também pelos educadores na prática pedagógica.

As seções a seguir tratam do histórico de elaboração das PC e dos quadros sínteses organizados a partir dos documentos de análise, esses quadros buscam a descrição dos assuntos discutidos nas Propostas Curriculares.

### 3.1.1 EDUCAÇÃO CATARINENSE EM DEBATE

O movimento para a elaboração do primeiro documento curricular de Santa Catarina ocorreu entre 1988 e 1991. A SEE tinha como desafio a reorganização curricular e no ano de 1988, deu início à discussão sobre a Proposta Curricular nesse mesmo ano, a SEE passou por uma reorganização estrutural, e o ensino ficou sob responsabilidade da Coordenadoria de Ensino (CODEN). Assim, a CODEN organizou os diferentes graus e modalidades de ensino, articulou as atividades pedagógicas em sala de aula, com isso, pôde-se realizar uma política educacional que instituiu as diretrizes básicas para o ensino catarinense (SANTA CATARINA, 1991).

Em 1988, ocorreu o Encontro dos Componentes Curriculares na cidade de Blumenau em SC, dando-se início às discussões sobre a elaboração da Proposta Curricular. O suporte teórico e metodológico base para as discussões deveria garantir a interdisciplinaridade desde o Pré-Escolar até o 2º Grau. Para dar conta da elaboração do documento, foram formados grupos de produção para organização de uma política de alfabetização e outra do documento

norteador para uma política curricular. Nesse processo, ficam estabelecidos pressupostos teórico-metodológicos e demais encaminhamentos para instrumentalização da Proposta (SANTA CATARINA, 1991).

Já em 1989 foi organizado um seminário na CODEN que estruturou e sistematizou ações pontuais da PC, processo marcado pela diversidade na formação acadêmica e trajetória profissional constituída pelos sujeitos envolvidos no processo. Assim, em seguida, a CODEN organizou encontros por polos, no primeiro compreendia as cidades de Brusque, Chapecó e Florianópolis, com grupos por disciplinas, para uma primeira aproximação com as regiões e unidades escolares. Já o segundo, ocorreu nos polos de Balneário Camboriú, Brusque e Laguna, numa segunda aproximação. Na terceira aproximação, realizada na cidade de Laguna, a Proposta Curricular foi sistematizada desde a Pré-Escola até o 2º Grau (SANTA CATARINA, 1991).

À medida que foram ocorrendo essas sistematizações, foi realizada a publicação desses conteúdos em jornais, quatro edições que continham os estudos realizados, críticas e aprofundamento pela rede de ensino. Esses jornais destacavam pontos que deveriam ser rearticulados, identificavam os avanços realizados e a necessidade de extensão do período para elaboração do documento curricular. Evidenciavam a necessidade de concurso público para o Magistério, campanha de matrícula escolar, calendário escolar, plano de carreira, plano de expansão em conjunto com as prefeituras municipais, material didático, recursos destinados ao ensino, dentre outras medidas. O item “Histórico da Proposta” do documento de 1991 destaca três jornais: Jornal 2, “Duplo desafio”, de 1989; Jornal 3, “A continuidade do processo”, de 1989; Jornal 4, chamado de “E o processo continua”, de 1991 (SANTA CATARINA, 1991). Já o Jornal 1, conforme Coan e Almeida (2015), é denominado “Proposta Curricular de Santa Catarina”.

Conforme Paim (2007), a publicação desses jornais ocorreu à medida que aconteceram os encontros nos pólos. A edição e publicação dos jornais foram mediadas pela SEE e pela Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina (IOESC), sendo distribuídos pela Unidade de Coordenação Regional de Educação (UCREs) em todas as escolas do estado catarinense. Essas publicações tiveram uma abrangência muito grande, pois se reuniam os representantes das Coordenações Locais de Educação (CLEs) que estavam distribuídos em todo o estado, e estes promoviam nas suas localidades a discussão sobre os documentos norteadores e os conteúdos que poderiam compor o currículo nas disciplinas e áreas do conhecimento.

A SEE, por meio da CODEN, conduzia a atividade nos polos regionais, segundo Paim (2007), isso se dava através do grupo de especialistas, professores da área de conhecimento das disciplinas que sistematizavam os jornais. Esses jornais, possuem na primeira página discursos políticos dos representantes do estado, que se direcionavam aos educadores com pronúncias de estímulo ao trabalho, atribuindo e propondo à escolaridade, a responsabilidade de seu papel social no momento histórico em que o país se encontrava, de redemocratização. Assim, em 1991, o documento curricular foi disponibilizado para todas as escolas catarinenses, sendo intitulado “Proposta Curricular de Santa Catarina uma contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Jovens e Adultos”, como podemos observar na imagem a seguir, da qual consta a capa do documento curricular de 1991:

**Figura 4 – Capa da PC de SC (1991)**



**Fonte: Dados da autora.**

Dessa forma, compreendemos que o processo de elaboração do documento curricular de 1991 empreendeu esforços dos educadores e da secretaria de educação, promovendo uma ação coletiva na elaboração do documento curricular, dando enfoque a uma nova perspectiva na educação, em busca da organização curricular, acesso e permanência na Educação Básica.

No quadro a seguir, estão organizados aspectos do documento da PC de SC de 1991, de acordo com cada capítulo disposto no documento curricular. Realizamos uma descrição dos temas abordados no documento curricular, destacando elementos que caracterizem a PC. Esses quadros descritivos foram realizados com os seis documentos de análise. Salientamos que é apenas uma descrição do conteúdo abordado nos documentos curriculares para que possamos, num primeiro momento, conhecer os assuntos trabalhados pela PC de SC. Como observamos no quadro a seguir:

**Quadro 3 – Organização estrutural e descrição do documento da PC de SC (1991)**

Título PC – D1 <sup>5</sup>	Descrição
Histórico da Proposta D1.C1	Destaca a importância da reorganização curricular para a educação após o período militar. Com a redemocratização do país, a reorganização curricular é colocada como um grande desafio para o estado catarinense. Em 1988, deu-se início às discussões para elaboração da PC, sendo constituídos grupos de trabalho para preparação do documento norteador da PC, elaboração de uma política de alfabetização e pressupostos teórico-metodológicos que assegurassem a interdisciplinaridade desde o pré-escolar até o 2º grau.
Documento Norteador da Proposta Curricular D1.C2	O documento norteador da PC destaca a importância da superação das desigualdades econômicas e sociais. Compreende que a Educação Básica é um direito de todos, sendo elemento indispensável para a construção de uma sociedade democrática e participativa. O documento curricular destaca as diretrizes, como: elevar o acesso à escola e garantia da conclusão da Educação Básica; garantir a permanência do aluno na escola por meio da melhoria da qualidade do ensino; e capacitar o grupo escolar promovendo pesquisa e extensão. A maior urgência entre as diretrizes é a de garantir a permanência dos alunos na Educação Básica.
Pré-Escolar D1.C3	Apresenta a preocupação referente à garantia do acesso a Creches e Pré-Escolas de crianças de 0 a 6 anos de idade, pois as discussões acabam ficando restritas à faixa etária dos três a seis anos que se referem a Pré-escola. Aponta que a PC busca consolidar a qualidade para a educação Pré-Escolar, procurando contribuir na ampliação da compreensão do homem sobre a realidade.
Alfabetização D1.C4	No processo de alfabetização, o documento curricular manifesta a linguagem como produto da ação coletiva dos indivíduos desenvolvida ao longo da história. Destaca que, entre as formas de linguagem, a escrita foi a que mais se desenvolveu e é considerada a mais complexa, assim, dominar a língua escrita é apropriar-se de um instrumento de comunicação complexo e elaborado. O documento indica os encaminhamentos metodológicos para apropriação de diversas linguagens, e a avaliação considera o processo de apropriação realizada pelo aluno.
Língua Portuguesa D1.C5	O documento destaca a parte histórica da Língua Portuguesa e o impasse na forma como a escola tem trabalhado a linguagem, não dando conta do pleno domínio da língua. A linguagem defendida pelo documento curricular tem como objeto de inquietação a interação verbal, ou seja, a ação entre indivíduos historicamente situados que

<sup>5</sup> Proposta Curricular – Documento 1. Esta descrição foi utilizada na análise para que possibilitasse destacar onde foram localizados o eixo principal, as categorias e as subcategorias.

	através da linguagem apropriam-se e transmitem suas experiências de vida. Expressa metodologicamente como fundamental trazer para a sala de aula todos os tipos de textos, colocando essas linguagens em confronto a partir do conteúdo veiculado nelas, sendo que todos os textos estão marcados ideologicamente e o professor tem o papel de explicar e desfazer tais marcas, como desafio de promover a apropriação e o domínio da língua oral padrão.
Literatura Brasileira D1.C6	A literatura brasileira presente no documento curricular destaca que a escola atribuiu ao livro diversas utilidades, como resumos, provas, fichas de leitura, disponibilizando pouco tempo para a leitura dessas obras e não desenvolvendo a intimidade com o texto literário. Aponta que o objetivo fundamental do ensino de literatura é a formação de leitores, que descubram o prazer de ler, isso só será possível se o aluno perceber a importância da leitura como qualquer outra atividade, e que esta não esteja disponível apenas nas sobras das aulas, mas sim em uma aula inteira. A diversidade literária é imensa e deve ser apresentada aos poucos aos alunos para ampliar seus repertórios.
História D1.C7	O documento manifesta que, para a criança se situar como ser histórico em condições de atuar na sociedade e compreender a realidade de que faz parte, o ensino de história deve estar presente desde a Pré-Escola, na direção de desenvolver a compreensão de conteúdos fundamentais para a análise da realidade. Em seguida, expõe a proposta de ensino e de conteúdos essenciais de História, resgatando a História Científica, pois significa a produção de conhecimentos históricos de forma crítica. Salienta que a avaliação no ensino de História deve ser diagnóstica, verificando-se a aprendizagem e propondo que o aluno avance na aquisição do conhecimento.
Geografia D1.C8	O ensino de Geografia na PC, compreende uma formação que leve o aluno a entender criticamente a sociedade em que está inserido, como instrumento da transformação da prática social. A proposta elaborada pelo documento curricular propõe a Geografia científica, com estudo organizacional dos espaços organizados pelos humanos, por meio da relação que o homem desenvolve com o meio em que vive, apresentando princípios que desenvolvam a autonomia no indivíduo.
Ciências e Programas de Saúde, Biologia, Física e Química D1.C9	O documento curricular contextualiza aspectos históricos e pressupostos filosóficos do ensino de Ciências, Biologia, Física e Química. Apresenta intenções metodológicas a partir da compreensão de que a educação está articulada com a política, economia e sociedade. Possibilita a compreensão de que o conhecimento pode transformar a realidade dos sujeitos. Destaca o ensino de Biologia, Física e Química, direcionados ao 2º Grau, com conteúdos para cada série.

Matemática D1.C10	O ensino de Matemática expresso no documento curricular busca colaborar na reflexão do significado da existência de cada indivíduo, transformando o ensino de Matemática em Educação Matemática, na qual o educando tenha condições necessárias para atuar como agente transformador da sociedade. Aponta que a Matemática deve partir da realidade do aluno, propiciar o desenvolvimento lógico, a construção de conceitos, a criatividade e estruturas mais complexas no desenvolvimento.
Educação Artística D1.C11	O documento destaca os pressupostos metodológicos da Educação Artística, que consistem em colaborar no processo de construção da representação artística, em que o fazer artístico desenvolve a percepção e amplia a sensibilidade, de modo que ocorra a alfabetização artística dos alunos, por meio da leitura, conhecimento e trabalho artístico.
Educação Religiosa Escolar D1.C12	O documento curricular aponta pressupostos da educação Religiosa Escolar e preocupa-se com a formação integral do indivíduo, assim, o Ensino Religioso é parte fundamental dessa educação integral. A Educação Religiosa Escolar evidencia no documento curricular o sentido existencial do ser humano no mundo, considerando a pluralidade de situações e dimensões que envolvam a vida. A educação religiosa definida na PC visa integrar a vida escolar do aluno para auxiliar nas relações mais fraternas e humanas, favorecendo uma educação mais humana.
Educação Física D1.C13	A PC destaca a Educação Física a partir dos pressupostos teóricos e filosóficos com o intuito de trabalhar um aluno participativo, crítico, com compreensão e cuidado do corpo, através do esporte educativo, com autodomínio da atividade física. Aponta que a abrangência dos conteúdos na Educação Física envolve os conteúdos abordados nas demais disciplinas, voltados para a dimensão do indivíduo no universo, as relações culturais, sociais e políticas.
Os Especialistas e a Prática Pedagógica D1.C14	Os Especialistas em Educação eram o Orientador Educacional, o Supervisor Escolar e o Administrador Escolar. O documento curricular retrata que os especialistas estavam insatisfeitos com a função atribuída e promoveram discussões em prol de uma nova prática pedagógica, buscando o resgate de sua função inserida numa nova abordagem a partir do currículo escolar. Currículo que visa à articulação do todo com a socialização do conhecimento historicamente construído. Assim, ressalta que o trabalho dos especialistas passou a ter um novo sentido.
A Caminho do Resgate da Totalidade do Conhecimento – Interdisciplinaridade	Destaca como fundamental a apropriação dos saberes científicos produzidos pela sociedade, como superação do saber do senso comum, assim, a interdisciplinaridade é uma possibilidade de retomar um processo de totalidade do real e proporcionar condições aos

D1.C15	sujeitos dos conhecimentos necessários e básicos, para a transformação do real. Ressalta que o documento curricular concebe a interdisciplinaridade como postura política-pedagógica e não somente a justaposição dos conteúdos a serem trabalhados. A interdisciplinaridade é compreendida como uma ação voltada para a transformação da prática e de concepção, sendo uma forma de situar historicamente o sujeito na sociedade e trabalho em que está inserido.
Filosofia e Filosofia da Educação D1.C16	Destaca considerações sobre a proposta para o ensino de Filosofia para o curso de Magistério de 1º Grau. Apresenta a importância da Filosofia em estabelecer uma concepção de reflexão e elaboração crítica de mundo. Ressalta que aprender, ensinar e fazer filosofia têm como ponto de partida o cotidiano, o senso comum e, à medida que o aluno vai dominando esse instrumental próprio da tradição filosófica, vai constituindo possibilidades de leitura da realidade, ou melhor, desenvolve o exercício da consciência filosófica.
Sociologia da Educação D1.C17	Salienta que a sociologia no curso de Magistério deve proporcionar a formulação de questões que conduzam o educador e educando a refletir sobre questões a sociedade onde vivem. Aponta que a Sociologia da Educação para o Magistério deve contemplar a história do Brasil, refletir sobre a nossa história, sobre a educação, os movimentos sociais, classes sociais e relações de poder.
História da Educação D1.C18	A História da Educação destacada na PC possui a compreensão da trajetória histórica da escola, da educação e da sociedade, onde os indivíduos constroem-se como homens, por meio do trabalho, do cotidiano e de suas permanências. Aponta a importância de considerar os sujeitos como históricos, que exercem um papel importante na transmissão do saber, por isso, considera fundamental trabalhar os conteúdos na sua totalidade histórica, ampliar a percepção histórica da educação na manifestação social e desconstruir a visão histórica como linear e de memorização.
Psicologia e Psicologia da Educação D1.C19	A PC destaca que, para pensar o indivíduo de modo integrado com a sociedade, é necessário considerar os determinantes sócio-históricos, de modo que a psicologia possa contribuir para a emancipação dos sujeitos através do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Apresenta que a psicologia que resgata o processo de desenvolvimento do sujeito na realidade sócio-histórica e concreta tem a totalidade da realidade.
Estrutura e Funcionamento do 1º Grau D1.C20	Destaca que não tem como trabalhar a estrutura e funcionamento do ensino de 1º Grau dissociados do sistema de ensino, sendo necessário compreender o contexto em que se desenvolve a educação brasileira, para poder compreender e confrontar as práticas vigentes. Busca a superação do impasse entre sociedade, educação e trabalho, para avançar no entendimento da educação nas relações sociais. Apresenta

	as leis referentes à Estrutura e Funcionamento do 1º Grau, com a proposta de conteúdos a serem trabalhadas no Curso de Magistério.
Didática Geral D1.C21	A Didática Geral na PC destaca a necessidade de o ensino de Didática estar comprometido com a realidade da educação e das escolas de 1º e 2º Graus, buscando compreender a relação entre teoria e prática, com entendimento do papel do professor e da escola, não apenas como transmissores, mas principalmente como responsáveis pelo processo e produção do conhecimento. Assim, cabe à didática entender o estudo dos elementos do trabalho docente, como elemento específico de cada área do conhecimento no Curso de Magistério.
Contribuição para um Plano Político Pedagógico Escolar D1.C22	O documento curricular entende o Plano Político-Pedagógico Escolar como base da concepção de homem, mundo, sociedade e educação formal como totalidade, sendo necessários reflexões, estudos e debates nas escolas para definir tais objetivos. Salienta que o trabalho pedagógico necessário para restaurar a qualidade do ensino necessita de vontade política para atingir o processo todo, contando com aqueles que compõem a comunidade escolar. Ressalta o poder intra-escolar, ou seja, que se estabelece dentro das escolas relações de poderes, sendo uma reprodução da estrutura social, permeada de interesses e intenções.

Fonte: dados organizados pela autora com base na PC de SC (SANTA CATARINA, 1991)

Com a elaboração do quadro referente ao documento de 1991, percebeu-se que cada título refere-se a um capítulo da PC esses, por sua vez, destacam aspectos particulares e específicos dos seus capítulos, direcionando e propondo ações para a Educação Básica e para a formação no magistério.

São vinte e dois capítulos com disciplinas que propõem a articulação do ensino, destacam considerações do processo histórico, dos conteúdos para as disciplinas, assumem uma perspectiva teórica e metodológica pautada no materialismo histórico que considera o indivíduo em formação.

Na próxima subseção, destaca-se o percurso histórico de atualização da PC de 1998, composta por três cadernos.

### 3.1.2 ATUALIZAÇÃO DE CONCEITOS

Dando sequência ao histórico curricular, tem-se que, para garantir uma educação de qualidade a todos, em 1995, foram empregados esforços para desenvolver ações que garantissem mais benefícios a um maior número de pessoas, com reformas e ampliação dos

espaços escolares, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), garantia infra-estrutura tecnológica, informatização das secretarias nas escolas, programa de formação ou capacitação dos professores para a socialização do conhecimento. Assim, na segunda edição de reformulação do documento curricular, procurou-se rever e aprofundar a PC catarinense a partir da versão organizada e publicada em 1991, agregando as discussões teóricas realizadas naquela época, de modo a superar posturas lineares que possivelmente tenham restado naquela primeira edição (SANTA CATARINA, 1998).

Em 1996, foi realizado o I Congresso Internacional de Educação, na cidade de Florianópolis (SC), no qual foram discutidos aspectos atuais da pedagogia histórico-cultural. Sob consciência da necessidade de se aprofundar e atualizar a Proposta Curricular catarinense, foi instituído o grupo multidisciplinar, a partir da contribuição de educadores e com o auxílio de consultores de Universidades de diversas partes do país, durante o período de mais de dois anos. Esse grupo multidisciplinar que atuou mais diretamente na sistematização dos textos que fez parte da publicação final, teve sua formação iniciada em 1995, através de edital publicado em todo o Estado, abrindo inscrições para candidatos comporem o grupo (SANTA CATARINA, 1998).

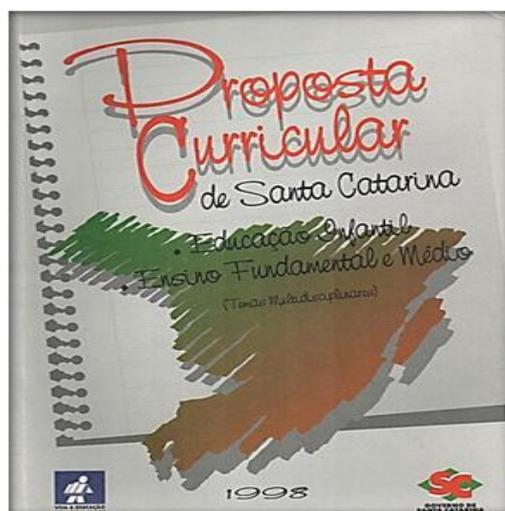
A seleção dos candidatos para formação do grupo multidisciplinar ocorreu a partir de critérios, como formação acadêmica em nível de doutorado, mestrado e especialização, possuir conhecimento da versão primeira da Proposta Curricular e entrega de projeto de trabalho contendo teoria e prática referente a essa proposta. Com o grupo formado, os profissionais tiveram metade de sua carga horária liberada para dedicar-se ao projeto de trabalho, para aprofundamento e revisão da Proposta Curricular. A participação dos educadores de todas as regiões do estado ocorreu por amplo processo de análise, conhecimento e crítica de uma versão prévia desta edição, que foi impressa e distribuída em todas as escolas do estado catarinense, a partir de dois âmbitos, um deles compreendeu a capacitação dos professores no decorrer do ano de 1997, em que os textos foram analisados e discutidos e o outro, as escolas foram chamadas para realizarem estudos por área do conhecimento. Todo esse percurso resultou em relatórios dos cursos de capacitação de todas as regiões do estado, que consideravam as contribuições dos educadores nas diversas áreas do conhecimento agrupadas pelo grupo multidisciplinar (SANTA CATARINA, 1998).

A publicação do documento final ocorreu em 1998 e constituiu-se em três volumes, sendo Temas Multidisciplinares, Disciplinas Curriculares e Formação Docente, textos que se referem aos conteúdos de alcance multidisciplinar, às disciplinas curriculares e ao curso de

magistério. Desse modo, esta edição disponibilizou aos educadores catarinenses, contribuições para a discussão de conteúdos que são responsabilidade de todos os educadores e especificidades das disciplinas. Embora muitas disciplinas possuam conteúdos relacionados entre si, o fundamental é o enfoque dado às disciplinas nas suas especificidades, pois é por meio destas que o educador trabalhará a qualidade pedagógica no contexto escolar, assim, o esforço intelectual para compreender os fundamentos teórico-práticos empreendidos na Proposta Curricular possibilita a compreensão de homem, mundo, sociedade e aprendizagem (SANTA CATARINA, 1998).

O documento curricular de 1998 difere da primeira publicação, pois não se constitui num ementário de conteúdos descritos por disciplinas, o fundamental está no enfoque dado às disciplinas, pois é por meio destas que os educadores poderão melhorar a qualidade da relação pedagógica constituída com seus alunos. Assim, o todo da PC está relacionado com os textos que tratam da abordagem teórica referente aos conteúdos. O esforço intelectual destinado à elaboração do documento curricular consiste em compreender os fundamentos teórico-práticos a partir da compreensão de homem, mundo e aprendizagem, para subsidiar os educadores em suas práticas pedagógicas (SANTA CATARINA, 1998). Destacamos a seguir a imagem da capa do caderno Temas multidisciplinares publicado em 1998:

**Figura 5 – Capa da PC de SC (1998) –  
Temas Multidisciplinares**



**Fonte: Secretaria de Estado da Educação<sup>6</sup>  
(SANTA CATARINA, 1998).**

<sup>6</sup> SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 1998. Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/index.php?p=historico/breve-historico/1995-a-1998>. Acesso em: 5 set. 2016.

Na sequência, apresenta-se o quadro organizado a partir do documento Temas Multidisciplinares, de 1998. Como podemos verificar:

**Quadro 4 – Organização estrutural e descrição da PC de SC (1998) – Temas Multidisciplinares**

Título PC – D2	Descrição
Introdução D2.C1	Apresenta aspectos históricos da educação no Brasil desde o período colonial até a redemocratização do país a partir de 1985, movimentando educadores para a elaboração de um novo documento curricular. Aponta que, devido à necessidade de atualização, foi criado o Grupo Multidisciplinar para elaboração do novo documento curricular, com a participação de educadores de todo o estado catarinense.
Educação sexual D2.C2	O documento curricular destaca que a educação sexual é considerada um objeto de estudo importante e consolidou-se nos últimos anos devido à ação pedagógica. Destaca a necessidade da informação sobre sexualidade relacionada aos costumes e cultura da população. Aborda a educação sexual na infância e na adolescência, apresenta aspectos históricos e como trabalhar a sexualidade na sala de aula, por meio de atividades que são fundamentais para a compreensão sobre o assunto.
Educação e tecnologia D2.C3	Destaca o conhecimento sobre educação tecnológica como produção histórica. Retrata que produzir conhecimento por meio das tecnologias requer trabalho coletivo partindo da unidade para a totalidade do conhecimento no trabalho pedagógico, com a realização de uma prática interdisciplinar e coletiva. Destaca a relevância que todos os integrantes da escola devem ter nas finalidades do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.
Educação de jovens e adultos – EJA D2.C4	Apresenta aspectos históricos da EJA, as lutas e reivindicações por melhor qualidade no acesso, permanência e ensino, aproximando-se das necessidades atuais da EJA e da própria realidade social da população. Trabalhar na EJA e adotar uma prática pedagógica que propicie o desenvolvimento de competências aos alunos e possibilitar avanços qualitativos, requerer sobre questões diversas referentes à EJA. Uma dessas questões refere-se ao adulto ou jovem que retorna aos estudos e carrega consigo motivações diversas.
Educação ambiental D2.C5	A educação ambiental proposta no documento curricular busca contribuir à formação de sujeitos críticos e conscientes capazes de intervir na realidade socioambiental. Salienta que a educação ambiental pode ser trabalhada em todas as disciplinas e na perspectiva da interdisciplinaridade para maior efetivação e consolidação dos valores ambientais. Apresenta o desafio de proporcionar uma proposta ambiental para o estado catarinense que contemple as peculiaridades e identidade do estado e, ao mesmo tempo, acompanhar a educação ambiental nas esferas nacional e mundial.

Educação especial D2.C6	A educação especial exposta no documento curricular suscita aspectos históricos sobre as pessoas com deficiência e a luta pela conquista de direitos, reconhecimento e espaços na sociedade. Destaca que é necessário pensar em uma escola que possibilite o acesso ao conhecimento a partir de diversos recursos, caminhos e estratégias. A escola deve promover além da apropriação, também a produção do conhecimento, interações sociais, entre outras dimensões.
Avaliação D2.C7	A avaliação sempre esteve presente no cotidiano escolar e o documento curricular consiste em um espaço de análise e debate sobre o processo de ensino e aprendizagem, na qual se desenvolve a ação pedagógica no ambiente escolar. Por isso, indica que a avaliação subsidia e constitui o processo de ensino e aprendizagem. Destaca modos de proceder na avaliação, a presença da família nesse processo, acompanhando o educando, e as diferentes formas de avaliar.
Abordagem às diversidades no processo pedagógico D2.C8	Aponta que no contexto escolar, pensar que os alunos são iguais é impossível, pois se diferem quanto a valores, crenças, origem, entre outros aspectos, são indivíduos que possuem história e significam de modo diferente as suas experiências e vivências, pois é essa diversidade que contextualiza a escola. A escola que pretenda trabalhar com a diversidade necessita propor situações e atividades que possibilitem a elaboração conceitual sobre o assunto. Indica que na rede de educação catarinense há modalidades específicas para o atendimento à diversidade, como o Serviço de Apoio Pedagógico (SAP), constituindo-se em um espaço de produção de atividades pedagógicas.
Educação escolar indígena D2.C9	Apresenta considerações sobre a educação escolar indígena e a necessidade de compreender as relações educacionais postas entre a escola e a comunidade indígena. Destaca aspectos históricos da cultura indígena e povos indígenas que são naturais de Santa Catarina. Pontua questões sobre como selecionar, tratar e organizar os conhecimentos na perspectiva da escola indígena, considerando as especificidades dessa cultura, a interculturalidade, o bilinguismo e sugere produzir um currículo que atenda as necessidades da escola indígena.
Escola: projeto coletivo em construção permanente D2.C10	Destaca a necessidade de construção e reconstrução do currículo escolar de modo coletivo, que se organize para transformar o espaço escolar em um ambiente de apropriação, discussão e construção do conhecimento, tendo como função social a contribuição para uma sociedade mais igualitária, pois a escola não é neutra, ela sofre influências direta ou indiretamente que interferem na sua funcionalidade. Apresenta aspectos históricos sobre currículo e destaca o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como construção coletiva e processo democrático, construído com a participação e o

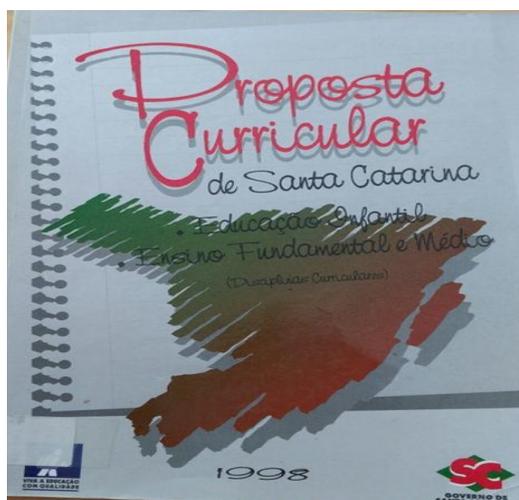
	envolvimento de todos, supondo a constante revisitação ao documento para rever e repensar as ações planejadas pelo coletivo escolar.
Educação e trabalho D2.C11	Destaca a educação e o trabalho a partir da perspectiva sócio-histórica, o homem é percebido como aquele que constrói constantemente a relação consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza. Destaca aspectos teóricos, históricos e da atualidade, com documentos que fazem rever a educação e o trabalho, como a conferência em Jomtien em 1990, propondo um novo trabalhador, com competências desenvolvidas, habilidades sociais e cognitivas. Contudo, críticas devem ser realizadas a essa proposta que vem sendo implantada nas políticas educacionais. Destaca a gestão da educação e a necessidade de despartidarização, possibilitando novos horizontes à educação. Outro ponto de discussão perpassa a descentralização da gestão, sugerida pelos organismos internacionais.

**Fonte: Dados organizados pela autora com base na PC de SC (SANTA CATARINA, 1998)**

O documento de 1998 – Temas Multidisciplinares propõe a inserção de temas como Educação sexual, Educação e Tecnologia, EJA, Educação Ambiental, Educação Especial, Educação Indígena, e Educação e Trabalho. Esses temas na PC estão destacados a partir das suas particularidades, pois a presença destes temas no currículo escolar tem a disponibilidade de serem trabalhados nas diversas disciplinas. Por exemplo, a Educação Ambiental não é assunto específico da área de Ciências ou Biologia, mas perpassa todas as disciplinas, por isso, são consideradas multidisciplinares.

A seguir, destaca-se a imagem da capa do documento Disciplinas Curriculares, de 1998, como podemos observar a seguir:

**Figura 6 – Capa da PC de SC (1998) – Disciplinas Curriculares**



**Fonte: dados da autora**

Destaca-se, na sequência, o quadro elaborado a partir do documento curricular Disciplinas Curriculares, de 1998:

**Quadro 5 – Organização estrutural e descrição da PC de SC (1998) – Disciplinas Curriculares**

Título PC – D3	Descrição
Eixos norteadores da Proposta Curricular D3.C1	Evidencia que os eixos norteadores da Proposta Curricular são importantes para dar um norte, uma direção ao documento curricular. Assim, destaca como eixos fundamentais uma concepção de aprendizagem e uma concepção de homem. Na concepção de homem define que indivíduo se quer formar e na aprendizagem busca compreender a relação do ser humano com o conhecimento.
Educação infantil D3.C2	Faz menção ao documento de 1991, sobre a educação infantil, que aborda apenas o Pré-escolar sentiu-se a necessidade de ampliação atendendo toda a educação infantil. Apresenta a concepção de infância ligada ao percurso histórico e sinaliza as finalidades da educação infantil. Aponta dois autores, Vygotsky e Wallon, para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Frisa a importância da organização do trabalho pedagógico, pois o documento curricular assume a perspectiva histórico-social de desenvolvimento humano, formação de conceitos, relação entre pensamento e linguagem, tendo como referência o grupo de crianças com o qual se desenvolve o trabalho pedagógico.
Alfabetização: apropriação de muitas vozes D3.C3	Parte da compreensão de alfabetização que ocorre como processo de apropriação de várias linguagens, como: matemática, escrita, artes, entre outras, pois possuem base nas concepções de conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem articuladas com os demais saberes, porque alfabetizar é interagir com as demais linguagens. Destaca aspectos históricos sobre a alfabetização e exemplos de atividades.
Literatura D3.C4	Apresenta que na literatura se reconhece as diversas manifestações literárias. Salaria que para formar bons leitores, é fundamental oportunizar o contato com esse universo literário. Destaca que a literatura é formada por obras clássicas e contemporâneas. Aponta aspectos históricos da literatura e modos de trabalhar a literatura na prática pedagógica na educação Básica.
Língua portuguesa D3.C5	Destaca o desenvolvimento da linguagem e aprendizagem da criança através da teoria de Vygotsky e Bakhtin. No decorrer do documento, conceitos desenvolvidos por esses autores são trabalhados e discutidos, relacionados com aprendizagem, linguagem, oralidade e escrita. Apresenta a metodologia de trabalho e orientação pedagógica que deve ser correspondente aos princípios assumidos no documento curricular, com atividades que podem ser realizadas interdisciplinarmente.

Língua estrangeira: a multiplicidade de vozes D3.C6	Apresenta aspectos históricos da inserção da Língua Estrangeira na Educação Básica, com isso, passa a haver a necessidade de profissionais formados em Língua Estrangeira atuando nas escolas. O documento curricular aponta que acordos com países vizinhos foram realizados para a formação de profissionais de Letras em Língua Estrangeira, como no caso do Espanhol, e posteriormente, do Francês e Italiano. O documento curricular compreende a linguagem como interação social, em que a língua proporciona o contato e a troca de experiência.
Matemática D3.C7	O documento curricular refere-se à Educação Matemática e não ao ensino da Matemática, ou seja, pressupõe o entendimento de que todos têm o direito de se apropriar do conhecimento Matemático e que a educação Matemática contempla o ato de ensinar, assumindo, assim, a concepção histórico-crítica, em que a Matemática é dinâmica e viva, sendo produzida historicamente nas diferentes sociedades e apropriada pelos indivíduos.
Ciências D3.C8	O ensino de Ciência no documento curricular busca elementos para fundamentar o ensino na Educação Básica em tempos de globalização. Fica clara a necessidade de ensino de Ciências estabelecer relações entre ensino e realidade da criança. Apresenta diversas atividades pedagógicas sobre Ciências que podem ser adaptadas pelos educadores, com conteúdos direcionados para a Educação Infantil e o ensino de Ciências e da tecnologia para o Ensino Fundamental, com atividades desde a 1ª até a 8ª série <sup>7</sup> .
A ciência e a tecnologia no Ensino Médio D3.C9	Destaca que o ensino de Ciências trabalhado no Ensino Fundamental deve proporcionar condições aos alunos no Ensino Médio para obter domínio do conhecimento, instrumentos específicos e gerais das diversas áreas científicas. Por isso, contextualizar o ensino de Ciências possibilita trabalhar a cultura tecnológica e o conhecimento universal de que os alunos necessitam.
Física D3.C10	Destaca a importância de rever o ensino de Física para que não se torne conteúdo para o vestibular com diversas fórmulas, desse modo, apresenta uma organização de como trabalhar a Física nos três anos do Ensino Médio, pautada no desenvolvimento do aluno pelo conhecimento.
Biologia D3.C11	O ensino de Biologia no documento curricular visa à apropriação do conhecimento biológico, desenvolvimento da ética e da responsabilidade social. Sinaliza que o conhecimento biológico

<sup>7</sup> A alteração de “série” para “ano” na Educação Básica teve início em 2006, com a aprovação do projeto de Lei nº 144/2005, que determina a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, ou seja, a matrícula é obrigatória a partir dos seis anos de idades, assim, em fevereiro de 2006 foi sancionada a Lei nº 11.274 que determina o Ensino Fundamental de nove anos, o último ano da educação Pré-Escolar passou a ser o 1º ano do ciclo do Ensino Fundamental.

	abordado no Ensino Médio possui suas características próprias, necessitando de desenvolvimento pedagógico e abstração conceitual, como condições necessárias para a ação pedagógica.
Química D3.C12	Aponta que o ensino de Química deve proporcionar ao aluno a compreensão dos processos químicos, apropriação de novos conceitos e reflexão em relação ao social. Destaca a metodologia do ensino de Química, o uso do laboratório e os conteúdos para cada fase do Ensino Médio.
O ensino de Ciências e o livro didático D3.C13	Conforme o documento curricular é fundamental a análise dos livros didáticos que estão disponíveis nas escolas, pois muitos contêm falhas, erros e chegam aos educadores de forma descontextualizada. Em muitas situações, o ensino de ciências possui apenas o livro didático como recurso e o educador, devido a diversas questões, se limita apenas a esse recurso. Aponta que as críticas tecidas sobre o livro didático reportam-se aos textos repletos de ideologia, com superficialidade em relação ao conhecimento cultural e científico, distanciando o educando da construção do conhecimento. Apresenta pontos positivos e negativos do uso do livro didático.
História D3.C14	O ensino de História proposto pelo documento curricular destaca o entendimento da sociedade nas diversidades histórico-culturais. Destaca categorias básicas para serem trabalhadas no cotidiano da escola, como tempo, espaço, relações sociais, relações de produção, cotidiano, memória e identidade. Propõe conteúdos programáticos para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. A PC de História destaca como objetivos gerais mudanças significativas na constituição e gestão da escola pública, e também nas condições de trabalho e ensino. Salienta que a gestão escolar deve constituir-se por um projeto de ensino que englobe e envolva todos os membros da escola.
Geografia D3.C15	Destaca que a Geografia proposta no documento curricular, tem o compromisso social de incentivar o pensamento crítico-reflexivo do aluno. Considera a Geografia uma ciência social e que, devido a isso estuda a sociedade e a natureza. Buscando a formação de habilidades e competências para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar a leitura do espaço, supere o conhecimento do senso comum com a apropriação do saber científico.
Arte D3.C16	Apresenta o histórico do ensino de Arte no Brasil e os pressupostos filosóficos e metodológicos referentes ao documento curricular sobre o ensino de Arte, pautado no pressuposto de que esta gera conhecimento, desenvolve a reflexão, o pensamento artístico e a criatividade dos alunos.
Educação Física D3.C17	Destaca a Educação Física no contexto escolar baseada na perspectiva histórico-cultural, reúne o que está ligado ao movimento humano para

	contribuir na formação dos indivíduos. Salienta que o documento curricular pretende transformar o esporte numa prática educativa, desenvolvendo a consciência do aluno da relação existente entre esporte e fenômenos sociais, extinguindo a competitividade, a exclusão, a discriminação entre os alunos.
Educação religiosa escolar – SED – CIER <sup>8</sup> D3.C18	Destaca que o Ensino Religioso se desenvolve na escola como forma de subsidiar a compreensão do fenômeno religioso, por meio do conhecimento das tradições religiosas e das culturas presentes no meio social dos alunos e no mundo todo, com o intuito de educá-los pelo diálogo, cultura e a religião. A socialização do conhecimento religioso deve ocorrer na escola e implica encarar a relação desse conhecimento com outras modalidades, como o conhecimento popular e científico. A Educação Religiosa tem a função a partir dos anseios e inquietações de seus alunos, de propor caminhos para a constituição do seu ser.

**Fonte: Dados organizados pela autora com base na PC de SC (SANTA CATARINA, 1998)**

O documento Disciplinas Curriculares apresenta as disciplinas que compõem a Educação Básica. Algumas disciplinas, como Educação Infantil, Alfabetização, História, Geografia e Educação Física, reportam ao documento de 1991 como ponto de partida para a reformulação curricular.

A disciplina Língua Estrangeira não é mencionada no D1 esse questionamento é levantado no D3. Porém, o documento curricular destaca que dada a obrigatoriedade a partir da LDB 9.394/96, as escolas deveriam ter ao menos uma Língua Estrangeira a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, assim, abriram-se espaços para essas disciplinas. (SANTA CATARINA, 1998)

O C2 Educação Infantil sinaliza a discussão referente à abrangência do acesso a toda a Educação Infantil, a partir dos três meses até os seis anos de idade, incluindo todas essas etapas e não apenas a Pré-Escola.

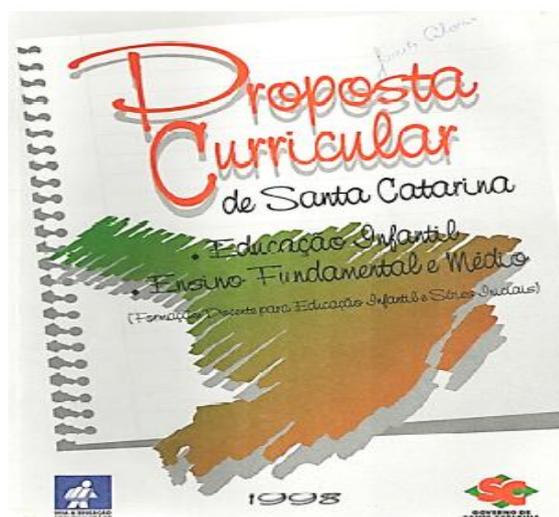
O documento assume a concepção histórico-crítica, segundo a qual o sujeito tem o direito de se apropriar do conhecimento historicamente produzido e desenvolver suas habilidades e seu conhecimento científico.

Na sequência, temos a imagem referente ao documento da PC de 1998 direcionado para a Formação Docente no magistério. As discussões nesse caderno abrangem disciplinas para a formação de educadores para o exercício do magistério, como podemos observar a seguir:

---

<sup>8</sup> A sigla CIER refere-se ao Conselho de Igrejas para Educação Religiosa. Ao realizar a atualização desse documento curricular a SED solicitou ao CIER a elaboração de um texto para compor a PC de SC na disciplina de Educação Religiosa Escolar.

**Figura 7 – Capa da PC de SC (1998) – Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais**



Fonte: Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED, 1998)<sup>9</sup>.

O quadro que segue foi elaborado a partir do documento curricular de 1998 – Formação Docente foram realizadas descrições do conteúdo expresso nos capítulos do documento, como podemos verificar a seguir:

**Quadro 6 – Organização estrutural e descrição da PC de SC (1998) – Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais**

Título PC – D4	Descrição
Eixos norteadores da proposta curricular <sup>10</sup> D4.C1	Evidencia que os eixos norteadores da Proposta são importantes para dar um norte, uma direção ao documento curricular, assim, destaca como eixos fundamentais uma concepção de aprendizagem e uma concepção de homem. Na concepção de homem, define que indivíduo se quer formar, na de aprendizagem, busca compreender a relação do ser humano com o conhecimento.
Psicologia D4.C2	Apresenta que a Psicologia na formação de educadores busca que estes se apropriem do processo de aquisição do conhecimento. Destaca conceitos da Psicologia histórico-cultural, baseada em Vygostsky e da Psicologia da infância, fundamentada em Wallon. Apresenta o conteúdo pragmático para a formação de professores, contendo os elementos que devem ser contemplados na formação.
História da educação	Destaca as dificuldades da educação brasileira, a presença do

<sup>9</sup>CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/media/meeting/55830dd0b7779.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2016.

<sup>10</sup> A discussão teórica realizada no C1 “Eixos norteadores da proposta curricular” do D4 é a mesma realizada no D3. C1, pois a PC mantém a mesma discussão em ambos os cadernos publicados em 1998 – Disciplinas Curriculares e Formação Docente.

D4.C3	neoliberalismo e do Estado mínimo na educação. Aponta como proposta para o estudo da História compreender os sujeitos como históricos em um tempo e espaço marcados pelas determinações sociais. Destaca aspectos históricos das concepções teóricas e os encaminhamentos metodológicos, com os conteúdos pragmáticos para formação de educadores no magistério.
Filosofia e filosofia da educação D4.C4	Apresenta uma visão de escola pautada no direito de acesso e permanência, com apropriação criativa e crítica do saber historicamente produzido e sistematizado. Aponta aspectos históricos da Filosofia, proposta metodológica sobre o ensinar/fazer/aprender da Filosofia.
Proposta programática do ensino de Sociologia e Sociologia da educação D4.C5	Destaca como objetivo propiciar condições para a formação e atuação de novos educadores no magistério, com profissionais autônomos, conscientes, transformadores da realidade e formadores de cidadãos. Apresenta os conteúdos por blocos e unidades e a metodologia de trabalho. Aponta os tópicos do documento curricular de 1991 e, a partir dele, reorganiza o novo documento atendendo as necessidades da educação e o ensino de sociologia.
Didática e estágio curricular D4.C6	O documento curricular afirma a concepção do Materialismo Histórico, como base do trabalho no campo da didática e estágio curricular. Destaca a formação de educadores no campo da didática, a prática que ocorre no estágio curricular e apresenta a importância do Projeto Político-Pedagógico nas escolas. Aponta que, mesmo diante de discursos inovadores, a gestão, a interdisciplinaridade e o currículo continuam ocorrendo de forma fragmentada, sendo necessário oportunizar práticas escolares que possam construir o PPP articulado com o conhecimento e centrado na gestão curricular, pois o currículo é um instrumento estruturador das atividades escolares.
Estrutura e funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental D4.C7	Possui o documento de 1991 como ponto de partida para a reorganização curricular. Aponta que o sistema de ensino compreende as Secretarias, as escolas, os conselhos, as comunidades, entre outras esferas. Apresenta a fundamentação teórico-metodológica, baseada no materialismo histórico, como base ideológica quanto à visão de homem, mundo e sociedade. Nessa disciplina, deseja-se não só conhecer o sistema escolar, mas também transformá-lo. Destaca pressupostos para conhecimento da prática pedagógica escolar, ensino e aprendizagem, planejamento, qualidade do ensino e aprendizagem.
Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Alfabetização D4.C8	Destaca a importância do professor reflexivo na prática pedagógica. Apresenta considerações sobre a alfabetização no curso de Magistério, a partir da perspectiva histórico-cultural e dispõe aos alunos em formação os diversos procedimentos metodológicos para a realização da escrita, leitura e demais linguagens utilizada nas atividades pedagógicas.

Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa D4.C9	Possui como objetivo propiciar conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, e desenvolver a reflexão sobre Língua Portuguesa, alfabetização, letramento e a relação entre teoria e prática. Apresenta vários conceitos a partir de Vygotsky no desenvolvimento da linguagem e possibilidades de ensino.
Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Matemática D4.C10	Destaca a educação Matemática para formação de educadores, compreendendo a Matemática como conhecimento sistematizado e produzido historicamente, tendo como objetivo possibilitar ao aluno a apropriação do conhecimento e apresenta os fundamentos histórico-culturais para o ensino de Matemática.
Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Ciências D4.C11	Aponta que o ensino de Ciências no curso de Magistério forma o profissional em Ciências para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas Séries iniciais, fundamentado em três bases, sendo: Biológica, Física e Química. Destaca conteúdos para serem trabalhados na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia D4.C12	O documento curricular destaca que a metodologia, os conteúdos, as atividades, a avaliação e as indicações norteiam e subsidiam ações para formação de educadores no ensino de Geografia. A metodologia para o ensino de Geografia considera o educador em formação para a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, destacando os conteúdos e possibilidades para o educador trabalhar em sala de aula.
Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de História D4.C13	A PC de História destaca como objetivos gerais mudanças significativas na constituição e gestão da escola pública, nas condições de trabalho e ensino, sendo que a gestão escolar deve envolver todos os membros da escola. Destaca aspectos históricos do ensino de História e apresenta categorias básicas, como tempo, espaço, relações sociais, relações de produção, cotidiano, memória e identidade. Destaca conteúdos programáticos para o ensino de História e faz opção pelo materialismo dialético, pois entende a História como fruto dos conflitos baseado nas classes sociais.
Fundamentos teórico, filosófico e metodológico do ensino da Arte D4.C14	Aponta aspectos históricos do ensino de Arte e os conteúdos. Apresenta a metodologia como fundamental, considerando conteúdos e a realidade da criança, para a abordagem da relação teoria e prática, oportunizando diversas vivências aos futuros educadores de modo que estes possam proporcionar às crianças essa vivência no processo artístico.
Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Educação Física. D4.C15	O ensino de Educação Física destaca perspectivas teóricas presentes no ensino, o documento curricular visa à formação do indivíduo participativo, transformador e crítico. Apresenta a importância da interdisciplinaridade entre a disciplina de Educação Física e as demais, destaca os conteúdos para a formação de educadores e a

Fonte: Dados organizados pela autora com base na PC de SC (SANTA CATARINA, 1998).

O documento Formação Docente está direcionado ao curso de magistério e destaca disciplinas para a formação desses educadores. Essas disciplinas compreendem a Psicologia, História da educação, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Arte, Geografia, História, Didática, Educação Infantil e Ensino Fundamental, Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, partindo da perspectiva histórico-cultural, que considera o percurso elaborado pelo sujeito proporcionando seu desenvolvimento científico.

### 3.1.3 EIXOS TEMÁTICOS EM DISCUSSÃO

Outro percurso de atualização da PC ocorreu entre o período de 2003 e 2005. Em 2003, a SED procurou dar início a uma nova atualização da Proposta Curricular. A intenção da PC era possibilitar a transposição da teoria presente nos documentos curriculares para o âmbito da prática em sala de aula. Para integrar o grupo multidisciplinar, os candidatos deveriam participar da seleção com entrega de projeto, propondo um plano de trabalho.

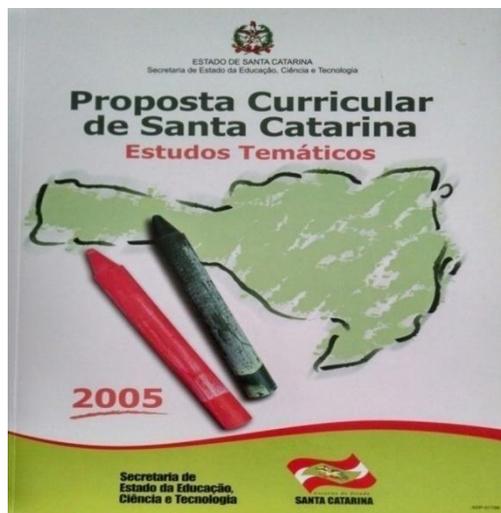
Constituído o grupo multidisciplinar, em 2003, foram realizados dois encontros, um na cidade de Itapema (SC) e o segundo em Florianópolis (SC), esses encontros contaram com participantes do grupo multidisciplinar de todo o estado. Em 2004, o grupo multidisciplinar alterou a denominação, passando a ser chamado Grupos Temáticos.

Em 2004, a SED realizou um movimento em torno da formação continuada de educadores, ligando os referenciais teóricos à ação docente nos espaços onde se concretiza os processos de ensino e aprendizagem. Foram organizadas a sistematização, discussão e socialização da PC por meio de grupos de trabalhos, a SED compôs seis grupos de trabalho com os eixos temáticos, com o intuito de discutir e elaborar um novo documento norteador para o ensino (SANTA CATARINA, 2005).

Esses grupos eram constituídos por professores, gestores, especialistas e consultores, que deveriam produzir diretrizes curriculares nas áreas: educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens. Essas produções deveriam somar-se ao conjunto de orientações presentes na PC e orientar teórica e metodologicamente a ação pedagógica da Educação Básica nas escolas públicas catarinenses a partir de 2006. Em 2005, os grupos temáticos elaboraram os textos que foram apresentados na PC de SC (SANTA CATARINA, 2005). O documento é

denominado Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos, em 2005 foi publicado e disponibilizado para as escolas. Como podemos observar a figura abaixo:

**Figura 8 – Capa da PC de SC (2005)**



Fonte: Blogspot do professor Santiago Siqueira (2016)<sup>11</sup>.

O próximo quadro refere-se à organização do documento da PC de SC de 2005, consiste na descrição dos temas abordados no documento curricular, destacando elementos que caracterizem a PC produzida nesse período. Como podemos verificar o quadro a seguir:

**Quadro 7 – Organização estrutural e descritiva da PC de SC (2005) – Estudos Temáticos**

Título PC – D5	Descrição
Alfabetização com letramento D5.C1	Apresenta à linguagem no processo de alfabetização a partir da oralidade, variação linguística, escrita e alfabetização. A variação na oralidade e escrita entre as crianças ocorre devido a sua cultura, seus dialetos e organização social, havendo na escola uma grande variedade linguística. Apresenta os conceitos de alfabetização e letramento, destacando a importância de ambos no processo de alfabetização. O planejamento é um instrumento fundamental na alfabetização, necessitando-se organizar os conteúdos para alfabetização propostos no currículo. Aponta que a metodologia parte da Teoria da Atividade de Leontiev e caminha no sentido de que o homem é orientado por objetivos e age de forma intencional através de ações planejadas.

<sup>11</sup> Imagem retirada do Blogspot do professor Santiago Siqueira, disponível em: <<http://santiagosiqueiralivros.blogspot.com.br/2015/05/proposta-curricular-de-santa-catarina.html>>. Acesso em: 07 set. 2016.

Educação e infância D5.C2	Destaca os direitos sociais e legais do direito à infância, o direito ao brincar, à apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e à participação ativa na sociedade em que se está inserido. Destaca a importância do brincar e apresenta a educação das crianças de zero a doze anos de idade, a partir de alguns princípios norteadores segundo os quais as instituições de ensino devem planejar sua ação baseadas em jogos, em leituras, atividades que considerem a criança real, capaz de construir seus conhecimentos e realizar descobertas sobre o mundo.
Educação de jovens D5.C3	O documento curricular opta pelo termo jovem por entender que abrange as fases da adolescência e da juventude, que diferem entre si devido às transformações emocionais e físicas particulares da sua condição transitória. Destaca a realidade dos alunos (jovens) da rede pública estadual de ensino, muitos jovens que estão na EJA possuem número elevado de evasão escolar, e os que permanecem demonstram que os estudos ampliam as oportunidades de ingresso no mercado de trabalho.
Educação de trabalhadores D5.C4	Destaca que a educação sozinha não garante a inclusão social dos indivíduos, mas é um instrumento imprescindível na luta para reduzir as desigualdades. Expõe que historicamente a classe trabalhadora esteve excluída do acesso à educação, restando apenas o trabalho braçal, pois o próprio sistema hegemônico produz essa exclusão. Os trabalhadores, diante das mudanças sociais e tecnológicas, passam a buscar a escolaridade para melhoria de sua condição de vida e salário. Destaca que pensar a educação para trabalhadores pela ótica da inclusão é pensar em um sujeito diferente, considerando as especificidades desses educandos que possuem direitos a uma educação de qualidade, por isso, a educação do trabalhador requer atenção para garantir a inclusão e a permanência no processo educacional.
Educação e trabalho D5.C5	Apresenta que as discussões partem do documento curricular de 1998 e destaca que as grandes transformações da vida em sociedade estão ligadas à globalização. Aponta aspectos históricos da reforma educacional brasileira da década de 1990 e entende a educação e o trabalho como práticas sociais que estão em permanente transformação, pois os sujeitos são históricos, culturais e sociais. Assim, o documento curricular assume a perspectiva sócio-histórica, em que o indivíduo é compreendido como ser que se constrói nas relações que estabelece. Destaca que na educação, o trabalho é considerado princípio educativo, quando promove ao sujeito obter o domínio intelectual sobre o técnico e das formas de organização social, possibilitando pensar soluções para problemas e ter o domínio sobre o conhecimento. A conquista por uma gestão pedagógica que articule de forma não mecânica a educação e o trabalho é uma luta,

	caso contrário, teremos uma educação que representa o ajuste às necessidades do mercado de trabalho, o que seria lastimável, pois fere o compromisso assumido na PC de SC em relação à emancipação humana.
Ensino noturno D5.C6	O ensino noturno surgiu para atender o trabalhador analfabeto que não dispõem de tempo para estudar durante o dia e a noite dedica-se aos estudos, vislumbrando a possibilidade de qualificar a vida profissional e pessoal. Apresenta que as análises e discussões realizadas sobre a construção do currículo do ensino noturno perpassam as questões de equipe pedagógica, condições de trabalho, formação de professores, necessidade de capacitação e de organização do PPP, para a implementação da gestão escolar. Aponta que a organização curricular do ensino noturno busca garantir aos alunos o acesso ao conhecimento historicamente produzido, a partir da concepção de sociedade e humanidade orientada pelo materialismo histórico e a concepção de aprendizagem fundamentada na perspectiva histórico-cultural, numa metodologia dialética. Como o ensino noturno é uma conquista da classe trabalhadora o Projeto Político-Pedagógico deve contemplar essa realidade dos alunos e da comunidade.

Fonte: dados organizados pela autora com base na PC de SC (SANTA CATARINA, 2005).

A PC de 2005 destaca como Estudos Temáticos alfabetização e letramento, educação e infância, educação de jovens, educação de trabalhadores, educação e trabalho, e ensino noturno. Esses temas suscitam discussões nas suas especificidades e sinalizam a necessidade de inserção no currículo escolar, percebendo as particularidades dessas áreas.

Esses eixos temáticos sinalizam a atenção em propor um currículo e dispor da organização escolar que compreendam o aluno trabalhador, a EJA, a infância da criança, a relação entre educação e trabalho, para que não se forme apenas as capacidades técnicas, mas se desenvolva o indivíduo social, com apropriação do conhecimento resgatando, os alunos e valorizando o seu percurso, considerando as especificidades. Daí a necessidade de um currículo estruturado e flexível, que possa atender e acolher o aluno no seu nível de conhecimento, possibilitando estruturas para avançar.

### 3.1.4 EDUCAÇÃO PARA OS TEMPOS CONTEMPORÂNEOS

O documento de atualização da PC mais recente é de 2014. A atualização da PC ocorreu entre 2013 e 2014, devido aos desafios contemporâneos que estão presentes no campo educacional e perante a necessidade e pertinência de atualização das bases teórico-

metodológicas, pois desde as discussões iniciais realizadas na primeira versão da PC no final da década de 1980, período de redemocratização política no país, tem-se investido e assumido o debate das questões curriculares a partir do pensamento social, destacando-se a reflexão crítica da educação no Brasil.

Com a atualização da PC foram estabelecidas três diretrizes gerais para orientar o trabalho realizado. A primeira diretriz destaca que a PC considera a pluralidade cultural, social e política da história brasileira, para evitar qualquer inclinação ideológica ou político partidária, tendo como finalidade possibilitar aos alunos uma formação plural com liberdade para desenvolver opinião própria e convicção política a partir do seu mundo e de sua cultura (SANTA CATARINA, 2014).

A segunda diretriz se refere ao conteúdo da proposta curricular, para que o documento fosse elaborado com olhar para o futuro a partir do presente, considerando a trajetória da educação catarinense, de modo que esta, quando for analisada daqui a uma ou duas décadas, possa ser considerada consistente em sua base. Já a terceira diretriz destaca o detalhamento de documentos para compreensão e acesso por toda a população, para que estudantes, pais e comunidade tenham conhecimento do conteúdo e dos princípios norteadores da educação catarinense, estimulando-se cada vez mais a participação da comunidade na vida escolar (SANTA CATARINA, 2014).

A PC teve seu processo de atualização orientado por três fios condutores postos como desafios no campo educacional,

- 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

Assim, o trabalho de atualização da PC é resultado da atividade coletiva de diferentes grupos de gestores educacionais e professores vindos das redes de ensino federal, estadual, municipal e privada. O processo compreendeu preliminarmente reuniões que envolveram professores das áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares, especialistas e a equipe técnica da Secretaria Estadual da Educação (SED), acompanhada por cinco seminários constituídos pelo grupo de produção. Esse grupo de produção foi composto por processo seletivo, selecionando cerca de 200 profissionais da educação, compreendendo todas as regiões do estado, por áreas do conhecimento, modalidade de educação, níveis, redes de ensino e etapas da Educação Básica (SANTA CATARINA, 2014).

Ligada ao trabalho do grupo de produção, foi desenvolvida e disponibilizada uma página interativa na internet, para que educadores das redes pudessem acompanhar o trabalho desenvolvido pelo grupo e contribuir com a elaboração do documento curricular. A plataforma *on-line* possuía disponíveis espaços interativos, chamados salas de saber, contendo as seguintes áreas: sala de Ciência da Natureza e Matemática; sala de Ciências Humanas; sala de Diversidades; sala de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; sala de Linguagens. Nessa plataforma, os participantes tiveram acesso a textos anteriores da PC de SC, a Webconferências, textos e fóruns complementares que fizeram parte do material de apoio disponível para esse movimento de atualização. De acordo com os dados disponibilizados cerca de oito mil professores participaram das atividades disponíveis na plataforma, e os participantes que realizam determinadas atividades teriam o direito a certificação de extensão com carga horária de 20h (SANTA CATARINA, 2014). Podemos observar, na imagem a seguir, a distribuição dos participantes que compuseram o grupo de trabalho para elaboração do documento curricular em todo o estado catarinense:

**Figura 9 – Número de participantes: grupo de produção e grupo EAD por Gerências Regionais de SC**



Fonte: Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED, 2014)<sup>12</sup>

A partir da imagem disponibilizada pelo CONSED é possível observar o número de participantes que compôs o grupo de estudos e o número de participantes do grupo Estudo a Distância (EAD). O grupo EAD participou por meio de uma página na internet, no qual os educadores puderam acompanhar a elaboração do documento curricular. Os dados estão

<sup>12</sup> CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/media/meeting/55830dd0b7779.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2016.

organizados a partir de cada Gerência Regional de Educação (GERED) de SC, num total de 36 gerências. Podemos observar que, da Gerência Regional de Chapecó, participaram 21 pessoas no grupo de produção e 268 nos grupos EAD. Conforme o CONSED (2016) no grupo de produção, não foram considerados os educadores que desistiram do processo de participação, os técnicos da SED e os consultores, já no grupo EAD não foram considerados os profissionais que deixaram de informar o local de trabalho.

Em 2014, foram realizados cinco encontros presenciais entre março e julho com os grupos de produção. O processo consistiu na discussão, leitura e produção de textos com consideração às contribuições dos professores realizadas na plataforma. O grupo de trabalho teve como desafio aproximar teórica e metodologicamente as salas de aula e a gestão escolar, dialogando diretamente com coordenadores, especialistas, professores e diretores, para contribuir na reflexão sobre as práticas pedagógicas e as demandas educacionais. A PC de 2014 está estruturada em duas seções, a primeira apresenta discussões sobre Educação Básica e Formação Integral, voltadas para o percurso formativo e a diversidade, na segunda seção, a discussão é em torno da contribuição das áreas do conhecimento para a Educação Básica e a Formação Integral, direcionadas para as Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática. Como podemos observar a imagem da capa do documento curricular de 2014:

**Figura 10 – Capa da PC de SC (2014)**



**Fonte: Dados da autora**

O D6 é denominado “Proposta Curricular de Santa Catarina Formação Integral na Educação Básica”, e está organizado em duas grandes seções. No quadro a seguir, estão destacados aspectos referentes aos capítulos, com a descrição do conteúdo expresso no documento curricular, como veremos no quadro a seguir:

**Quadro 8 – Organização estrutural e descritiva do documento da PC de SC (2014)**

Título PC – D6	Subtítulo PC – D6.1	Descrição
Educação Básica e Formação Integral D6.C1	Percurso Formativo D6.SubC1.1	<p>O documento curricular compreende como percurso formativo o processo constituinte e constitutivo do indivíduo, que se estrutura através da organização curricular, e terá como objetivos o desenvolvimento e as particularidades que constituem a diversidade de cada sujeito e a apropriação das diferentes culturas. Destaca que as propostas pedagógicas das escolas organizadas na perspectiva da educação integral, devem tomar em seus projetos os movimentos: de promoção do diálogo, superação do etapismo escolar, reconhecimento da diversidade, democratização da gestão nos processos educativos, fortalecimento do trabalho coletivo, entre outros aspectos. Destaca que o percurso formativo é compreendido como um “continuum” que ocorre no decorrer da vida escolar e ao longo da vida, desenvolvendo todas as potencialidades humanas, contribuindo para a formação do ser humano de modo omnilateral. Considera que a organização curricular com base no conceito de percurso formativo é aquela que materializa o currículo, assegurada a partir do trabalho embasado conceitualmente, da organização curricular que auxilie a gestão do currículo escolar, espaços e tempos diversificados e ampliados, da abordagem didático-pedagógica que oriente o PPP, entre outras organizações. Pauta-se nos pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade a partir dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos autores Davidov e Vygotsky. Destaca a estruturação do trabalho pedagógico para realização das atividades pedagógicas baseada, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), que apresentam a organização do percurso formativo concebido a partir das peculiaridades do meio, necessidade e interesse dos estudantes, entre outros aspectos. Sinaliza que tendo como objetivo possibilitar a organização da gestão da escola, do processo pedagógico e da sala de aula é fundamental considerar o Conselho da Escola, no qual as decisões são colegiadas.</p>
	Diversidade como Princípio Formativo D6.SubC1.2	<p>Destaca a diversidade como princípio fundante da atualização do documento curricular, pois a concepção de Educação Básica é seguida por duas dimensões para sua realização, a ideia de educação comum e respeito às diferenças. A dimensão da educação comum está ligada à universalização dos saberes e ao respeito à diferença, reduzindo as desigualdades no percurso educacional. Assim, o documento curricular define a diversidade</p>

		<p>como característica da espécie humana, porque os seres são diferentes em sua cultura, personalidade, experiências de vida, nacionalidades, organizações sociais, gênero, entre outras características. Aponta que os direitos sociais, civis e políticos focam direta e indiretamente no tratamento de modo igualitário, desse modo, a diversidade é compreendida como o enriquecimento no processo de construção dos seres humanos, para que seja possível construir uma escola com base no direito a educação, formação integral e diversidade. Esses são movimentos que superam a hegemonia que determina os modos de fazer educação. Esse documento curricular expõe: a educação para as relações de gênero; a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); a educação e prevenção; a educação ambiental formal; a educação das relações étnico-raciais; e as modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a educação escolar quilombola. A PC destaca que a Educação Ambiental na escola deve ser considerada um processo educacional na gestão, na formação, no currículo e na comunidade, e não deve ser trabalhada apenas em eventos ou datas especiais, nesse sentido, destaca-se a corroboração das escolas sustentáveis que embasam questões da gestão, do currículo, do espaço físico e da comunidade. A educação das Relações Étnico-Raciais aponta que a qualidade da educação não é vista apenas pela dimensão da aprendizagem, mas também a partir de outras dimensões como a questão que trata da gestão, do currículo escolar, das práticas e das políticas sobre o respeito às diferenças. Destaca que a gestão da escola quilombola é materializada pela participação coletiva, sendo que envolve aspectos administrativos, pedagógicos e estabelece estratégias que estão no universo histórico-cultural quilombola. Sinaliza que a sustentabilidade socioambiental através da gestão escolar busca promover e incentivar ações para o desenvolvimento sustentável, considerando a diversidade cultural, da vida na construção do PPP, baseado na convivência e na educação para a cidadania.</p>
<p>Contribuições das Áreas do Conhecimento para a Educação Básica e a Formação Integral</p>	<p>Áreas de Linguagens D6.SubC2.1</p>	<p>Considera a concepção de cultura e sujeito fundamentada na teoria histórico-cultural, na formação humana integral e na diversidade escolar. Discute as especificidades da linguagem a partir de componentes das áreas de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas, LIBRAS e Línguas Estrangeiras. Aponta que a Arte ocupa lugares que podem ser entendidos como espaços onde ocorrem relações entre os indivíduos mediados por objetos artísticos. Essa experiência</p>

D6.C2	<p>artística na escola precisa considerar a diversidade que compõe a Arte na atualidade e o desenvolvimento do sujeito nos aspectos artísticos. A Educação Física na mediação pedagógica é constituída pela cultura corporal de movimento e tem por objetivo promover a apropriação crítica das práticas realizadas. As práticas devem ser trabalhadas na dimensão do saber teórico como na dimensão do saber fazer a prática. Expõem que a Língua Portuguesa, a Língua Materna e as Línguas Estrangeiras correspondem à apropriação de um conhecimento lingüístico. A Língua Materna refere-se à língua que o indivíduo tem o primeiro contato, já a Língua Portuguesa e Estrangeira referem-se à apropriação da norma culta e a apropriação de uma segunda língua, para realização de intercâmbios e trocas de informação. Aponta que a LIBRAS é a Língua Materna para os surdos, pois é por meio desta linguagem que ocorrerá o processo de ensino e aprendizagem. Apresenta a função e forma na articulação dos componentes curriculares na área, pois cada linguagem tem elementos que o constituem e a caracterizam de modo diferenciado, possibilitando aos sujeitos no decorrer do percurso formativo ressignificar suas percepções e representações de mundo.</p>
Áreas de Ciências Humanas	<p>As Ciências Humanas na PC compreendem conhecimentos que versam sobre os aspectos do sujeito nas dimensões social e individual. São compreendidos os componentes da área de D6.SubC2.2 História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso, interligados com as demais áreas do conhecimento e considerando a diversidade escolar para colaborarem na formação integral do ser humano. Destaca que a apropriação dos conceitos na área das Ciências Humanas, está diretamente ligada ao modo de elaboração desses conceitos no decorrer do percurso formativo, pois envolve diferentes componentes curriculares que, articulados, colaboram para a formação integral dos sujeitos. A Geografia no percurso formativo pode contribuir para que o aluno desenvolva a alfabetização cartográfica, descrição, interpretação, entre outros aspectos, para que crianças, adultos, jovens e idosos, possam progressivamente conceituar o espaço geográfico, constituído a partir das relações estabelecidas entre os indivíduos e a natureza. Destaca no percurso formativo como fundamental a ação educativa da História colocada aos alunos para auxiliar a entender suas próprias vivências. Apresenta que os conhecimentos e saberes religiosos elaborados historicamente pelas distintas culturas, fazem parte da diversidade social, colaborando na formação de cidadãos críticos capazes de</p>

		<p>entender as diferenças. Destaca o desenvolvimento do pensamento filosófico a partir da reflexão e análise conceitual desenvolvida pelos pensadores, possibilitando que o aluno possa entender criticamente a si próprio e a sua realidade como sujeito histórico, desenvolvendo o exercício da filosofia, por meio da investigação, reflexão, análise crítica, compreensão dos conceitos filosóficos e aplicá-los em suas vivências. Aponta que a Sociologia contribui para que os alunos se desenvolvam e possam analisar e posicionar-se perante a realidade econômica, política, cultural, social e religiosa, para compreender conceitos dos modos de produção, ideologia, alienação, cultura, classes sociais, globalização, entre outros.</p>
	<p>Área de Ciências da Natureza e Matemática D6.Subc2.3</p>	<p>Destaca no documento curricular que a área Ciências da Natureza e Matemática parte dos pressupostos pedagógicos da abordagem histórico-cultural. Os conteúdos dessa área estão organizados a partir de objetivos e conceitos comuns, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Expõe que na Educação Infantil e início do Ensino Fundamental o jogar, o manipular e o brincar desenvolvem a aprendizagem prazerosa para o desenvolvimento integral da criança, que ocorre por meio da observação, da manipulação dos objetos, entre outros eventos, nos quais a criança compreende as diferentes grandezas e formas. A Matemática e as Ciências da Natureza devem ser percebidas como uma linguagem presente no processo de alfabetização e letramento. Aponta que, para os anos finais do Ensino Fundamental, não é necessário retirar o caráter lúdico, mas podem ser realizadas abordagens com maior critério conceitual, que envolvam sistemas mais complexos, discussão com argumentação concisa dos conteúdos. Já no percurso final, no Ensino Médio, os componentes curriculares possuem especificidades, de modo que a Física, a Biologia, a Química e a Matemática presente no contexto prático dos alunos podem ser trabalhadas com maior profundidade teórica de acordo com a especificidade de cada disciplina. Apresenta a especificidade a ser trabalhada em cada componente curricular do Ensino Médio e a avaliação nas Ciências Naturais e na Matemática, proporcionando ao aluno oportunidades para a formação e apropriação do conhecimento.</p>

Fonte: dados organizados pela autora com base na PC de SC (SANTA CATARINA, 2014).

O documento da PC de 2014 possui sua organização diferente dos demais documentos (D1; D2; D3; D4; D5) descritos anteriormente. Tem sua estrutura pautada em duas seções, a primeira compreende a Educação Básica e a formação integral, enquanto a segunda seção discute o percurso formativo e a diversidade. A PC sinaliza esses processos como importantes

na formação do sujeito, pois é fundamental pensar o processo formativo considerando a diversidade que há nas escolas. A segunda seção destaca como áreas do conhecimento, as linguagens, as ciências humanas e as ciências da natureza e matemática.

Essas áreas do conhecimento têm suas contribuições fundamentadas na teoria histórico-cultural, a qual compreende a formação integral e a diversidade dos sujeitos em formação. As disciplinas das áreas de ciências humanas, linguagens e ciências da natureza e matemática, tecem considerações sobre suas especificidades, que são compreendidas pela ação conjunta dos sujeitos em formação.

Podemos verificar, a partir da realização dos quadros de descrição dos documentos curriculares, que não há nenhum capítulo específico para a discussão da gestão escolar. O que se encontra são fragmentos, ou seja, alguns parágrafos específicos de alguns capítulos dos documentos curriculares que abordam brevemente a gestão temática. Nem mesmo, o D4 que se refere à formação para o magistério, possui uma discussão concisa sobre a gestão escolar é um documento orientador para a formação de novos educadores, porém não contempla a questão da gestão escolar.

Os demais documentos curriculares estruturam as disciplinas, a metodologia, o currículo e sinalizam a necessidade de organização do PPP e da escola a partir do coletivo escolar, porém, não abordam a forma de gestar esse espaço. Na próxima seção, segue a discussão sobre os mapas conceituais a partir dos quadros de descrição, para destacar as menções referentes a gestão propostas pelos documentos curriculares.

### 3.2 CONFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO CATARINENSE EM CONSTRUÇÃO

Com base nos quadros de descrição realizados a partir dos documentos curriculares, considerou-se fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa a elaboração de um mapa conceitual geral, desdobrados em seis mapas conceituais que sintetizam as proposições das Propostas Curriculares e torna evidente a questão da gestão escolar nesse estudo.

O mapa conceitual foi uma ferramenta fundamental para ampliação do campo de visão na realização da leitura para análise da gestão escolar disposta na PC. Conforme Grillo (2008), ainda que aparentemente simples, o mapa conceitual possui como peculiaridade tornar evidentes os significados dados a conceitos. O mapa conceitual foi organizado por cores, estratégia que possibilitou visualizar os seis documentos dentro do mapa conceitual geral e desdobrá-los a partir de cada documento curricular analisado, seguidos dos diagramas.

A organização do mapa conceitual possibilitou identificar as discussões tecidas sobre a gestão escolar e em que contexto estavam direcionadas, pondo em destaque as considerações realizadas pelos documentos curriculares e auxiliando a pesquisadora na análise realizada nos documentos curriculares.

Os mapas conceituais foram colocados em apêndice. Sua estrutura está organizada em um mapa conceitual que contempla todos os documentos publicados, seguidos de mais seis pequenos mapas conceituais que abordam individualmente cada documento de análise. Esse desdobramento, do mapa conceitual geral para os mapas conceituais específicos possibilita visualizar os detalhes dos documentos analisados na sua especificidade.

O documento de 1991, no apêndice B, destaca a necessidade da reorganização escolar catarinense, enfatiza algumas diretrizes, porém a principal assumida pelo documento curricular era garantir a permanência do aluno na Educação Básica, pois no início da década de 1990 o número de evasão escolar era grande e tinha-se a necessidade de garantir não só a matrícula desses alunos, mas também a permanência nesse processo formativo.

O documento compreende que a escola se constitui num espaço onde todos têm direito à educação que explore esse espaço de conhecimento, possibilitando o desenvolvimento e a aprendizagem. Isso só será possível com um professor reflexivo, que promova essa apropriação, por isso, é fundamental que a formação para o magistério esteja pautada na interdisciplinaridade e emancipação do sujeito, buscando superar essa evasão escolar.

O documento de 1998 – Temas Multidisciplinares, no apêndice C destaca a educação a partir dessa perspectiva, considerando Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Ambiental, Educação Tecnológica, Educação e Trabalho, Educação Sexual, Educação e Avaliação, Educação Indígena. Destaca a necessidade de considerar e proporcionar a inclusão de todos os sujeitos independentemente da sua cultura, opção sexual e necessidade especial, pois essa diversidade social caracteriza e constitui a escola. Por isso, os alunos necessitam de informações sobre essa diversidade presente na escola, conhecimento sobre as tecnologias e a realidade socioambiental.

Todas essas ações devem estar no currículo, para que possamos pensar a formação de sujeitos críticos, e isso é possível a partir de uma prática interdisciplinar e coletiva. Assim, o C11 Educação e trabalho do D2, considera a necessidade de despartidarização da gestão.

O documento Disciplinas Curriculares, no apêndice D parte de duas concepções, a de “aprendizagem”, em que destaca a relação do ser humano com o conhecimento, a segunda concepção “homem” considera que indivíduo se quer formar.

Discute-se na disciplina de Matemática os termos “educação e ensino”, a PC considera a necessidade de transformar o ensino em educação, porque a educação é compreendida como uma postura político-ideológica, que se dispõe ensinar os conteúdos das disciplinas. Estes resultam da ação pedagógica com a apropriação do conhecimento pelo aluno, formando sujeitos críticos e reflexivos, possibilitados pela gestão da escola que envolve todos nesse processo. Essas ações serão possíveis a partir da gestão que a escola dispõe, da participação de todos e do trabalho coletivo escolar.

O documento Formação Docente, no apêndice E, está voltado para a formação de professores no magistério, direcionado a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético, proporcionado pela gestão escolar que engloba a todos os membros da escola a partir da vivência e do conhecimento dos educadores em formação.

Discute a presença de um discurso inovador em que gestão democrática, o currículo e a interdisciplinaridade estejam engajados, pois esses aspectos estão fragmentados no contexto escolar, pois, para superar essa fragmentação, é fundamental oportunizar práticas escolares que envolvam a gestão curricular e a gestão democrática.

O documento de 2005 destaca os estudos temáticos, no apêndice F, em que a educação de jovens, considera essa etapa uma condição transitória, já a alfabetização está relacionada com o letramento para a alfabetização dos alunos. Sugere necessário reduzir as desigualdades na educação dos trabalhadores, pois o ensino noturno compreende o trabalhador analfabeto, especificidades que perpassa a gestão escolar, adaptar o contexto é fundamental para a inclusão. Outro estudo temático reporta-se a educação e trabalho, exige-se nesse processo de formação o domínio técnico e intelectual. Já educação e infância sinalizam que a criança é um sujeito que aprende e brinca, é necessário considerar as especificidades dessa etapa.

Por fim, o documento de 2014, no apêndice G, possui como caminho o percurso formativo a partir do trabalho coletivo, destacando a democratização da gestão e propondo a formação integral, a universalização dos saberes e a articulação dos componentes curriculares, em um contínuo. Considera que o percurso formativo é constituinte e constitutivo em seu processo, realiza-se através da proposta pedagógica, reconhecendo toda a diversidade do contexto escolar e que isso enriquece os grupos culturais. Essa articulação possibilitada pelo grupo da gestão está presente na escola através do currículo, proporcionando a qualidade da educação.

No mapa conceitual, foram destacados termos que consideramos relevantes para a educação e constituição da gestão referente aos documentos curriculares. Destacou-se o termo

gestão nos diagramas e termos correlatos que estão ligados à gestão, como currículo, democracia, emancipação, interdisciplinaridade, despartidarizar, formação integral e percurso formativo.

Consideramos que a elaboração conceitual auxilia no esclarecimento sobre a discussão tecida nos documentos curriculares e aproximar do nosso objeto investigativo, pois foi possível identificar as discussões realizadas referentes a gestão escolar.

Da próxima seção consta a análise das Propostas Curriculares, por meio da metodologia análise de conteúdo. Além das discussões tecidas sobre a configuração da gestão escolar, buscou-se destacar a concepção filosófica adotada pelos documentos curriculares.

### 3.3 DOS DOCUMENTOS CURRICULARES: A ANÁLISE

O procedimento de análise nos documentos da PC de SC compreendeu a exploração do material, aplicando-se a análise e a codificação na transformação dos dados brutos, para que fosse possível discutir e destacar as análises desta pesquisa.

Esse momento possibilitou extrair discussões sobre gestão escolar dos documentos curriculares, como também aspectos sobre a emancipação e a performatividade. Foram elaborados quadros abrangendo subcategorias que emergiram da discussão em torno da gestão escolar, ou seja, subcategorias que estão presentes no contexto da gestão escolar a partir das categorias emancipação e performatividade. Esses quadros possuem o registro da PC – descrição sobre o documento curricular, abordando quanto a essas subcategorias – e também a localização desse registro nos capítulos dos documentos da PC.

Para compreendermos as discussões realizadas no documento curricular, foi fundamental conhecer os aspectos éticos, teleológicos e filosóficos propostos pelos documentos curriculares.

Desse modo, nos textos que compõem os cadernos da PC de SC é possível identificar o materialismo histórico dialético e a abordagem histórico-cultural, que segundo Thiesen (2012), são como marcos teóricos fundantes. Esses documentos abordam teorias no campo da educação, com conceituação de concepções metodológicas e orientações didáticas, abrangendo as disciplinas curriculares da Educação Básica para orientação das escolas catarinenses.

No Brasil, o pensamento histórico-cultural adentrou na educação pelos textos de Antonio Gramsci e demais autores relacionados à mesma vertente teórica, sendo que alguns

pensadores brasileiros da educação foram os divulgadores e intérpretes dessas obras. Assim o documento curricular tem como opção teórica e metodológica a concepção histórico-cultural de aprendizagem, por compreender o indivíduo como sujeito histórico e social, sendo que o sujeito e o conhecimento se relacionam por meio da interação social (SANTA CATARINA, 1998).

Como o documento curricular consiste em um marco fundamental na história da educação pública no estado catarinense, a escolha pedagógica do currículo a partir de um marco teórico e diretriz pedagógica deve estar determinada. Assim se dá a opção teórica pela abordagem filosófica no materialismo histórico e dialético, por se entender o ser humano como um ser histórico e social. No marco teórico e de diretriz pedagógica, o enfoque pauta-se na perspectiva histórico-cultural, pois defende que a concepção curricular não é neutra, assim, a escola assume um posicionamento político-pedagógico definindo sua função social em garantir a todos o acesso ao conhecimento produzido historicamente (SANTA CATARINA, 2005).

Devido a novas demandas educacionais, curriculares e sociais, a atualização da PC se tornou necessária, ocorrendo em 1998, 2005 e 2014, mantendo a mesma base teórico-metodológica de 1991. Os documentos estão estruturados de maneiras diferentes na sua organização, porém mantêm a mesma perspectiva filosófica teórico conceitual.

O documento de 1991 considera a necessidade de superação da desigualdade econômica e social, que ocorre através da compreensão das relações sociais, da política, da economia, como a partir da clareza de que a Educação Básica, além de ser um direito de todos, constitui-se da construção de uma sociedade democrática e participativa (SANTA CATARINA, 1991).

A atualização da PC de 1998 é composta por três cadernos. Estes partem da concepção de homem que se quer formar e da concepção de aprendizagem, relação do ser humano com o conhecimento. A PC segue o propósito de que a educação é um patrimônio comum e deve ser compartilhada, essa ação implica vários desdobramentos, como: a socialização do conhecimento deve ser garantida para todos, pois não se faz socialização com alguns, implicando políticas educacionais que busquem a inclusão, a capacitação de educadores, com matrículas abrangentes, garantindo o conhecimento a todos os alunos (SANTA CATARINA, 1998).

O documento de 2005, considera as novas tecnologias como processo integrante da escola a partir da ação democrática de educação, no qual as pessoas se comprometem no

coletivo com os objetivos educacionais. Essa escola possibilita a integração de novas vivências e novas relações com a comunidade, pois abre o espaço escolar para a interação da comunidade, dos educadores com os alunos e suas famílias, nas atividades de aprendizagem, com música, arte, dança esporte, entre outras. Essa relação de convívio e aprendizagem implica a participação ativa dos indivíduos no processo. (SANTA CATARINA, 2005)

No início de 2013, devido às necessidades de atualização em função das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica e as demandas da rede de ensino do estado catarinense, deu-se início à atualização curricular publicada em 2014 (SANTA CATARINA, 2014).

O processo no qual a PC foi construída, pois possui pluralismo teórico-metodológico, mostrando o próprio movimento epistemológico e político presente nos debates contemporâneos referentes à educação, com ênfase à educação integral, ao percurso formativo e à diversidade que constitui o espaço escolar. O grupo de produção do documento curricular tem consciência do desafio de aproximar teórica e metodologicamente a gestão escolar e as salas de aula, dialogando diretamente com gestores, professores, especialistas e coordenadores pedagógicos, para contribuir na reflexão sobre a demanda educacional nas práticas pedagógicas (SANTA CATARINA, 2014).

Como sinalizamos anteriormente, a partir da elaboração dos quadros de descrição dos documentos curriculares, não se encontrou nenhuma discussão específica sobre a gestão escolar nos documentos analisados, apenas algumas colocações respectivas. No entanto, nesse momento da exploração do material, buscou-se identificar essas aproximações que a PC realiza da questão da gestão escolar, discutindo-as à luz dos teóricos.

### 3.3.1 DOCUMENTO CURRICULAR DE 1991

A PC de 1991 possui sua organização em capítulos referentes às diversas áreas da educação. Num primeiro momento, esses capítulos apresentam em sua discussão aspectos históricos referentes a cada tema, seguido dos conteúdos curriculares, avaliação e metodologia para a Educação Básica. Posteriormente, o documento aborda na mesma lógica o Curso de Magistério, também destaca conteúdos curriculares, avaliação, metodologia, a partir dos conteúdos de Filosofia, Sociologia, Psicologia, Didática, Prática Pedagógica, História, Estrutura e funcionamento do 1º Grau. Apenas a disciplina de Matemática direcionada para a Educação Básica, não apresentou os conteúdos que os alunos deveriam aprender por cada

série, mas procura apresentar esse processo de forma diferente, ou seja, quando se espera a sistematização desse conhecimento ao aluno.

Na leitura de análise feita no documento da PC de 1991, não foi encontrada nenhuma menção referente à proposição de gestão escolar para as escolas, o termo utilizado no documento foi “direção”. Como podemos observar neste excerto:

As relações de poder que se estabelecem, dentro das escolas hoje, é uma reprodução da estrutura social na qual vivemos. Nós deparamos com grupos de sala de aula, grupo fora da sala de aula, secretaria, **direção**, alunos, pais serventes e merendeiras. Isto nos demonstra que a divisão do trabalho da sociedade atual, perpassa toda a escola e além de produzir a fragmentação das funções públicas, impossibilita uma ação coletiva capaz de produzir outras relações no exercício das mesmas funções públicas existentes na escola. [...] A **DIREÇÃO**: tem que dirigir o processo curricular na dimensão de totalidade e em toda a sua abrangência e circunscrição (SANTA CATARINA, 1991, p. 86, grifos nossos).

A citação se refere ao D1.C22 – Contribuição para um Plano Político-Pedagógico Escolar, que destaca as relações de poder no contexto escolar, pois são uma representação da organização social, composta por diversos grupos que não compõem um todo, mas partes. Essa divisão impossibilita a ação coletiva da escola.

Compreendemos a direção como um aspecto da gestão escolar. Assim, Libâneo (2008) sinaliza que a direção é um princípio da gestão, sendo colocadas em funcionamento as decisões e a coordenação dos trabalhos. A direção da escola tem a função de organizar o processo pedagógico e mobilizar as pessoas para a realização das ações e atividades no contexto escolar, pois essas ações “[...] implica intencionalidades, definição de um rumo, uma tomada de posição perante objetivos sociais e políticos da escola, em uma sociedade concreta” (p. 140). A escola, ao cumprir a função social, intervém significativamente na formação de personalidade, por isso, ao estruturá-la, devem-se considerar os objetivos políticos e pedagógicos do coletivo.

Desse modo, o documento curricular especifica a função da direção em conduzir o processo curricular na sua totalidade, que abrange a todos no seu entorno. Essa totalidade deve ser adquirida pelo todo escolar no desenvolvimento das ações propostas pelo coletivo, na superação da direção tradicional, em que as decisões são verticais e fragmentadas.

No D1.C19 – Psicologia e Psicologia da Educação, a categoria emancipação é destacada. Essa disciplina está voltada para a formação no magistério e enfatiza a necessidade de se pensar formas alternativas para romper modelos na busca de pensar o sujeito de forma integrada com a sociedade (SANTA CATARINA, 1991). Assim, destaca-se:

Nessa perspectiva faz-se necessário apontar para uma visão não-eclética e não-neutra da ciência psicológica, onde ela possa contribuir para a **emancipação** dos indivíduos e não para métodos e técnicas que perspectivam uma adaptação do

indivíduo a relações sociais de dominação. O desenvolvimento humano e a aprendizagem, nessa perspectiva, jamais poderão ser estudados a parte do meio social (SANTA CATARINA, 1991, p. 79, grifo nosso).

Nesse sentido, para que se tenha o sujeito integrado à sociedade, faz-se necessário partir de uma visão que não seja neutra, mas de uma contribuição para a emancipação dos sujeitos e das estruturas sociais, descartando métodos que adaptem o sujeito às relações sociais de dominação.

O sujeito se constitui através das relações sociais que estabelece, porém possibilitar a emancipação para a transformação dessas estruturas sociais dominantes é superar a dominação. Tantas transformações os seres humanos foram capazes de realizar no mundo, porém a mais difícil é tornar a sociedade “mais humana”, livre da alienação e da dominação. Quando a escola assume uma perspectiva teórica e metodológica, nela são estabelecidos os caminhos, ou seja, ela não é neutra, mas carregada de intenções.

Conforme Gadotti (2007, p. 11), a escola se constitui um espaço de relações, fruto de seus agentes, do seu projeto e de sua história. Constitui-se como lugar de relações e de representação social, “[...] Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo.”

As subcategorias que emergiram do documento curricular de 1991, foram fundamentadas nas categorias ligadas ao eixo principal desta pesquisa. Na categoria emancipação, foram localizadas quatro subcategorias, na categoria performatividade, foram localizadas três subcategorias. Como podemos verificar os conceitos dispostos no quadro:

**Quadro 9 – Subcategorias - Proposta curricular de 1991**

Eixo	Categoria	Subcategorias	Registro na PC	Localização do registro
Gestão escolar	Emancipação	Currículo	Destaca o currículo como meio que possibilita a melhoria da qualidade de ensino. O currículo deve informar sobre o processo de construção do conhecimento, atendendo a realidade escolar e integrando as disciplinas. O Currículo é um fazer coletivo.	D1.C1;D1.C6; D1.C8;D1.C9; D1.C10;D1.C11;D1.C12; D1.C14;D1.C17;D1.C20;D1.C21;D1.C22.
		Interdisciplinaridade	Propõe garantir a interdisciplinaridade a toda a Educação Básica, superando a associação entre as disciplinas. Possibilitando retomar o processo de	D1.C1;D1.C2; D1.C15; D1.C20; D1.C22.

			totalidade e propiciar ao cidadão que se aproprie do conhecimento, o qual perpassa toda a vida escolar do aluno.	
		Projeto Político-Pedagógico (PPP)	A construção do PPP deve ocorrer coletivamente, proporcionando aos alunos se apropriarem do conhecimento construído historicamente, direcionado aos interesses das classes populares. Destaca a necessidade de possibilitar recursos financeiros, físicos, materiais e humanos para a viabilização do PPP.	D1.C1;D1.C2; D1.C15;D1.C16;D1.C20; D1.C22.
		Educação integral	Destaca a necessidade do acesso e permanência do aluno na escola para que tenha a obtenção da educação integral. Trata como compromisso do Estado disponibilizar a educação integral, possibilitando o aprendizado, o descobrimento e desenvolvimento do aluno.	D1.C12.
Performatividade		Performance	Destaca o termo performance no rendimento no campo esportivo, sinalizando que o termo não se prende apenas ao esporte e deve ser compreendido de forma ampla nos campos do movimento, mas não como função social da escola. Aponta que é aplicado para ‘medir’ a capacidade e condição física do aluno, ou seja, quantas cestas ele acertou em determinado tempo e distância. Essa performance é considerada importante dependendo de sua aplicação e objetivo.	D1.C13.
		Ensino tradicional	Destaca aspectos históricos do ensino tradicional, apoiado na repetição e cópia de um modelo, tomando o conhecimento de forma fragmentada, pois se limita ao	D1.C11; D1.C20.

			domínio de regras. Propõe a superação dessa prática, possibilitando novas formas de apropriação do conhecimento.	
--	--	--	--	--

Fonte: Dados elaborados pela autora com base na PC de SC (SANTA CATARINA, 1991).

As subcategorias currículo, interdisciplinaridade, PPP e educação integral foram direcionadas para a categoria emancipação do eixo gestão escolar.

A subcategoria currículo considera esse percurso um fazer coletivo, que atende a realidade escolar, possibilitando a melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, Vasconcellos (2009) sinaliza que o currículo compreende o conjunto de formulações, saberes, programas, disciplinas e de experiências práticas, atividades e vivências, viabilizadas pela escola na formação de sujeitos os próprios alunos, professores e a comunidade, em concordância com as finalidades estabelecidas no PPP.

A subcategoria interdisciplinaridade considera a partir da PC a retomada da totalidade da Educação Básica, proporcionando a apropriação do conhecimento. Assim, Azevedo e Andrade (2007, p. 259) consideram que:

[...] a interdisciplinaridade resgata a importância do “outro”, sem o qual não pode haver a troca mútua da evolução do pensamento e da linguagem, e amplia os horizontes dentro do processo sócio-histórico educacional, resgatando a importância do conhecimento, das potencialidades, dos limites, das diferenças e do processo criativo de cada ciência, respeitando-se, assim, a relatividade entre elas.

Ressalta a possibilidade de transformação do pensamento formal para o pensamento dialético, não linear, que não implica a acumulação de saberes, mas a construção com relação entre si. Nesse processo o educador não é repassador de conhecimento, mas construtor, ao lado dos demais professores e alunos, possibilitando a prática de pesquisa aos alunos e permitindo que percorram diferentes áreas do saber, construindo seu conhecimento, assim o professor pesquisador, torna-se um agente fundamental na formação fundamentada na interdisciplinaridade (AZEVEDO, ANDRADE, 2007).

Na terceira subcategoria, o documento curricular parte do entendimento de que o PPP deve ocorrer por meio da construção coletiva, com a viabilização de recursos para a efetivação desse projeto, pondo em prática as ações planejadas pelo coletivo, possibilitando que as classes populares se apropriem do saber histórico.

De acordo com Brocanelli (2013) a elaboração coletiva do PPP é uma oportunidade de se iniciar o processo de gestão democrática, na busca por identificar os problemas e soluções considerando a comunidade e o contexto educacional. A cada nova ação ou desafio escolar,

problemas e soluções devem ser repensados a partir da reflexão coletiva, atendendo as necessidades educacionais.

A subcategoria educação integral sinaliza a necessidade do acesso e permanência do aluno no contexto escolar com aquisição da educação integral, compromisso que deve ser assumido pelo Estado, viabilizando o desenvolvimento do aluno.

Assim, entende-se a educação integral, voltada para o desenvolvimento integral do sujeito, nos aspectos afetivos, comportamentais, cognitivos, biológicos, ético, psicológicos, artísticos, valorativos, políticos, tecnológicos e profissionais, já que educar integralmente significa preparar o sujeito para a vida social (ANTUNES, 2010).

A localização da subcategoria currículo ocorreu no D1.C1, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 17, 20, 21 e 22. A subcategoria interdisciplinaridade teve sua ocorrência no D1.C1, 2, 15, 20 e 22. Já a subcategoria PPP, foi localizada no D1.C1, 2, 15, 16, 20 e 22. E a subcategoria educação integral localizada no D1.C12.

Na sequência do quadro, temos as subcategorias performance e ensino tradicional, que foram direcionadas à categoria performatividade no eixo gestão escolar. O documento curricular discute na subcategoria performance o direcionamento do rendimento na área esportiva, sendo utilizado para medir a condição e capacidade física do aluno, sinaliza que a performatividade não deve ser a função social da escola, ela apenas busca a melhoria da qualidade do desenvolvimento físico do aluno no rendimento esportivo, porém tudo depende do objetivo proposto e da aplicação.

A performatividade, segundo Ball (2002), trabalha por meio de metas de produtividade, segundo as quais os professores e alunos são “re-trabalhados”. Nesse processo, no sentido de empreendedores, os indivíduos estão sujeitos a apreciação e avaliações regulares, comparação e revisão do seu desempenho. Ou seja, novos modos de eficiência, produtividade e competição são inseridos, baseados em objetivos institucionais.

A PC direciona a performatividade para a área do rendimento esportivo, porém deixa claro que tudo depende do objetivo proposto pela instituição e sua aplicação. Mas essa prática de esporte de alto rendimento no contexto escolar acaba por esquecer o sujeito em formação, atendendo um objetivo de competição. Assim, consideramos que no espaço escolar deva ocorrer o desenvolvimento pleno do aluno, por meio da competição saudável e do desenvolvimento do grupo escolar.

A última subcategoria ensino tradicional, tem sua discussão referida nos aspectos históricos no documento curricular, propondo a ruptura dessa forma de ensino fragmentada.

Nesse sentido, a concepção tradicional segundo Libâneo (2008), tem na figura do professor o detentor do conhecimento, sendo considerado uma autoridade intelectual e moral, mesmo que não seja o caso. Já o aluno é o receptor do conhecimento, considerado incapaz e imaturo para percorrer seu próprio percurso de aprendizagem. O currículo e a forma de aprendizagem são as mesmas para todos, desconsiderando as diferenças individuais.

A localização da subcategoria performance ocorreu no D1. C13 e a subcategoria ensino tradicional foi localizada no D1.C11 e 20.

No entanto, o documento da PC de 1991 considera o todo escolar, destacando a necessidade de elaboração do PPP e do currículo pelo coletivo escolar. Quando apresenta os aspectos históricos, reporta-se ao passado com vistas a melhorar o processo educacional. Considera a educação integral e a interdisciplinaridade aliada a processos democráticos como garantias de acesso à educação de qualidade.

A próxima seção traz as análises do documento da PC de SC de 1998 no caderno Temas Multidisciplinares.

### 3.3.2 DOCUMENTO CURRICULAR DE 1998 – TEMAS MULTIDISCIPLINARES

O documento da PC – Temas Multidisciplinares possui sua organização direcionada para a discussão sobre cada temática multidisciplinar, destacando como trabalhá-la e abordá-la no contexto escolar. O documento curricular tem sua fundamentação nos aspectos históricos de cada tema multidisciplinar, com discussões sobre caminhos e inserção desses temas no cotidiano escolar da Educação Básica.

Ao analisar o documento curricular, foi possível localizar discussões sobre a gestão escolar, a PC de SC de 1998 considera o entendimento de que as políticas educativas buscam superar as políticas de governo, na tentativa de assumir o caráter de política de Estado, pois:

[...] na medida em que se responsabiliza a sociedade como um todo pela definição e execução de políticas educacionais também se lê outorgar autoridade para definir as orientações. Na prática significa a revalorização de formas institucionais de participação da sociedade civil como Conselho Nacional de Educação, Conselho Regional, Conselho Municipal (Local) etc., plurais, que devem funcionar na perspectiva da busca de consensos. Em síntese, tratar-se-ia de despartidarizar a **gestão** da educação para ampliar-lhe o horizonte temporal (SANTA CATARINA, 1998, p. 104 e 105, grifo nosso).

A discussão do D2.C11 – Educação e trabalho considera que, quando se responsabiliza a sociedade pelo andamento das políticas educacionais, se prevê que ela também dispõem de

autoridade para definir suas orientações. Significa a valorização da sociedade civil influenciando a gestão, possibilitando ampliar o horizonte.

Conforme Alves, Fernandes e Alves (2014), a gestão democrática, diante das reformas e políticas educacionais, no cenário de restrição do estado ao financiamento das políticas educacionais e quanto à descentralização das políticas para as unidades da federação, fica submissas a modelos de regulação e privatização dos espaços educativos. Isso resulta na diminuição da gestão democrática, restringindo a discursos, causando sua opacidade da gestão democrática, como política educacional e na prática dos sistemas de ensino.

O C11 – Educação e trabalho do D2, considera que o educador comprometido com o processo de transformação e formação dos educandos, buscará práticas educativas que possibilitem refletir e agir no mundo. A práxis educativa escolar, desenvolvida pelo educador a partir da ação pedagógica, busca a construção de indivíduos que interajam com a sociedade e possam transformar a sua própria história. Assim:

[...] a práxis educativa deve significar a emergência de novas formas de se lidar com o processo de ensino-aprendizagem: com os conteúdos, métodos e técnicas, planejamento e avaliação, relação professor-aluno e a **gestão escolar**; processos interativos como, por exemplo: **gestão** participativa, trabalhos em grupo, debates, seminários etc., enfim, discussões e experimentos que proporcionem a troca, o intercâmbio, o avanço solidário (SANTA CATARINA, 1998, p. 109, grifos nossos).

Conforme Russo (2014), a qualidade da educação está associada com a qualidade da sua produção e do seu processo. A formação de sujeitos críticos e portadores da cultura da humanidade, somente ocorrerá em uma escola em que o PPP é construído coletivamente, com participação democrática de seus agentes, pois só a gestão democrática é capaz de garantir que necessidades e interesses da comunidade escolar sejam acolhidas, no entanto, a gestão democrática é condição para se produzir educação de qualidade.

No que se refere à emancipação, o D2.C8 – Abordagem às diversidades no Processo pedagógico, destaca duas concepções na educação e suas perspectivas. A concepção tecnicista enfatiza o avaliar como medir, atribuir nota, enquanto, na perspectiva socio-política, a avaliação considera o contexto, transforma e emancipa os sujeitos desse processo, como podemos ver na citação a seguir:

Gradativamente, no sistema escolar, o conceito de avaliação vem evoluindo; pode-se perceber [...] o caminhar de uma concepção tecnicista onde avaliar significa medir, atribuir nota, predizer, em direção a uma concepção sócio-política em que a avaliação é vista em um contexto mais amplo sócio-cultural, historicamente situada, auto-construída, transformadora e **emancipadora** (SANTA CATARINA, 1998, p. 78, grifo nosso)

Segundo Freire (2000 *apud* SCHMITZ 2012), o ser humano se constitui e se constrói humano através das relações afetivas, intelectuais, éticas, que estabelece com os demais

indivíduos, com a natureza e com ele mesmo. Essa construção do sujeito ocorre em um contexto concreto, situado e datado. Já o outro aspecto é o inacabamento, é responsabilidade do homem, como ser genérico, buscar a liberdade e a possibilidade de decidir, avaliar, romper e optar pela sua transformação.

Com as considerações tecidas sobre gestão escolar, destacamos as subcategorias que emergiram do D2. Dessas subcategorias, quatro foram direcionadas à categoria emancipação, e duas, à categoria performatividade. Como podemos conferir os conceitos disponibilizados no quadro a seguir:

**Quadro 10 – Subcategorias - Proposta curricular de 1998 – Temas Multidisciplinares**

Eixo	Categoria	Subcategoria	Registro na PC	Localização do registro
Gestão escolar	Emancipação	Currículo	A concepção de currículo que se assume na PC, deixa para traz a perspectiva técnica e assume um currículo com características sociais e culturais, com apropriação do conhecimento pelos alunos, havendo a interdisciplinaridade nos currículos escolares. A escola tem a função de organizar seu currículo, pois o mesmo tem a função de indicar um caminho a ser seguido, um rumo ao contexto escolar.	D2.C1;D2.C4; D2.C5;D2.C6; D2.C7;D2.C8; D2.C9;D2.C10;D2.C11.
		Projeto Político-Pedagógico (PPP)	Fazem parte da construção do PPP todos os membros da comunidade escolar, como os pais, a direção, especialistas educacionais, apoio administrativo, serviços gerais e alunos, a partir disso se discute sobre os objetivos e a função social da escola. Destaca a preferência pela elaboração de projetos interdisciplinares, que possibilitem o acesso ao conhecimento das diferentes áreas através de estratégias e recursos diversos.	D2.C2;D2.C3; D2.C5;D2.C6; D2.C7;D2.C8; D2.C10.
		Omnilateralidade	Visa um novo modelo de educação omnilateral, considerada uma utopia concreta, ou seja, um horizonte	D2.C11.

			que se faz nas contradições do presente.	
		Interdisciplinaridade	Salienta que trabalhar de modo interdisciplinar deve estar expresso no processo de construção do PPP e na prática escolar, envolvendo práticas interdisciplinares, privilegiando o planejamento coletivo e o trabalho em equipe.	D2.C2;D2.C3;D2.C5;D2.C11.
	Performatividade	Direção	Destaca que a direção é um dos segmentos escolar que fazem parte da elaboração do PPP. A direção é parte integrante do trabalho no cotidiano escolar, que debate e delibera sobre os objetivos e a função da escola.	D2.C2;D2.C8.
		Concepção Tradicional	Busca assumir uma concepção de mundo diferente daquela baseada nos conceitos tradicionais, tendo a necessidade de clarear os conceitos, para não cometer o mesmo erro de trabalhar no viés tradicional, fragmentado e compartimentalizado.	D2.C5;D2.C6;D2.C11.

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base na PC de SC (SANTA CATARINA, 1998).

As subcategorias currículo, PPP, omnilateralidade e interdisciplinaridade foram direcionadas à categoria emancipação do eixo gestão escolar.

A subcategoria currículo ressalta, no documento curricular, o compromisso com um currículo que abrange características culturais e sociais, pois indica o caminho que será seguido pela escola, tendo dentro desses elementos a interdisciplinaridade.

Segundo Vasconcellos (2009, p. 32), o currículo privilegia a relação entre sujeitos e objeto de conhecimento/realidade, pois,

[...] O currículo escolar é resultado da interação entre os currículos dos Sujeitos (suas trajetórias, suas histórias de vida), o currículo do Objeto (sua gênese e desenvolvimento, a história de sua constituição como conhecimento e como objeto de estudo), e o currículo da Realidade (seu movimento, suas transformações, enfim, sua história).

O currículo constitui-se nesse movimento composto pelos sujeitos, pelo conhecimento e pela realidade. Historicamente, o enfoque dado ao currículo estava direcionado ao objeto do conhecimento, pois a discussão equilibrada em torno desses três elementos foi se

fundamentando aos poucos, considerando a comunidade, a escola, a sala de aula, os educadores e educandos, a sociedade como um todo (VASCONCELLOS, 2009).

Na subcategoria PPP, considera-se que todos os membros da comunidade escolar fazem parte da construção, discutindo os objetivos e a função social da escola, dando preferência a projetos interdisciplinares de ação coletiva.

De acordo com Libâneo (2008), o PPP é um instrumento de organização da escola, de expressão da cultura e orientação da prática, elaborado num trabalho cooperativo, demonstra a autonomia do grupo, oportunizando o desenvolvimento de todos os envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, para Petry (2015) o PPP é o espaço adequado para inscrever os fins e princípios aos quais a escola deva defender, como [...]

‘nesta escola, faremos de tudo para que os alunos aprendam’; ‘nesta escola, não abriremos mão jamais dos princípios democráticos de participação ativa, com decisões a serem tomadas pela gestão de forma transparente e ouvida a comunidade escolar’; ‘nesta escola, o preceito constitucional da laicidade será adotado como princípio orientador’; ‘todos os esforços serão mobilizados no sentido de criar as condições adequadas para assegurar que todas as crianças e adolescentes acessem os conhecimentos’, e assim por diante.

A construção coletiva do PPP deve constituir-se em todas as práticas escolares, desde a gestão pedagógica ou administrativa, no currículo, nos projetos, nos planos de atividades curriculares, nas condições de trabalho e na organização da escola. (PETRY, 2015)

Outra subcategoria, a omnilateralidade é considerada uma utopia que ocorre nas contradições do presente. Segundo Gadotti (2012) a omnilateralidade denominada por Marx, não se refere ao desenvolvimento das potencialidades inatas dos sujeitos, mas à criação de potencialidades pelo próprio homem, como a educação, que é um fenômeno ligado à produção da sociedade. A omnilateralidade é o histórico do homem ligado a uma totalidade de capacidades, livre da alienação e da exploração.

Assim, a utopia colocada pela PC está em superar as condições de alienação, subordinação e exploração, postas pelas relações sociais e pelo sistema capitalista, na busca dessa omnilateralidade na formação dos indivíduos.

A subcategoria interdisciplinaridade considera o trabalho em equipe e o planejamento coletivo, destacando que a interdisciplinaridade deve estar na construção do PPP e em todas as ações da escola.

Conforme Lück (1994) a interdisciplinaridade tem como objetivo viabilizar a superação da visão restrita do mundo, buscando como centralidade os sujeitos a partir de sua realidade, permitindo que desenvolvam uma melhor compreensão dessa realidade. Quando a

interdisciplinaridade promove a elaboração do conhecimento, confere um novo modo de pensar, uma nova consciência da realidade, resultado da reciprocidade, do ato de troca entre as várias áreas do conhecimento, compartilhadas com o todo escolar.

A localização da subcategoria currículo ocorreu no D2.C1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11. A subcategoria PPP foi localizada no D2.C2, 3, 5, 6, 7, 8 e 10. Já a subcategoria omnilateralidade foi destaca no D2.C11. E a subcategoria interdisciplinaridade teve sua ocorrência no D1.C1, 2, 15, 20 e 22.

As subcategorias direção e concepção tradicional foram direcionadas à categoria performatividade do eixo gestão escolar. A subcategoria direção faz parte do trabalho escolar, sendo um dos segmentos que influencia na elaboração do PPP, na função da escola e nos seus objetivos.

Conforme Libâneo (2008), a direção, compreendida de modo integrado e articulado, tem a tarefa de coordenar o andamento dos trabalhos, a utilização dos recursos, assegurar a participação coletiva nas decisões da escola. Ainda que existam práticas autoritárias, há em exercício em algumas instituições a gestão participativa, com compromisso, flexível às necessidades e mudanças da educação.

Na subcategoria concepção tradicional, o documento curricular destaca a questão do trabalho tradicional, compartimentalizado e fragmentado, propondo a superação desses conceitos tradicionais.

Segundo Libâneo (2008) na concepção tradicional o aluno tem o papel de armazenar as informações, dando importância aos produtos e não ao processo de aprendizagem, assim, a avaliação somativa possui grande peso e as disciplinas são compartimentalizadas em suas áreas.

O documento considera que a escola é constituída por sujeitos com diferentes possibilidades, o que requer pensar a aprendizagem diferentemente dos modelos tradicionais, com a compartimentação do ensino, busca de trabalhar de forma coletiva, por isso, assume a abordagem histórico-cultural de desenvolvimento e aprendizagem, possibilitada devido aos grupos heterogêneos que compõem esse espaço (SANTA CATARINA, 1998).

A localização da subcategoria direção ocorreu no D2.C2 e 8. E a subcategoria concepção tradicional teve sua ocorrência no D2.C5, 6 e 11.

Portanto, o D2 valoriza a inserção dos temas multidisciplinares no contexto escolar, já que relevantes à formação dos sujeitos. Sinaliza a necessidade de lidar com o processo de aprendizagem de modo que a gestão escolar seja repensada através da gestão participativa. As

subcategorias englobam o contexto escolar e estão em constante relação entre si, por isso, a necessidade de elaboração do PPP e do currículo, por meio do processo democrático, em que a interdisciplinaridade se concretize na educação omnilateral dos sujeitos, superando as ações tradicionais de ensino em que prevalecem as ações fragmentadas do trabalho escolar.

Na próxima seção, a análise percorre o documento da PC de SC de 1998, no caderno disciplinas curriculares.

### 3.3.3 DOCUMENTO CURRICULAR DE 1998 – DISCIPLINAS CURRICULARES

O documento curricular de 1998 aborda nas suas disciplinas aspectos históricos, conceitos específicos de cada área, com relato de experiência, indicação de atividades, leituras e avaliação. Destaca pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino, a importância da leitura, apresentando autores referentes a cada disciplina e suas discussões na educação.

A disciplina de Matemática faz a mesma ressalva que no D1, sobre a sistematização dos conceitos matemáticos a partir de determinada série, ou seja, nada impede que o conhecimento esteja ao acesso do aluno em séries anteriores ou posteriores à quais o aluno se encontra, principalmente se as condições de aprendizagem forem favoráveis para que isso ocorra, pois considera-se que os conteúdos não se esgotam apenas em determinada série, mas podem ser utilizados sempre que necessário. Assim, algumas disciplinas do D3 fazem uma explicação mais ampla dos conteúdos, com exemplos e experiências, enquanto outras definem os conteúdos para cada série na Educação Básica.

O C14 História do D3, propõe mudanças na constituição e gestão da escola, nas condições de ensino e trabalho existentes. No que se refere à gestão escolar, considera que deve se constituir num processo que envolva todos os membros da comunidade, em prol das metas propostas pela escola e dos problemas a serem diagnosticados, responsabilizando o grupo pelas decisões, como podemos observar a seguir:

A Proposta Curricular de História de Santa Catarina propõe como objetivos gerais, alterações significativas tanto na constituição e **gestão da escola** pública quanto nas condições de trabalho e ensino existentes. Considera-se que a **gestão escolar** deva constituir-se por um projeto de ensino que envolva como “equipe” todos os membros da unidade, em função das indicações do diagnóstico dos problemas o elencados, das metas a serem atingidas ao longo do desenvolvimento do projeto, responsabilizando desta forma funcionários administrativos, docentes, direção, pais e alunos na eficácia do trabalho (SANTA CATARINA, 1998, p. 153, grifos nossos).

Nesse sentido, para que ocorra gestão democrática, Alves, Fernandes e Alves (2014) destacam a necessidade de flexibilidade de expressão de organização coletiva da escola, com

autonomia da gestão administrativa e pedagógica para elaboração do projeto pedagógico de acordo com os interesses do grupo, partindo do princípio de cooperação, pois as relações pedagógicas devem estar apoiadas no comprometimento com a emancipação, para o desenvolvimento do ensino.

Na sequência, discutimos o quadro com as subcategorias localizadas no D3. Foram localizadas seis subcategorias, três direcionadas à categoria emancipação e três subcategorias foram lançadas na categoria performatividade. Como podemos verificar os conceitos dispostos a seguir:

**Quadro 11 – Subcategorias – Proposta curricular de 1998 – Disciplinas Curriculares**

Eixo	Categorias	Subcategoria	Registro na PC	Localização no registro
Gestão Escolar	Emancipação	Currículo	Destaca que, para promover a apropriação do conhecimento científico produzido pela humanidade, é fundamental possuir um currículo organizado interdisciplinarmente. Aponta que não cabe à escola em termos de áreas do conhecimento determinar seu currículo, mas cabe à escola realizar seu planejamento e engajar nesse processo os temas transversais.	D3.C2;D3.C4;D3.C5;D3.C6;D3.C15;D3.C16;D3.C17;D3.C18.
		Interdisciplinaridade	Aponta a necessidade de trabalhar o currículo de forma interdisciplinar. Destaca a interdiscursividade no processo de alfabetização, que é a apropriação de diversas linguagens. A interdisciplinaridade entre os docentes é considerada uma oportunidade de formação continuada e de conhecimento das demais áreas do conhecimento.	D3.C2;D3.C3;D3.C5;D3.C9;D3.C11;D3.C16.
		Projeto Político-Pedagógico (PPP)	O trabalho das disciplinas deve estar vinculado ao PPP, por isso, o documento da PC se apresenta como um norte para o planejamento das atividades escolares. O PPP deve incluir todas as disciplinas e incentivar a participação da comunidade.	D3.C5;D3.C7;D3.C15.
	Performatividade	Concepção Tradicional	Destaca aspectos históricos da educação tradicional. O educador fundamentado em práticas	D3.C2;D3.C5;D3.C7;

			tradicionais, que somente ensina, ouve e responde, se sentirá estacionado no conhecimento e no tempo. Por isso, a PC propõe repensar tais práticas, favorecendo a ampliação do conhecimento ao aluno.	D3.C10; D3.C16.
		Performance	A PC destaca a performance na área da Educação Física e visa que deve pautar-se nos movimentos que ultrapassem as condições de performance, trabalhando a conscientização coletiva e participativa dos alunos, pois a técnicas de performance buscam o desenvolvimento de habilidades e capacidades físicas, utilizando critérios de produtividade e desempenho. No entanto, a PC visa criar nas escolas práticas esportivas que busquem a razão social, integrando o grupo escolar.	D3.C17.
		Compartimentação	Destaca que a compartimentação das disciplinas ocorre de modo linear, com repetição e responsabilidade individual dos sujeitos. Assim, assume-se no documento curricular a possibilidade de trabalhar com os alunos coletivamente, de diversas formas e modos, superando a compartimentação dessas práticas.	D3.C3; D3.C5; D3.C14.

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base na PC de SC (SANTA CATARINA, 1998).

As subcategorias currículo, interdisciplinaridade e PPP foram direcionadas à categoria emancipação do eixo gestão escolar. A subcategoria currículo destaca a relação do trabalho interdisciplinar na promoção do conhecimento científico, sendo apropriado pelo aluno. Aponta a importância dos temas transversais, de modo a incluí-los nos planejamentos escolares.

Segundo Carvalho (2014, p. 100), o currículo não é um campo neutro, desinteressado e inocente, pois “[...] As dimensões pedagógicas e psicológicas sempre expressarão uma adesão a certas concepções filosóficas, políticas e ideológicas em relação às quais o ideário educacional estará afinado”, seja essa vinculação consciente ou não.

Por isso, a necessidade de participação e acompanhamento do grupo escolar, para que o currículo atenda as necessidades a partir do trabalho interdisciplinar, abordando a diversidade da escola.

Na subcategoria interdisciplinaridade, o documento curricular explicita dois aspectos, sendo a troca de conhecimento entre os educadores, que considera um espaço de formação continuada entre as áreas do conhecimento e a interdiscursividade, referindo-se ao contato com as diversas linguagens fundamentais numa educação interdisciplinar.

De acordo com Azevedo e Andrade (2007), a reflexão constante sobre o processo de interdisciplinaridade, torna-se base fundamental para a construção de um processo interdisciplinar efetivo no cotidiano escolar, tendo uma prática pedagógica carregada de discussão, pesquisa e análise dos educadores e alunos, sobre o conhecimento que está sendo construído por cada sujeito e pelo todo escolar. A interdisciplinaridade busca promover um novo modo de trabalhar com o conhecimento, havendo a interação entre sociedade, sujeitos e conhecimento na relação professor e professor, professor e aluno, aluno e aluno, tornando o espaço escolar dinâmico e vivo, de modo que os temas geradores sejam vislumbrados e problematizados pelo coletivo das disciplinas.

A troca de conhecimento que ocorre pela interdisciplinaridade é um processo importante para o aluno no seu desenvolvimento, como também para o educador, que amplia seu repertório, seu horizonte, suas possibilidades de trabalho e suas experiências nesse processo.

A subcategoria projeto político-pedagógico sinaliza que a elaboração do documento curricular se apresenta um norte para o planejamento escolar, daí, a necessidade de elaboração do PPP coletivamente e vinculado com o trabalho pedagógico das disciplinas.

Conforme Brocanelli (2013), a construção do PPP é um elemento fundamental da gestão e da autonomia da escola, pois é necessário que haja a reflexão coletiva na busca da qualidade do ensino. Por isso, o PPP não pode ser imposto, tem que ser “construído”, com a participação dos atores escolares, para que consigam se comprometer com os objetivos demandados pelo grupo.

A localização da subcategoria currículo ocorreu no D3.C2, 4, 5, 15, 16, 17 e 18. A subcategoria interdisciplinaridade teve sua ocorrência no D3.C2, 3, 5, 9, 11 e 16. Já a subcategoria PPP, foi localizada no D3.C5, 7 e 15.

As subcategorias concepção tradicional, performance e compartimentação, foram direcionadas à categoria performatividade do eixo gestão escolar. A subcategoria concepção tradicional é destacada nos aspectos históricos do D3, salientando que o educador que realiza sua prática nas bases tradicionais acaba parado no tempo, por isso, o documento sugere repensar tais práticas com apropriação do conhecimento e novas formas de trabalho.

O currículo tradicional trabalhado no contexto escolar fica reduzido a disciplinas e conteúdos a serem transmitidos aos alunos, organizados a partir da grade curricular que compartimentaliza o conhecimento repassado aos alunos (LIBÂNEO, 2008).

O documento curricular ao destacar a concepção tradicional, enfatiza que o educador que só ensina se sentirá “estacionado” no tempo, por esse motivo, a necessidade de desenvolver ações que promovam a busca de informações a partir de diferentes pontos de vista, organizando diferentes formas de realizar os projetos, possibilitando que a correção dos materiais em sala de aula seja um momento de construção do conhecimento, oferecendo aos alunos elementos em que o aprendizado se torne significativo na sua concretização (SANTA CATARINA, 1998).

A quinta subcategoria apontada no documento curricular, performance busca a superação das atividades físicas voltadas para performance, alto rendimento e produtividade, buscando práticas esportivas com integração e interação social.

Conforme Ball (2002), os modos de regulação possuem uma dimensão interpessoal e social, pois estão diluídos nas relações de grupos da comunidade, em grupos institucionais, em equipes. Na questão social, a pressão sobre os indivíduos está formalizada nas avaliações, revisões e apreciações realizadas na base de dados referentes a cada sujeito, contribuindo para a performatividade do grupo. Assim, tem-se a probabilidade de substituir as relações sociais por relações de julgamento, em que os sujeitos são valorizados pelo que produzem.

O documento curricular trata da performance no rendimento esportivo, propondo a superação dessa prática. A PC de 1998, busca trabalhar o movimento e a corporeidade a partir de diversas formas, mas pautada pela possibilidade e condições biológicas de cada indivíduo, contribuindo à formação do cidadão (SANTA CATARINA, 1998).

A última subcategoria, compartimentação, considera a necessidade de ir além da divisão entre os conteúdos, trabalhando de forma não linear, abrindo espaço para a possibilidade do exercício coletivo.

Conforme Libâneo (2008), o currículo tradicional tem em suas características a organização compartimentalizada do conhecimento por disciplinas, o ensino fica centrado no professor e na matéria, que é somente transmitida ao aluno. A escola tem o papel da transformação social, sem receio de trabalhar com a visão crítica da sociedade.

A PC destaca que a compartimentação das disciplinas trabalhada de forma mecânica e fragmentada deve ser superada a partir de um trabalho interdisciplinar, pois oferece subsídio metodológico para a realização de um projeto comunitário. Ao se constituir um grupo de

trabalho com a elaboração de projetos que estejam direcionados para o crescimento do estabelecimento escolar articulado com a totalidade, obtém-se como resultado o crescimento comunitário, com a realização de encontros, reivindicações, comemorações, soluções de problemas, oficinas, envolvendo todos no processo (SANTA CATARINA, 1998).

A localização da subcategoria concepção tradicional ocorreu no D3.C2, 5, 7, 10 e 16. A subcategoria performance teve sua ocorrência no D3.C17. E a subcategoria compartimentação foi localizada no D3.C3, 5 e 14.

No entanto, o D3 destaca as disciplinas curriculares da Educação Básica, considerando que a gestão escolar envolve todos os membros da comunidade. Nas subcategorias propõe a interdisciplinaridade como caminho para se elaborar o PPP e o currículo das instituições, considerando o coletivo escolar, pois as práticas escolares tradicionais desconsideram as ações coletivas e trabalham a compartimentação do ensino. Assim, a PC procura superar essas práticas na busca de uma educação pensada e elaborada pelo grupo escolar a partir da sua realidade.

Na sequência, destaca-se a seção de análise do documento da PC de SC de 1998, no caderno Formação Docente.

### 3.3.4 DOCUMENTO CURRICULAR DE 1998 – FORMAÇÃO DOCENTE

A PC de 1998 tem sua organização voltada para a formação de educadores para o magistério, por isso propôs o documento curricular como norte para a formação de novos educadores. Destacam-se no documento curricular as disciplinas para esse processo formativo, contendo aspectos históricos e autores de cada área de formação, metodologia, recursos de ensino e conteúdo programático para cada disciplina.

Na leitura de análise realizada no documento curricular Formação Docente, verifica-se que o D4.C4 História da Educação contempla as mesmas discussões tecidas sobre gestão escolar do documento Disciplinas Curriculares, no C14 História do D3. Assim, as considerações sobre a gestão escolar permanecem as realizadas na seção 3.3.3, do capítulo 3, desta dissertação. Compreende-se que tanto a Educação Básica, como a formação para o magistério, fazem parte da gestão, a primeira, por envolver o cotidiano escolar e a formação dos sujeitos, a segunda, por envolver a formação de educadores que estarão nesse meio exercendo a profissão de educadores, gestores, coordenadores pedagógicos, por isso, necessitam conhecer a gestão escolar, para participarem e atuarem nessa prática.

No D4, foram localizadas outras discussões sobre gestão democrática, como podemos observar a seguir:

Apesar dos discursos pedagógicos inovadores envolvendo questões como **gestão** democrática da escola, do currículo e interdisciplinaridade/multidisciplinaridade, a fragmentação do conhecimento e do trabalho escolar continuam sendo o padrão predominante. A superação desta situação exige compromisso, predisposição e discussão de nossas práticas atuais através de grupos de estudo colegiados e encontros sistemáticos (SANTA CATARINA, 1998, p. 78, grifo nosso).

O C6 – Didática e Estágio Curricular, destaca que os discursos da gestão escolar democrática, encontram nas instituições de ensino a fragmentação desse espaço, assim, a superação exige a mudança da prática escolar, compromisso que deve ser assumido pelos que fazem parte desse contexto.

Para Santos (2016) a organização da escola é complexa, pois envolve estrutura, funcionários, docentes, discentes, a legislação, a gestão da escola, recursos materiais, financeiros e humanos. Para organizar esse espaço, tudo depende da liderança exercida pelo gestor e pela capacidade da comunidade escolar, que direcionará as estruturas da escola a serem burocratizadas e centralizadas ou descentralizadas, dispondo da gestão democrática e participativa. Porém, a gestão democrática, segundo o autor, ocorreu de forma plena apenas nas leis, pois na prática essa ação ocorre a passos lentos.

Na discussão do D4.C6 – Didática e Estágio Curricular, a PC de SC de 1998 considera que o coletivo escolar necessita criar oportunidades para que se questionem, compreendam e elaborem práticas escolares, de modo a se, ter condições de construir um PPP que desenvolva a construção do conhecimento centrado na gestão curricular. Nesse sentido, o currículo torna-se um instrumento que estrutura as atividades da escola, pois a elaboração do PPP deve conter questionamentos e enfrentamentos pedagógicos, índices de retenção e evasão, a concepção de conhecimento que a escola tem desenvolvido, aspectos que devem estar no entorno da escola (SANTA CATARINA, 1998).

Desse modo, destaca-se que:

As considerações acima procuram resgatar a importância da **gestão** curricular na escola, portanto, trata-se de pensar que as atividades que desenvolvemos cotidianamente estejam sendo “abordadas e recriadas” em nome de um currículo emancipatório para os alunos e os professores, e não mais em nome de interesses particulares, necessidades circunstanciais ou emergências escolares (SANTA CATARINA, 1998, p. 78, grifo nosso)

Conforme Brocanelli (2013) o real sentido da gestão democrática da escola está na organização e estrutura das suas ações, com valorização da presença e participação de todos na escola, impulsionando a uma perspectiva cada vez melhor. Perceber o ambiente escolar e os sujeitos desse processo, inseridos nesse ambiente, requer notar a sua disponibilidade para a

realização de um trabalho diferente, a partir de uma nova perspectiva, proporcionando a mudança na instituição escolar.

Na categoria emancipação no D4.C6 – Didática e Estágio Curricular, podemos compreender que:

É imprescindível o conhecimento do real (do ser social/das relações sociais) para que o agir humano se efetive numa perspectiva **emancipatória**. Apenas os homens e mulheres que conseguirem desenvolver uma coerente apreensão da totalidade, isto é do real que é processual, histórico, contraditório é que terão possibilidades de transformá-lo (SANTA CATARINA, 1998, p. 74, grifo nosso).

Os indivíduos, ao se apropriarem do conhecimento da realidade e compreenderem as relações sociais, agem na perspectiva da emancipação, pois essa transformação é possível quando o indivíduo desenvolve a compreensão da totalidade, ou seja, das formas de relação social e de poder, do histórico e do real.

Conforme Schmitz e Lima (2012), a educação na qualidade de prática social, tem sua contribuição no processo de democratização social, com a construção de um projeto social voltado aos anseios da maioria, pois a escola sozinha não consegue realizar a transformação social. Daí, a necessidade de participação do coletivo, para que a democracia não seja forjada, mas sim um processo emancipador.

As subcategorias que emergiram da análise do documento curricular de 1998, no caderno Formação Docente, foram fundamentadas nas categorias do eixo gestão escolar desta pesquisa. Na categoria emancipação, foram destacadas três subcategorias e na categoria performatividade foi destacada uma categoria.

**Quadro 12 – Subcategoria – Proposta Curricular de 1998 – Formação Docente**

Eixo	Categorias	Subcategoria	Registro na PC	Localização no registro
Gestão escolar	Emancipação	Currículo	Destaca que os currículos das disciplinas construídos na PC abarcam conteúdos para a formação docente. Estes estão articulados com assuntos que tratam da contradição educacional na atualidade, propondo a superação da alienação e da fragmentação curricular. Tem seu fundamento na concepção dialética do materialismo histórico assumido pelo documento curricular.	D4.C2;D4.C3; D4.C4;D4.C5; D4.C6;D4.C8; D4.C12; D4.C15.
		Projeto Político-Pedagógico (PPP)	Destaca a construção do PPP, pensando na relação disciplina e	D4.C4;D4.C5; D4.C6;D4.C7.

			alunos (crianças, jovens, adolescentes e adultos) que frequentam a escola, a partir de um PPP que busque a formação de uma sociedade justa, fraterna, democrática e que articule a construção do conhecimento.	
		Interdisciplinaridade	Aponta que vivenciar a prática pedagógica é buscar na interdisciplinaridade apoio para as necessidades de organização estrutural e planejamento. Reunindo o coletivo e demais áreas do conhecimento para enfrentar os desafios, atende as especificidades das disciplinas e conteúdos trabalhados na escola.	D4.C3;D4.C6; D4.C7; D4.C10; D4.C11; D4.C15.
	Performatividade	Ensino tradicional	Destaca que muitos educadores vêm propondo alternativas diferentes de trabalho na educação, abandonando o enfoque tradicional, em que o aluno é considerado o receptor do conhecimento já produzido. Considera que o ensino tem por finalidade romper com o modelo tradicional, propondo trabalhar a partir do materialismo histórico dialético.	D4.C3;D4.C5; D4.C6; D4.C14.

**Fonte:** Dados elaborados pela autora com base na PC de SC (SANTA CATARINA, 1998).

As subcategorias currículo, PPP e interdisciplinaridade foram direcionadas à categoria emancipação do eixo gestão escolar. A subcategoria currículo aponta os conteúdos das disciplinas para a formação de novos educadores, articulados com temas sobre a contradição da educação, colocando a fragmentação e a alienação do currículo como elementos que devem ser superados.

Segundo Vasconcellos (2009), o currículo efetivamente deverá estar organizado para considerar o indivíduo, a partir da sua realidade, da sua vida, na sua totalidade. O currículo é construído por sujeitos concretos, com trajetórias, identidade, etnia, orientação sexual, religião, cultura e classe social diferentes, o currículo escolar como construção humana necessita desses sujeitos. É necessário pensar o coletivo, as decisões não podem ser tomadas na individualidade, pois esse espaço se constitui de pessoas e estruturas, sendo fundamental romper com a visão dicotômica, não se trata de optar por uma coisa ou outra, mas de articular esse processo. O currículo deverá colaborar no processo de desalienação dos sujeitos.

A subcategoria PPP considera que a construção deve estar relacionada com as disciplinas e os alunos da Educação Básica, dentro de seus contextos e realidade. Há que buscar a democracia, uma sociedade justa nas suas relações e que articule a construção do conhecimento no PPP.

Conforme Libâneo (2008), a escola, ao elaborar e executar o PPP através do trabalho coletivo, mostra sua maturidade, daí a necessidade de o PPP ser avaliado durante o ano, para que avaliações sejam feitas nas ações propostas, verificando se as ações precisam ser modificadas devido a novos fatos. Ora, todo projeto é inconcluso, pois necessita ser construído e reconstruído socialmente.

A subcategoria interdisciplinaridade, apoiada no planejamento escolar, nas demais áreas do conhecimento e no coletivo escolar, tende a lidar com os desafios atendendo as necessidades do trabalho escolar, das vivências e da produção do conhecimento.

Segundo Azevedo e Andrade (2007), a interdisciplinaridade não é apenas a integração das disciplinas, mas compreende a união das disciplinas em seus conceitos e suas diretrizes, seus procedimentos, suas informações, sua metodologia, sua organização do ensino, tendo como finalidade trabalhar com novos caminhos metodológicos e com as diferenças, de modo a compreender e enriquecer os conhecimentos a respeito das diversas áreas do saber.

A subcategoria currículo foi localizada no D4.C1, 3, 4, 5, 6, 8, 12 e 15. A subcategoria PPP teve sua ocorrência no D4.C4, 5, 6 e 7. Já a subcategoria interdisciplinaridade, foi localizada no D4.C3, 5, 6 e 14.

A subcategoria concepção tradicional da categoria performatividade, considera que os próprios educadores têm sugerido diferentes alternativas para trabalhar a educação, abandonando o enfoque tradicional, indicando sua prática a partir da concepção do materialismo histórico dialético.

Segundo Alves, Fernandes e Alves (2014), no contexto educacional, encontram-se modos de gestão autoritária, tradicionalmente instalados nas escolas e que se apresentam em práticas burocráticas e hierárquicas. Isso impossibilita relações pedagógicas fundamentadas na emancipação humana.

Por isso, a mudança de concepção no contexto escolar é decorrente de um trabalho elaborado pelo próprio grupo escolar, no dia a dia da escola é que se aprende a fazer, a ação e socialização dessas práticas escolares é que enriquecem o coletivo e apontam novos caminhos para a educação. A subcategoria ensino tradicional foi localizada no D4.C3, 5, 6 e 14.

Portanto, o D4 destaca as disciplinas direcionadas para a formação de educadores no curso de magistério. Considera que a gestão democrática necessita se efetivar na escola, resgatando a sua finalidade e importância para a constituição e identidade do espaço escolar. Nas subcategorias, frisa que o currículo, a interdisciplinaridade e o PPP devem ser elaborados no coletivo, considerando os indivíduos em formação. Quanto ao ensino tradicional, o documento curricular sugere o abandono dessa prática, propondo a educação através da perspectiva do materialismo histórico.

Na próxima seção, a análise percorre o documento da PC de SC de 2005, no caderno estudos temáticos.

### 3.3.5 DOCUMENTO CURRICULAR DE 2005 – EIXOS TEMÁTICOS

A PC de 2005 Estudos Temático destaca aspectos gerais e específicos de cada eixo temático sinalizado no documento curricular. Discute sobre o processo de aprendizagem, organização curricular, metodologia, desafios da educação, aspectos históricos e principais autores de cada eixo temático que auxiliaram na discussão. Aponta o direito da criança e do adolescente à educação, traz o relato de uma educadora sobre a estruturação dos espaços escolares e relatos de alunos sobre como imaginam uma escola ideal, um professor ideal, a relação professor e aluno, o aluno ideal e como são os jovens hoje. Essas questões possibilitam que a escola amplie sua visão sobre as relações sociais, culturais e de aprendizagem.

Ao realizar a leitura do D5.C5 – Educação e Trabalho, tem-se que o planejamento, a gestão escolar, a avaliação, os conteúdos, entre outros aspectos, são processos que constituem a ação educativa. Para alcançar tais aspectos necessariamente passa pela gestão pedagógica, em que as relações de educação e trabalho estejam bem definidas, como podemos observar a seguir:

[...] Os conteúdos, métodos e técnicas, o planejamento, a avaliação, a relação professor-aluno, a **gestão escolar** e os intervenientes sócio-político e econômicos são partes indissociáveis do processo os quais são elementos constitutivos da ação educativa. Nesse caso, essa conquista passa necessariamente por uma **gestão** pedagógica que busque articular de forma não mecânica o trabalho com a educação; caso contrário, poderemos nos perceber protagonistas de uma educação que represente um mecanismo de ajuste às necessidades do mercado de trabalho, o que seria lastimável, pois fere o compromisso já anunciado na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), que seria com a emancipação humana (SANTA CATARINA, 2005, p.156, grifos nossos).

De acordo com Alves, Fernandes e Alves (2014), a gestão democrática tem como elemento central a participação e a democratização do ensino, pois consistem num mecanismo para a formação crítica dos indivíduos que estão no entorno da escola. Caracteriza a oferta do ensino público, com a descentralização do poder para as instituições escolares, havendo transparência entre a população escolar de modo a promover igualdade dos direitos, liberdade de expressão, trabalho coletivo, inclusão, autonomia didático-pedagógica e cooperação, elementos que têm a possibilidade de mudança da gestão autoritária instalada tradicionalmente nas escolas, que se apresenta a partir de práticas burocráticas.

Nesse sentido, o documento da PC aponta que a ação educativa parte da gestão escolar, dos conteúdos e avaliação, assumidos pela escola, que são conquistados por uma gestão que visa à emancipação humana, superando a forma mecânica e compartimentada da educação. Como podemos verificar a seguir:

Para melhorar a vida dos trabalhadores, a contribuição da educação escolar deve caminhar na direção de propiciar instrumentos, oferecer-lhes ferramentas para a superação de sua condição de alienação e produção de outras formas de **emancipação** humana. Nesse sentido, é necessário e possível organizar-se e lutar pela superação do modelo atual na tentativa de construção de uma sociedade que inclua todos (SANTA CATARINA, 2005, p.127, grifo nosso).

O D5.C4 – Educação de Trabalhadores, considera que a educação escolar deve contribuir com os trabalhadores possibilitando ferramentas e instrumentos para a superação da sua condição, ofertando aos sujeitos caminhos para a emancipação humana na construção de uma sociedade em que todos sejam incluídos.

Conforme Reis (2012), o diálogo é propulsor do conhecimento, pois a partir das discussões amplia-se a capacidade de raciocínio e compreensão, proporcionando a estruturação de um sujeito crítico e com o raciocínio lógico mais alicerçado, para que possa de modo autônomo sustentar o seu ponto de vista e posicionar-se perante as situações sociais. Assim, a coletividade se torna um alicerce na construção de saberes, em que os indivíduos têm subsídios para compreender e analisar as estruturas sociais em que estão inseridos, para a sua emancipação.

As subcategorias que emergiram da análise do D5, foram direcionadas às categorias ligadas ao eixo gestão escolar desta pesquisa. Na categoria emancipação, foram destacadas quatro subcategorias e na categoria performatividade, uma subcategoria. Como podemos observar a seguir:

**Quadro 13 – Subcategorias – Proposta Curricular de 2005**

Eixo	Categorias	Subcategoria	Registro na PC	Localização no registro
------	------------	--------------	----------------	-------------------------

Gestão escolar	Emancipação	Currículo	Destaca que muitos currículos e educadores ignoram o conhecimento prévio do aluno, sendo necessário delinear um currículo que compreenda o mundo das crianças em formação. Aponta a necessidade de entender que o currículo deve superar a visão de matriz curricular, transformando-se no percurso pedagógico que considere as diversas formas de ensino que fazem parte do ambiente escolar, sendo experiência e expressão dos seus construtores e das relações que se desenvolvem na escola.	D5.C1; D5.C2; D5.C3; D5.C4; D5.C5; D5.C6.
		Projeto Político-Pedagógico (PPP)	Sinaliza que o planejamento comprometido com o PPP da escola e fundamentado no documento curricular, dará ao educador sustentação ao seu trabalho. Toda instituição escolar necessita ter seu PPP, e de modo que seja viabilizado pela ação coletiva, dando voz a todos, no entanto, precisa refletir a compreensão de educação como processo de formação dos sujeitos nas suas diversas dimensões.	D5.C1; D5.C2; D5.C3; D5.C5; D5.C6.
		Interdisciplinaridade	Destaca que o trabalho escolar como teoria e prática deve ser condição para gerar novos processos pedagógicos, tendo uma prática pedagógica interdisciplinar que possibilite a viabilização de projetos, concebendo-os como sujeitos em formação de diversas dimensões.	D5.C2; D5.C5; D5.C6.
		Educação Integral	Aponta que o conhecimento que possibilita ao educando fazer a leitura da realidade ocorre através de um currículo que contemple a formação integral do aluno. Porém, ressalta que historicamente a escola não ofereceu condições para a formação integral dos sujeitos em formação.	D5.C4; D5.C6.

	Performatividade	Ensino Tradicional	O ambiente escolar pode modificar a prática pedagógica tradicional, quando se constituir em um espaço democrático, crítico, aberto e dinâmico, priorizando conteúdos significativos na realidade dos alunos. Historicamente a educação formal do trabalhador era compreendida como desnecessária pelo grupo hegemônico da sociedade tradicional, por outro lado, a educação era vista como perigosa, pois permitia ao trabalhador perceber os mecanismos de controle, conduzindo esses sujeitos para o caminho da revolta.	D5.C3; D5.C4; D5.C6.
--	------------------	--------------------	--	----------------------------

Fonte: Dados elaborados pela autora com base na PC de SC (SANTA CATARINA, 2005).

As subcategorias currículo, PPP, interdisciplinaridade e educação integral, foram direcionadas à categoria emancipação do eixo gestão escolar.

A subcategoria currículo sinaliza a importância de considerar o conhecimento inicial do aluno e compreender o mundo das crianças que estão em formação, propondo a superação da matriz curricular. Essa transformação deve considerar as diversas formas de ensino que estão presentes no espaço escolar, pois são as experiências e expressões desses construtores que enriquecem as relações estabelecidas no ambiente da escola.

Referem-se à organização dos saberes, à organização de recursos e pessoas no tempo e espaço escolar, assim, “[...] Num currículo que assume a atividade humana como princípio educativo não há dicotomia, mas, pelo contrário, profunda articulação entre a proposta curricular da escola e os currículos pessoais de educandos e educadores.” (VASCONCELLOS, 2009, p. 28).

A subcategoria PPP aponta que toda escola precisa ter o seu projeto, e de modo que a construção ocorra pela ação coletiva, dando voz a todos, refletindo sobre a compreensão da educação na formação dos alunos. Ressalta a importância de o planejamento da escola estar comprometido com o PPP.

Assim, Brocanelli (2013) destaca que a elaboração do PPP pressupõe o trabalho coletivo através do processo democrático de decisões, em que todos os presentes nas reuniões possam se manifestar. As decisões de como fazer, quando fazer, para que fazer, são indispensáveis na elaboração do projeto, pois passam a ser decisões de todos os participantes,

constituindo-se uma “corresponsabilização” coletiva pelo andamento e resultado das ações educativas.

É fundamental que essas características em relação ao PPP permaneçam, porque somente o que é elaborado, pensado e percebido pelo grupo possui perspectiva de mudança, estabelecendo novos modos de convivência com o grupo escolar (BROCANELLI, 2013).

A subcategoria interdisciplinaridade destaca que teoria e prática no trabalho escolar devem proporcionar condições para gerar novos processos pedagógicos por meio da prática interdisciplinar, considerando os alunos em formação.

De acordo com Lück (1994), é necessário trabalhar a interdisciplinaridade como um processo, que considere a cultura dos indivíduos e a sua transformação. A superação da linearidade e da fragmentação do ensino no processo de produção do conhecimento, leva a uma prática interdisciplinar possível, com efetivação, quando o aluno se apropria da visão global de mundo.

A subcategoria educação integral apresenta que historicamente a escola não proporcionou aos indivíduos condições para a formação integral, considera que o conhecimento permite ao educando fazer a leitura da realidade que só é viabilizada através de um currículo que contemple a formação integral.

Nesse sentido, a educação integral como formação integral e total de sujeitos multidimensionais, deve promover o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo em todos os aspectos. Assim, Cabral e Soares (2014) ressaltam que a escola tem como propósito preparar o aluno para a participação construtiva, criativa e corresponsável, no exercício da cidadania, com o objetivo de garantir aos alunos possibilidades para o desenvolvimento de suas potencialidades, por meio da formação integral.

A subcategoria currículo foi localizada no D5.C1, 2, 3, 4, 5 e 6. Já a subcategoria PPP foi localizada no D5.C1, 2, 3, 5 e 6. A subcategoria interdisciplinaridade teve sua ocorrência no D5.C2, 5 e 6. E a subcategoria educação integral foi localizada no D5.C4 e 6.

Na categoria performatividade, foi localizada a subcategoria Ensino tradicional, a qual salienta que historicamente o grupo hegemônico considera a educação do trabalhador desnecessária e perigosa, pois possibilita ao trabalhador entender os mecanismos de controle e buscar seus direitos, por meio da revolta. Assim, a instituição escolar pode transformar sua prática tradicional quando considerar os sujeitos em formação e o espaço da escola como democrático e dinâmico.

De acordo com Leão (1999), a abordagem tradicional de ensino tem como pressupostos que o indivíduo é capaz de armazenar as informações e que o conhecimento possui um aspecto cumulativo a ser adquirido pelo homem por meio da transmissão do conhecimento que ocorre na escola. Assim, o indivíduo, como receptor no processo de ensino e aprendizagem, é passivo e possui papel irrelevante de elaboração e aquisição do conhecimento.

As características do ensino tradicional formam, pois um sujeito passivo e receptor do conhecimento, o que alimenta o sistema hegemônico da sociedade, pois somente uma educação que propõe um sujeito ativo e dinâmico pode modificar tais estruturas. As ocorrências da subcategoria ensino tradicional foram localizadas no D5.C3, 4 e 6.

Assim sendo, o D5 enfatiza que a ação educativa é constituída por vários elementos, um desses elementos é a gestão escolar, que articula a educação com o compromisso da emancipação humana. Nas subcategorias, sinaliza a construção do PPP e do currículo considerando o coletivo escolar e o trabalho interdisciplinar, pois com esses elementos é possível proporcionar a educação integral, superando as práticas hegemônicas na direção da transformação do ensino tradicional.

Na seção seguinte, a análise percorre o documento da PC de SC de 2014, caderno formação integral na Educação Básica.

### 3.3.6 DOCUMENTO CURRICULAR DE 2014: FORMAÇÃO INTEGRAL

A PC de 2014 – Formação Integral na Educação Básica contempla no seu documento três fios orientadores, sendo a perspectiva de formação integral, a concepção do percurso formativo, buscando superar a fragmentação curricular e o etapismo escolar, e por fim, a concepção de diversidade. O documento está organizado em duas seções, na primeira aborda a Educação Básica e a formação integral nos aspectos do percurso formativo e da diversidade. Na segunda seção, as discussões são sobre as áreas do conhecimento na Educação Básica. Destacam-se como diversidade a educação indígena, a educação especial e educação escolar quilombola. Na área das ciências humanas, envolve os componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso. A área da Ciências da Natureza e Matemática compreende os componentes curriculares Ciências, Biologia, Química e Matemática. Já a área de linguagens envolve os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte.

O D6 destaca que a sala de aula se constitui como espaço central da aprendizagem nas escolas, por isso, a importância do envolvimento de todos da comunidade escolar na organização da escola, para que seja possível manter o diálogo constante entre os indivíduos, entre as áreas do conhecimento, entre os componentes curriculares, possibilitando reorganizar as ações da sala de aula e da instituição escolar na sua totalidade. Esse movimento valoriza os objetivos propostos e obtidos estando em constante “(re)elaboração” das metas, estratégias e finalidades, na busca de novos modos de aprender/ensinar e novas oportunidades de aprendizagem, constituindo-se num processo formativo contínuo, colaborando na melhoria do ensino e aprendizagem, direcionados à integralidade da formação. Desse modo, o D6.SubC1.1 Percurso Formativo ressalta que:

Com o objetivo de viabilizar as possibilidades de organização e de **gestão da escola**, da sala de aula e do processo pedagógico, citadas anteriormente, é importante considerar a necessidade de constituição do Conselho de Escola, no qual as decisões são colegiadas, inclusive as de planejamento e avaliação das ações educativas. Todos os sujeitos que integram o espaço escolar e comunidade devem participar desse processo (SANTA CATARINA, 2014, p. 48 e 49, grifo nosso).

Conforme Cury (2002 *apud* ALVES; FERNANDES; ALVES, 2014), a gestão democrática da escola pressupõe ser gerida pelo coletivo através do diálogo, buscando respostas para auxiliar na gestão da educação. Isso ocorrerá, com participação, autonomia, trabalho coletivo, transparência, representatividade e competência do grupo, pois a participação na elaboração dos objetivos e propósitos da escola deve ocorrer a partir dos anseios da comunidade escolar, assumindo o compromisso e reivindicando melhorias para sua efetividade.

O capítulo Diversidade como Princípio Formativo, D6.SubC1.2, destaca que:

[...] A ‘diversidade como princípio formativo’ repercute, necessariamente, nos conteúdos, na organização curricular, nos tempos e espaços escolares, no modelo de **gestão** e avaliação, nos materiais didáticos, na formação inicial e continuada, nas relações humanas, no sujeito da educação e no modelo de sociedade que a Escola ajuda a construir (SANTA CATARINA, 2014, p. 84, grifo nosso).

De acordo com Libâneo (2008), a educação que organiza seu currículo interculturalmente, está assegurada em princípios pedagógicos baseados no acolhimento da diversidade, em que reconhece os demais sujeitos na sua individualidade e especificidade. Considerar a diversidade é lutar pela efetivação dos direitos humanos, pois a presença da diversidade na escola resulta em considerar várias culturas nesse espaço. Partir da prática intercultural significa aceitar e reconhecer o pluralismo cultural, desenvolvendo o hábito do diálogo com essas culturas.

Assim, o D6 busca a diversidade como princípio formativo, repercutindo na avaliação, na gestão, nos conteúdos, na organização curricular, nas relações sociais, que a escola ajuda a construir. Esse acolhimento da diversidade no espaço escolar é constituído por diversos sujeitos, essa é a diferença que forma a escola e propõe os desafios educacionais da inclusão e aceitação, possibilitando o diálogo entre essas culturas.

O D6.C1 – Educação Básica e Formação Integral, destaca que:

Desta forma, quando tomamos a educação integral desde uma perspectiva histórico-cultural, torna-se evidente a busca por uma formação que considere a **emancipação**, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura (SANTA CATARINA, 2014, p. 26, grifo nosso).

A PC, ao fazer a opção pela perspectiva histórico-cultural, manifesta a busca pela formação que assume a emancipação, a liberdade e a autonomia, como pressupostos em que o sujeito se apropria criticamente do conhecimento, se desenvolve e participa ativamente na sociedade.

Nesse sentido, Gadotti (2007, p. 70) aponta que, numa visão emancipadora, não ocorre somente a transformação da informação em conhecimento e consciência crítica, mas ocorre a formação de pessoas, pois “[...] a educação não muda, mecanicamente, a sociedade, mas muda os seres humanos que podem mudar suas vidas e suas estruturas políticas, sociais e econômicas. Os seres humanos não são determinados.” Ou seja, os seres humanos, estão sujeitos a aprendizagem e desenvolvimento, nesse processo, a mudança social pode ocorrer através da educação.

As subcategorias que emergiram do documento curricular de 2014, foram sustentadas nas categorias ligadas ao eixo da gestão escolar. Na categoria emancipação foram estabelecidas quatro subcategorias, já na categoria performatividade, não foi localizada nenhuma subcategoria, como podemos analisar no quadro a seguir:

**Quadro 14 – Subcategorias – Proposta Curricular de 2014**

Eixo	Categorias	Subcategorias	Registro na PC	Localização no registro
Gestão escolar	Emancipação	Educação integral	A educação integral é um princípio orientador desse documento, pois, quanto mais integral a formação dos alunos, maiores são as condições de transformação e criação da sociedade. Coloca que a formação integral continua sendo um dos maiores e mais antigos projetos humanos. Sendo que sua relevância como projeto educacional está na reconfiguração do	D6.SubC1.1; D6.SubC1.2; D6.SubC2.1; D6.SubC2.2; D6.SubC2.3.

			currículo e da escola, condições necessárias para sua materialização, integrando o currículo e realidade do sujeito. Sinaliza que a educação integral não deve ficar restrita ao espaço escolar, mas deve explorar outros espaços pedagógicos, ampliando o repertório e a possibilidade de transformação do entorno.	
		Currículo	O documento compreende o currículo como constitutivo e constituinte do percurso formativo, assim, parte da noção de ‘currículo integrado’, que expressa a intenção coletiva da ação pedagógica. Aponta que o currículo deve ser orientado pelo PPP e estar em contínuo processo de construção, ser flexível e inovador.	D6.SubC1.1; D6.SubC1.2; D6.SubC2.1; D6.SubC2.2; D6.SubC2.3.
		Percurso formativo	O percurso formativo compreende o currículo, a superação do etapismo escolar e a fragmentação escolar. É um processo constituinte e constitutivo da formação humana, considerando a formação integral, pois é um <i>continuun</i> que ocorre ao longo do percurso escolar e no decorrer da vida, pois a singularidade do tempo e modo de aprendizagem é diferente entre os indivíduos.	D6.SubC1.1; D6.SubC1.2; D6.SubC2.1; D6.SubC2.2; D6.SubC2.3.
		Projeto Político-Pedagógico (PPP)	O documento curricular considera o PPP como um movimento da escola, um instrumento, que leva consigo possibilidades de ser um fio condutor entre a comunidade e a escola. Aponta que o PPP também se constitui num espaço de avaliação institucional, dos modos de aprendizagem, planejamento e processos coletivos. Refere que a elaboração do PPP é um espaço no qual se tem a oportunidade de colocar em pauta e discutir coletivamente os princípios a serem definidos e seguidos pela comunidade escolar.	D6.SubC1.1; D6.SubC1.2; D6.SubC2.2.

Fonte: Dados elaborados pela autora com base na PC de SC (SANTA CATARINA, 2014).

Na categoria emancipação, foram destacadas as subcategorias educação integral, currículo, percurso formativo e PPP. A subcategoria educação integral destaca sua relevância

como projeto educacional, com condições necessárias para a materialização. É um princípio orientador da PC que, ao se efetivar, possibilita condições de transformação da sociedade.

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

Na subcategoria currículo, tem-se que a orientação para tal construção deve partir do PPP, sendo processo flexível e em contínuo processo de construção. Considera-se o currículo como constituinte e constitutivo do percurso formativo dos sujeitos, numa ação integrada com o coletivo.

Pensar o currículo remete a pensar o PPP da escola, pois é difícil pensar sobre a organização escolar se não há fortes referências sobre o papel da escola que se propõe desempenhar, por isso, há que pensar que currículo se quer, é preciso resgatar o que se busca com o trabalho educacional na sua totalidade. O currículo é a espinha dorsal da escola, ou seja, o ponto de articulação e apoio de toda a prática docente e discente (VASCONCELLOS, 2009).

O percurso formativo é um *continuun* que ocorre no decorrer da vida dos sujeitos, compreende o currículo, a superação da fragmentação escolar e do etapismo. Nesse processo, os modos de aprendizagem ocorrem de modos diferentes para cada aluno.

Segundo Canário (1991 *apud* FORTE, 2005) há uma intensa valorização do “formar-se” em vez do “formar”. Formar-se é concluir determinado ciclo, enquanto, formar remete à formação por meio de um processo reflexivo sobre acontecimentos, sobre ideias, si mesmo, por isso, se trata de um percurso formativo desenvolvido a partir da lógica de apropriação do conhecimento e não da acumulação.

A subcategoria PPP é um espaço coletivo e um movimento da escola, com possibilidades de ser um fio condutor entre a escola e a comunidade. Constitui-se num espaço de planejamento, avaliação e processos coletivos, com possibilidade de discutir coletivamente os princípios a serem definidos e seguidos pelo coletivo.

De acordo com Russo (2014), a construção do PPP pela escola vem da crítica ao modelo burocrático, que produziu nas últimas décadas um crescente esvaziamento da escola, como espaço de produção de ideias e reflexão. Assim, o PPP da escola se mostra como um

instrumento apto a “catalisar” o movimento e possibilitar condições para a participação dos agentes do processo escolar:

[...] na construção coletiva de uma proposta autônoma e singular para a sua escola concreta, que lhes é próxima e conhecida. O PPP representa, então, a manifestação daquilo que a comunidade define como sendo a escola que melhor atende às suas necessidades formativas; que contempla o contexto específico da comunidade sem deixar de levar em consideração a sociedade; que atende aos interesses imediatos e mediatos dos seus usuários; que oferece uma formação humana compatível com os ideais da convivência pacífica, da justiça social e do bem-estar coletivo e individual (RUSSO, 2014, p. 74 e 75).

O PPP, sendo uma construção coletiva da escola, carrega consigo a realidade a ser transformada, ou seja, a escola concreta, que é de conhecimento dos seus agentes, os quais percebem seus desafios e necessidades, possibilitando a formação integral.

Portanto, o D6 parte do princípio da educação integral considerando o percurso formativo e a diversidade escolar dos alunos em formação. Para viabilizar tais ações, considera a gestão escolar como um dos aspectos para possibilitar a diversidade. O documento assume a educação integral por meio da perspectiva histórico cultural, que considera a emancipação dos sujeitos situados historicamente.

Nas subcategorias o documento ressalta o percurso formativo orientado a partir da educação integral, superando a fragmentação que há no contexto escolar, através de uma educação contínua que ocorre no decorrer da vida escolar. Por isso, esse percurso formativo deve estar bem orientado no PPP e no currículo da escola, para que se efetivem na prática essas ações nas áreas do conhecimento.

A localização da subcategoria educação integral ocorreu no D6.SubC1.1, 1.2, 2.1, 2.2 e 2.3. A subcategoria currículo teve sua ocorrência no D6.SubC1.1, 1.2, 2.1, 2.2 e 2.3. Já a subcategoria percurso formativo, foi localizada no D6.SubC1.1, 1.2, 2.1, 2.2 e 2.3. E a subcategoria PPP foi localizada no D6.SubC1.1, 1.2 e 2.2.

No próximo capítulo, discute-se o processo histórico de constituição da gestão democrática no Estado de SC, com aprofundamento no Decreto n.º 1.794 de 2013, que estabelece e concretiza a gestão escolar democrática na educação catarinense.

#### **4 MARCO LEGAL DA GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO CATARINENSE**

Este capítulo tem por finalidade compreender o processo pelo qual ocorreu a gestão escolar no Estado de Santa Catarina. Na análise realizada no capítulo anterior referente aos documentos curriculares, os mesmos não apresentaram no seu contexto discussões referentes a gestão escolar no estado catarinense, buscamos nos aspectos históricos e em outras fontes teóricas compreender a constituição da gestão escolar em SC. Pois a gestão escolar é aspecto principal dessa pesquisa.

Partimos da década de 1960 para discutirmos esse percurso realizado no Estado. Sendo que as lutas e reivindicações catarinenses tomam uma dimensão maior na década de 80, com a abertura política marcada por avanços e retrocessos, barrados pelo governo de estado. Nesse movimento, a PC de SC foi elaborada e atualizada, pois a SED sempre buscou manter as discussões desse documento com os educadores.

Nesses anos de luta para a concretização da gestão democrática e escolha da direção escolar pela comunidade, o Estado catarinense aderiu a esse movimento e estabeleceu a eleição de diretores a partir do Plano de Gestão Escolar iniciado em 2014. Esse é um caminho novo a ser percorrido pelas escolas catarinenses e, entre as certezas e incertezas, há a garantia de participação da comunidade e de escolha da gestão desses espaços escolares.

Conforme Martins (2009), as décadas de 1960 e 1970 marcaram a política educacional brasileira. Como o Estado catarinense derivava da subordinação ao projeto de desenvolvimento econômico vindo da União, a educação estava vinculada ao setor produtivo contribuindo na qualificação e reprodução da mão de obra, contribuía também para o fortalecimento de um Estado centralizador e autoritário. Nesse sentido, as escolas estavam sendo descaracterizadas, pois as decisões vinham dos níveis centrais e de forma vertical, impostas aos educadores.

Outro aspecto, que se destaca nesse período é o da autonomia das escolas, que se diluiu, pois passaram a ser entendidas pelos educadores, como espaços onde se executavam as determinações produzidas por instâncias que desconheciam a instituição, mas às quais as escolas estavam subordinadas. Os educadores resistentes à ação centralizadora do Estado, em 1980, iniciaram oposição ao governo e foram lutar pela conquista da participação na educação, ação que resultou em greves e protestos, devido ao fato de o governo não atender as reivindicações propostas pelos educadores (MARTINS, 2009).

Segundo Buemo (2002), o início de 1980 foi marcado também pela luta para eleição direta para governadores dos estados em 1982, as eleições por voto direto elegeram os

governadores dos estados brasileiros. Em SC o governo estadual foi ocupado por Esperidião Amin Helou Filho e Victor Fontana, no período de 1983 a 1987.

No início da década de 1980, discutiu-se no estado catarinense um novo Plano Estadual de Educação (PEE), denominado “Democratização da Educação”, que vigorou entre 1985 e 1988. Embora esse plano tenha sido arquivado pelo governo estadual, considera-se que seu processo de elaboração possibilitou o alargamento das discussões em torno da democratização (PACHECO, 2007).

De acordo com Buemo (2002), o governo de Pedro Ivo Campos, que assumiu na sequência, entre 1987 e 1990, não deu prosseguimento ao PEE elaborado com a participação da comunidade escolar catarinense, ignorando o processo de elaboração e as suas intenções.

Conforme Pacheco (2007), no PEE estavam expressos alguns critérios para à elaboração da eleição de diretores nas escolas catarinenses, como eleição secreta e direta, além de votação dos funcionários, professores, pais, especialistas e estudantes a partir da 5ª série. Para candidatar-se à vaga, deveriam ser contemplados alguns requisitos, como ser efetivo no quadro do magistério, ter o curso superior na área do magistério, estar a dois anos em exercício na mesma unidade escolar e ter cinco anos de experiência no magistério. Era considerado eleito o candidato com mais votos. Porém, esse plano foi arquivado e deu-se início a um novo processo na educação em SC.

Para Sulzbach (2012), o movimento realizado pelos educadores contribuiu para o processo de democratização da educação, pois continha como um dos objetivos principais a reivindicação da democratização da gestão escolar e sua autonomia. Essas lutas ocorreram na busca de garantir essas reivindicações nas leis, assim, a tensão entre os movimentos populares e a classe hegemônica, para a implementação desses dispositivos legais foi um processo vagaroso de resistência.

A adesão à PC ocorreu devido ao movimento estendido por todo o país para a elaboração da PC nos estados. O estado catarinense aderiu a esse processo e deu início aos debates sobre a PC no período de redemocratização do país. Segundo Peres (2008 *apud* THIESEN, 2011) a formulação da PC teve seus estudos baseados no pensamento histórico-cultural, entendido como uma ligação entre a política e a educação, construindo um caminho para a educação das classes populares na formulação de uma nova hegemonia que considerasse seus interesses.

No cenário catarinense, emergiu nesse período a discussão de vários temas relacionados à educação, como financiamento, gestão democrática, valorização salarial,

privatização, municipalização da educação, entre outros. Conforme Campos (2004 *apud* THIESEN; STAUB; MAURÍCIO, 2011) a necessidade de elaboração da PC para a rede de ensino catarinense não constava no conjunto de reivindicações do Governo do Estado, solicitadas entre as décadas de 1980 e 1990 pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE).

Em particular, o governador Pedro Ivo Campos expôs uma PC diferente da que se organizava nos demais estados, devido a uma situação de desconforto do magistério público catarinense, por causa da forma autoritária como o então governo implantava suas propostas. No início do governo Campos, o magistério catarinense organizou uma greve junto com todos os demais setores do funcionalismo público que perdurou por dois meses, as reivindicações ocorreram devido as péssimas condições salariais (DAROS, 1999 *apud* THIESEN, STAUB; MAURÍCIO, 2011)

O governo estadual implantou a PC buscando dar ao processo a feição de democrático com a participação dos educadores. Nesse sentido, conforme Auras (1995 *apud* THIESEN; STAUB; MAURÍCIO, 2011, p. 124) as contradições caracterizam o início do governo de Campos na formulação da PC, pois seu governo foi marcado pela resistência de um Estado autoritário e a limitação da luta pela formação de uma sociedade democrática, “[...] Cassou os diretores de escola eleitos, restaurando o expediente da nomeação, entendendo-os como ‘ocupantes de cargo de confiança’ do governador e eliminou a possibilidade de criação do Conselho Deliberativo nas escolas.”

Mediante todos esses acontecimentos, o processo de elaboração da PC de 1991 contou com a participação dos educadores contribuindo com suas perspectivas. Essa participação ocorreu devido à intensa resistência instaurada pelos educadores nesse período em busca da consolidação da democratização da gestão escolar.

Em 1988, ocorreu a promulgação da Constituição Federal, a qual estabelece que a educação deve partir da gestão democrática, conseqüentemente, entende-se que a participação da população nesse processo deva ocorrer, cumprindo a forma dessa lei. Foi nesse percurso, com vários entraves do governo catarinense e avanços no governo federal demandados pela CF, que ocorreu a elaboração da PC de 1991. Nesse contexto histórico de luta pela materialização da gestão escolar, o documento curricular de SC não contempla tal discussão naquele momento histórico, os entraves políticos não deram abertura para a referida discussão.

Diante do período de redemocratização, elaboração da CF, proclamação da autonomia e da liberdade, no estado catarinense o poder executivo e outras instâncias pleiteavam manter a tradicional nomeação dos diretores. Mesmo com a elaboração da Constituição Estadual (CE) em 1989, no capítulo destinado à educação, num primeiro momento ficou definido que a gestão democrática ocorreria com a participação da comunidade, ou seja, o Art. 162, no inciso VI, compreendia que a “[...] gestão democrática do ensino público, adotado o sistema eletivo, mediante voto direto e secreto, para a escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino, nos termos da lei.” (PACHECO, 2007, p. 73).

Mas o governo catarinense recorreu a essa ação, considerando inconstitucional o inciso VI do Artigo 162, pois violava a Lei Estadual n.º 6.844 de 29 de julho de 1986, que apresenta o Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina, em que o Art. 10 compreende que os cargos providos de comissão destinam-se a atender as atividades de chefia, direção e assessoramento (PACHECO, 2007).

Em 1990, Casildo Maldaner, vice-governador em exercício de Ivo Campos, assumiu o mandato até 1991. Nesse período, foi aprovada a Lei n.º 8.040 de 26 de julho de 1990, que aborda as funções da direção de escolas públicas e a forma de escolha de diretores.

O Art. 1º da referida lei, destaca que “As escolas da rede pública serão dirigidas por 1 (um) Diretor ou Diretores-Adjuntos, de acordo com o número de alunos, escolhidos por eleições realizadas bianualmente e remunerados de acordo com os termos desta Lei.” A forma de escolha dos diretores a partir da década de 90 ocorreu por eleições realizadas a cada dois anos.

O Art. 2º da mesma lei, destaca-se que são elegíveis os candidatos que forem efetivos no magistério, desde que estejam a dois anos em efetivo exercício, possuam cinco anos de experiência no magistério e formação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar. Quando se faz referência a dois anos em efetivo exercício, não se conta o período de licença maternidade, licença prêmio e tratamento de saúde. Caso as escolas não apresentem nenhum candidato, por não preencherem os requisitos estipulados por essa lei, o Art. 5º, no parágrafo 1º, considera que:

Nas unidades escolares onde não houver candidato que preencha os requisitos previstos no artigo 2º, as funções a que se refere esta Lei serão providas por indicação do Secretário de Estado da Educação, dentre os membros efetivos do magistério público estadual, com lotação na mesma, até o cumprimento do período de exercício previsto na presente Lei.

Os requisitos a serem preenchidos pelos candidatos referentes a formação e lotação na unidade escolar são fundamentais, pois esses educadores estão em contato diário com essa

realidade e conhecem suas necessidades e desafios, porém, ao se exigir dois anos em efetivo exercício, desconsidera-se a possibilidade de ficar afastado por problemas de saúde. Por isso, a própria lei permite que caso essas exigências não sejam contempladas, a própria secretaria faça a nomeação de diretor, trata-se de um escape para a nomeação de diretor de confiança do governo estadual.

De acordo com Martins (2009), esse foi o segundo momento de eleição para diretor no estado catarinense após o período de redemocratização, que ocorreu em 1990. Esse processo de eleição foi possível pela lei que estabelece a forma de escolha dos diretores e em especial pela CF de 1988, que concebe a escola como democrática.

Porém, com as eleições realizadas no final de 1990, quem assumiu o governo do Estado catarinense em 1991 foi o governador Wilson Pedro Kleinübing, até 1994. No primeiro ano de mandato, o então governador solicitou a suspensão da Lei n.º 8.040, acabando com a eleição para diretores, novamente o discurso autoritário do governador dava conta de que essa lei era inconstitucional.

A luta constante da sociedade e educadores para efetivar a conquista pela autonomia e participação nas escolas, confirma que a democratização nessa época não estava garantida apenas pelo processo de escolha de diretores, mas passava também pela decisão coletiva, contribuindo para acabar com a prática do governo de nomear sujeitos de sua confiança para ocuparem os cargos, controlando a escola e a comunidade (PACHECO, 2007).

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada pela Lei n.º 9.394/96, já destacada nesta dissertação, está direcionada para a educação e trata da gestão democrática do ensino público, instituindo que se deve respeitar essa lei e a legislação dos sistemas de ensino. Assim, os sistemas de ensino determinarão as diretrizes da gestão democrática, partindo dos conceitos de participação da comunidade e dos profissionais da educação.

Nessa direção, em 1998, foi estabelecida a Lei Complementar n.º 170, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. A gestão democrática está presente no Art. 18, sendo compreendida como a ação coletiva e prática, que orientará as ações de formulação, implementação, planejamento e avaliação das políticas educacionais, alcançando todos os organismos e entidades do Sistema Estadual de Educação.

Já o Art. 19 destaca que:

Além de outros previstos em lei ou instituídos pelo Poder Executivo, são instrumentos destinados a assegurar a gestão democrática da educação pública: I - a descentralização do processo educacional; II - a adoção de mecanismos que garantam precisão, segurança e confiabilidade nos procedimentos de registro dos atos relativos à vida

escolar, nos aspectos pedagógico, administrativo, contábil e financeiro, de forma a permitir a eficácia da participação da comunidade escolar e extra-escolar diretamente interessadas no funcionamento da instituição; III - o funcionamento, em cada instituição de educação básica pública, de Conselho Deliberativo Escolar, com a participação de representantes da respectiva comunidade escolar, local e regional; IV - o funcionamento, no âmbito do órgão central do Sistema, do Fórum Estadual de Educação, com a participação de representantes das entidades que congreguem os diversos segmentos da sociedade catarinense com interesse na educação (SANTA CATARINA, 1998).

Assegura a gestão democrática com a participação da comunidade escolar, a descentralização do processo educacional, o funcionamento do Conselho Deliberativo e a participação de entidades dos diferentes segmentos da sociedade no Fórum Estadual de Educação. Considera essas ações como instrumentos destinados a garantir a gestão democrática das escolas catarinenses, mas não explica o processo de escolha dos diretores escolares, ficando novamente essa lacuna.

Nesse mesmo ano, em 1998, ocorreu a publicação da atualização da PC iniciada em 1996, ano de publicação da LDB. Essa atualização da PC ocorreu devido à necessidade de rever discussões teóricas realizadas na primeira edição com o objetivo de superar posturas lineares que possam ter documento de 1991. Nessa atualização a gestão escolar não é contemplada com uma discussão sólida, porém, paralelamente o que assegura a gestão nas escolas é a CF de 88 e a então LDB de 1996, em âmbito nacional. Já em SC, esse processo de gestão democrática e escolha de diretor pela unidade escolar estavam assegurados pela Lei nº.8.040 de 1990, que teve sua curta vigência interrompida, sendo substituída pela indicação de diretores.

Em âmbito nacional e atendendo a CF de 88, no Art. 214 aponta-se a necessidade de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), tornando-se lei, no intuito de articular e desenvolver o ensino nos diversos níveis, integrando as ações do poder público. Na sequência, a LDB de 1996, no seu Art. 87, determinou o encaminhamento por parte da União ao Congresso Nacional do PNE, contendo diretrizes e metas para os dez anos seguintes, entre 2001 a 2010.

Com a aprovação do PNE, o Estado catarinense deu início em 2002 à elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado em 2004. Esse plano teve sua vigência por dez anos e continha 16 metas, e suas estratégias. Dentre as metas e estratégias propostas pelo plano, a que se refere à gestão está destaca na Meta 14, sobre o financiamento e a gestão. Entre as suas estratégias, a Estratégia 1, que:

Instituir eleição para diretores na rede pública de ensino, a partir da aprovação deste Plano, com os seguintes critérios: a) ser do quadro efetivo do magistério. b) ter dois anos na unidade escolar. c) ter cinco anos no magistério público. d) licenciatura

plena. e) garantir o curso de capacitação, PROGESTÃO, para os diretores eleitos no primeiro ano de gestão. f) mandato de dois anos permitindo uma única reeleição. g) voto paritário entre os segmentos da escola proporcional, sendo: alunos 33%; trabalhadores em educação, em exercício na unidade escolar 33%; pais 33% (SANTA CATARINA, 2004).

O PEE institui a eleição de diretores, atendendo os critérios descritos. Porém, a mudança em relação à Lei n.º 8.040 de 1990, considerada inconstitucional, é a que os candidatos, a partir do PEE, devem ter licenciatura plena, participar do curso de capacitação PROGESTÃO e tem a possibilidade de reeleição. Na Lei n.º 8.040, a formação era específica em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, no entanto, abre-se a possibilidade de os demais professores das outras áreas estarem à frente da gestão escolar.

Ao destacar suas estratégias, o PEE apresenta um diagnóstico sobre a gestão democrática, considerando que é um processo que implica a construção de valores e conceitos ligados à própria dinâmica social. Considera que, para fortalecer a gestão democrática na Educação Básica é fundamental ter a participação das instâncias colegiadas, como a associação dos pais, grêmios estudantis e conselho deliberativo escolar, instâncias ligadas ao contexto escolar que nortearão os encaminhamentos do PPP das escolas, buscando sua representatividade e autonomia (SANTA CATARINA, 2004).

Conforme Sulzbach (2012), a gestão escolar passa pelo processo de participação da comunidade e a construção da sua autonomia, mesmo que no início essa autonomia seja relativa, sua concretização permite espaço para mudança e conquista. Como a gestão perpassa os diversos setores da escola, a participação é elemento para a construção da autonomia desses espaços, colaborando na formação de uma sociedade mais humana e que minimize as diferenças sociais.

Em 2005, tivemos a atualização da PC, o documento aborda eixos temáticos referentes à Educação Básica, porém não contempla a gestão escolar nas suas discussões como eixo temático. Segundo Thiesen (2007), nesse período de elaboração e atualização da PC de SC, a SED vem buscando manter a discussão referente à educação, seja por meio de formação continuada, pela produção de novos documentos, pela publicação de cadernos com orientações exclusivas de atividades sobre a gestão dos processos escolares de SC.

Com a finalidade de qualificar a ação dos gestores escolares na direção da gestão democrática, em 2005 o estado catarinense aderiu ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, vinculado às ações do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) propostas pelo Ministério da Educação (MEC). A finalidade do programa pautava-se em contribuir à qualificação do gestor escolar em relação a qualidade social. Entre

2007 e 2013, o estado catarinense disponibilizou 2.170 vagas de especialização direcionadas para o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica e Especialização em Gestão Escolar (SANTA CATARINA, PEE, 2014).

De acordo com Schneider, Souza e Zanella (2016), em SC, depois de um longo período de indicação do cargo de diretor, o assunto voltou a ser discutido e fazer parte da pauta do debates políticos, a estratégia adotada visava à implantação da gestão democrática nas escolas estaduais catarinenses.

Essa ação se concretizou pelo Decreto n.º1.794 em 15 de outubro de 2013, que dispõe sobre a gestão escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino de SC. No Art. 1º, tem-se que a gestão escolar em todas as modalidades e níveis ocorrerá com a participação da comunidade escolar tendo como princípio a autonomia escolar e a gestão democrática.

O Art. 4º expressa que a gestão escolar será cumprida pela equipe gestora, composta por diretor da escola e assessores, cumprindo as normas e diretrizes vindas da SED, da legislação educacional vigente, do Plano de Gestão Escolar e do PPP. Nesse sentido, o Art. 5º apresenta o processo referente à elaboração do Plano de Gestão Escolar, como podemos observar:

Art. 5º O Plano de Gestão Escolar, para o período de 4 (quatro) anos, a iniciar no prazo de 12 (doze) meses após o final do mandato do Chefe do Poder Executivo, deverá explicitar metas que evidenciem o compromisso com o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem do estudante da Educação Básica e Profissional. § 1º Cabe à SED definir as dimensões e os elementos mínimos obrigatórios para o Plano de Gestão Escolar. § 2º O primeiro Plano de Gestão Escolar terá vigência até 31 de dezembro de 2015. § 3º No período de transição deste processo, o primeiro Plano de Gestão Escolar será apresentado pelo atual diretor de escola e terá vigência até dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2013).

Assegura-se, pois que o Plano de Gestão Escolar terá o período de quatro anos e deverá conter metas que busquem o compromisso com a aprendizagem, acesso e permanência do aluno na Educação Básica. Cabe a SED definir os elementos e as dimensões obrigatórias para o plano e nesse primeiro processo a validade do plano será o final do ano de 2015.

O decreto assegura que a escolha do Plano de Gestão Escolar ocorrerá em duas etapas, na primeira, uma banca avaliadora selecionará as propostas de planos de gestão escolar, já no segundo momento, a escolha ocorrerá pela comunidade escolar. No processo de votação os segmentos representativos terão critérios de valoração, nas eleições anteriores, o percentual era equivalente aos votos dos educadores, pais, alunos e funcionários, nesse novo processo, a escolha realizada pelos pais recebe o peso dois, os profissionais da educação recebem peso

um pela sua escolha e a escolha dos alunos recebe peso um para cada voto (SANTA CATARINA, 2013).

Fazem parte da comunidade escolar, segundo o decreto, aqueles que atendam determinados critérios, como pais ou responsáveis de estudantes devidamente matriculados na escola, alunos que estejam matriculados na escola a partir do Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissional, além dos profissionais da educação que estejam em exercício na unidade escolar.

Nesse decreto, fica designada a SED como responsável por deliberar os critérios para composição da banca avaliadora dos Planos de Gestão Escolar, as competências para escolha desses planos e os planos que serão apresentados à comunidade escolar (SANTA CATARINA, 2013)

Os educadores da rede estadual de ensino que pretendam elaborar o Plano de Gestão Escolar devem atender aos Art. 5º e o Art. 9º desse decreto. O Art. 9º ficam estabelecidos os requisitos que devem ser preenchidos pelos educadores, como ser efetivo do quadro do magistério público do Estado, ter concluído o estágio probatório, não ter sofrido penalidades disciplinares, dispor da carga horária de 40 horas, estar em efetivo exercício, possuir o curso de formação continuada em gestão escolar realizado por instituições de Ensino Superior ou pela SED e os educadores poderão inscrever o plano em uma única escola (SANTA CATARINA, 2013).

Caso não haja proposta de Plano de Gestão Escolar ou quando a comunidade não aprove o plano apresentado pelo candidato, o Art. 10 dispõe que cabe ao Secretário de Estado da Educação a indicação de diretor da escola. No entanto, o decreto tece seus últimos artigos destacando que os diretores em exercício possuem o prazo de 150 dias a partir da data de publicação desse decreto para apresentar o Plano de Gestão Escolar, mesmo que nesse primeiro momento não possuam o curso de Formação Continuada em Gestão Escolar. Caso o diretor seja eleito, terá o prazo de um ano a partir desse decreto para comprovar o ingresso no curso de gestão escolar ou sua conclusão (SANTA CATARINA, 2013).

Esse decreto de 2013, que estabelece a gestão escolar e a eleição de diretores nas escolas através do Plano de Gestão escolar, possibilita à escola ter segurança do caminho a ser percorrido, pois o plano foi elaborado por alguém que conhece a realidade e os desafios da sua instituição de ensino, tendo o consentimento da comunidade escolar na sua aprovação.

Para Schneider, Souza e Zanella (2016), o sistema de escolha do gestor para a rede pública estadual, sancionado pelo decreto de 2013, prevê a votação do Plano de Gestão

Escolar. Esse plano elaborado pelo gestor deve pautar-se no PPP da unidade escolar, sendo avaliado por banca e votado pela comunidade escolar. Dessa forma, tal determinação contribui para que não ocorra a livre indicação de gestores, como frequentemente ocorria, motivada por fatores político-partidários, mas que os critérios adotados na proposta de gestão sejam de interesse do candidato em ocupar a vaga atendendo sua comunidade escolar.

No ano seguinte, em 2014, foi aprovada a atualização da PC de SC. Essa atualização ocorreu devido aos desafios contemporâneos presentes na educação catarinense e diante das necessidades de atualização dos conceitos teóricos e metodológicas. Foi um processo coletivo que contou com a participação de educadores nos grupos de produção e na plataforma online, em que os professores puderam postar suas contribuições e participar de cursos de formação online, havendo a participação de todos nesse processo.

Em 2014, a SED deu início à elaboração do PEE para o decênio de 2015 a 2024. A construção do PEE está vinculada ao PNE e expõe o compromisso político de superar posições hegemônicas de governos, promovendo mudanças nas políticas educacionais. Nesse sentido, ressalta que permanece o desafio para as políticas públicas da criação e fortalecimento das instâncias democráticas, pois essas instâncias têm sua ação fragilizada por vários fatores, mas se intensificam na troca de políticos e gestores nos níveis de direção, por representar a descontinuidade das ações empreendidas (SANTA CATARINA, 2015).

Nesses anos de luta para a concretização da gestão democrática e escolha da direção escolar pela comunidade, o Estado catarinense aderiu a esse movimento e estabeleceu a eleição de diretores a partir do Plano de Gestão Escolar iniciado em 2014. Esse é um caminho novo a ser percorrido pelas escolas catarinenses e entre as certezas e incertezas, há a garantia de participação da comunidade e a escolha de gestão desses espaços escolares.

No que tange à gestão democrática, a Meta 18 do PEE visa garantir em lei exclusiva, no âmbito do Estado e dos Municípios, condições que efetivem a gestão democrática, confirmando o compromisso com a aprendizagem, acesso e permanência dos alunos no prazo de um ano após a publicação dessa lei. Nessa meta, as Estratégias 18.1 e 18.3, destacam a necessidade de legislação específica para a gestão democrática no Estado catarinense, com repasse de transferência voluntária para a educação aos municípios que tenham aprovado a legislação específica sobre a regulamentação da gestão democrática (SANTA CATARINA, 2015).

Segundo Schneider, Souza e Zanella (2016), a gestão democrática acarreta mudança que resulta na organização e melhoria da qualidade da escola pública, pois, quando planejado

o trabalho escolar, organizado o uso de recursos, avaliado e coordenado o trabalho dos envolvidos nesse processo, busca a consecução dos objetivos propostos. Isso demanda o compromisso com a formação participativa direcionada para a vida em sociedade, com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

As mudanças ocorridas no governo estadual catarinense em relação à gestão não se referem apenas a mudar o modo de escolha dos gestores escolares, mas a assegurar alguns princípios importantes que estejam nas metas sobre a qualidade das políticas educacionais em vigor, os quais possibilitam a garantia de efetivação das metas estabelecidas em âmbito nacional (SCHNEIDER; SAOUZA; ZANELLA, 2016).

Por isso, as formas de indicação do cargo de diretor escolar influenciam consideravelmente nas atividades administrativas e pedagógicas da escola, além disso, informam sobre as políticas implementadas, pois podem sedimentar os objetivos e interesses da comunidade. Por isso, tudo depende do modo de provimento no cargo (PACHECO, 2007).

Conforme a SED, em 2014, um total de 1.111 escolas aderiram ao processo de escolha de diretores, sendo que o Estado compreende 1.414 escolas no total. Nesse primeiro momento, nenhum Plano de Gestão Escolar foi rejeitado, sendo necessários apenas alguns ajustes, que passaram novamente pelo conhecimento da comunidade escolar (SCHNEIDER; SOUZA; ZANELLA, 2016)

No entanto, a experiência que a eleição para diretores proporcionou aos professores e à comunidade escolar revela que o exercício democrático é de suma importância na constituição da sociedade. Devido aos impasses surgidos em função das políticas e imposição do governo catarinense, obtiveram-se avanços e retrocessos, porém as reivindicações e protestos mostram a necessidade da consolidação da sociedade democrática na luta pelos seus direitos.

Ao conquistar esses direitos e com a participação da sociedade, no caso da eleição para diretores, concretiza-se o compromisso de cidadão e confirma o motivo da busca por esse direito. Essas reivindicações configuram-se, pois em momentos de conflitos com os grupos hegemônicos, para que possam, a partir da decisão coletiva, constituir as reivindicações e a democracia.

Após longo período, em que os diretores eram indicados como cargo de confiança, a eleição como processo democrático de gestão escolar foi assegurada pelo decreto estabelecido em 2014. Esse decreto vem atender as lutas e protestos iniciados na década de 1980. Os dados apresentados por Schneider, Souza e Zanella (2016), é possível observar que o número de escolas que aderiram à elaboração dos Planos de Gestão Escolar foi bastante significativo. A

partir dessa adesão pelas escolas, compreende-se que a comunidade escolar, os educadores e os alunos têm consciência da necessidade desse processo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, nos âmbitos nacional e estadual, passou por mudanças significativas na década de 1980, essas mudanças ocorreram a partir da redemocratização do país. No Estado catarinense, os educadores protestaram reivindicando essas mudanças, uma das reivindicações dos educadores consistia em promover a gestão democrática nas escolas, com autonomia na sua organização e planejamento, com a participação da comunidade escolar.

As mudanças não ocorreram de imediato, houve avanços, mas também retrocessos, marcados pelas políticas de governos autoritários. Muitas vitórias alcançadas nas greves pelos educadores em determinado governo nem chegavam a se concretizar, pois o governo seguinte as considerava inconstitucionais e barrava tais ações. Nesse contexto, Dourado (2007) sinaliza que as políticas educacionais são marcadas pela lógica da descontinuidade, principalmente as políticas direcionadas à gestão da Educação Básica.

Nesse viés, compreendemos que o termo gestão, possui no seu significado a compreensão de coletivo, participação, ação conjunta, que necessita do todo escolar, pois promover a gestão escolar é um trabalho que carece do coletivo, superando as dificuldades e as diferenças. Nesse trabalho destacamos dois modos de conceber a gestão escolar, uma delas a partir da perspectiva da emancipação e outra a partir da perspectiva da performatividade.

Com base em nossas referências teóricas, destacamos que a educação pautada numa perspectiva emancipadora visa o espaço educativo como um lugar de aprendizagem, ação coletiva e práticas educativas que compreendam os sujeitos desse processo.

A gestão escolar que busca ser coletiva, transparente e emancipadora necessita transformar as estruturas sociais, transformando a realidade do contexto escolar. Proporcionando aos sujeitos a libertação das relações que são naturais, pois uma sociedade democrática, demanda de pessoas emancipadas. Nesse percurso, a gestão escolar é um meio de transformar tais estruturas, proporcionando conhecimento para a libertação em uma ação coletiva para a transformação social.

A gestão democrática é um sistema complexo que demanda de trabalho coletivo e de compreensão. No entanto, é fundamental reconhecer a diversidade cultural do contexto escolar, para que o coletivo saiba lidar com essa diversidade na concretização da gestão escolar.

A gestão escolar direcionada para a performatividade, parte da escolha e influência das políticas implementadas pelo sistema capitalismo ligado a globalização econômica, em que, reorganizam as políticas públicas demandando de reformas baseadas nos critérios da

eficiência e eficácia, proporcionando mudanças no sistema de ensino atendendo aos interesses do mercado. Nesse sentido, a educação está pautada em um sistema que possibilita as instituições autonomia ligada a várias regras, que regulam através das avaliações essas instituições, assim, as instituições de educação possuem uma autonomia regulada e classificatória, valorizando resultados quantitativos, desconsiderando a realidade e desafios das escolas.

A performatividade escolar regula as instituições e coloca-as em níveis de competições. Não há nesse percurso solidariedade, troca de experiência e conhecimento, é uma caminhada solitária verificada por rankings e índices. Nesse sentido, o sistema performativo torna a escola um espaço individualista e vertical, onde as decisões são tomadas observando as orientações vindas dos sistemas reguladores.

As décadas de 80 e 90 foram marcadas pelo neoliberalismo, que implantou na educação brasileira um sistema performativo de regulação e controle. Essa marca está assegurada, por exemplo, na indicação de diretores para as escolas, dando garantia ao governo estadual de controle e comando desse espaço. Uma tendência dos governos da década de 90 foi a de aderir a modelos educacionais pautados em fundamentos gerencialistas e performativos.

A performatividade se caracteriza como um sistema que necessita de resultados, regulação e controle, expondo, julgando e comparando as organizações e os sujeitos. Na performatividade, as instituições e sujeitos são julgados, comparados e promovidos. Essa ação ocorre a partir dos resultados alcançados pelas escolas. Se o resultado alcançado for o esperado por esse sistema regulador, ocorre a premiação, caso contrário, são expostos e julgados.

Por isso, o estilo de gestão assumida pela instituição influencia no todo escolar, na interação entre os sujeitos que fazem parte desse espaço, na forma de aprendizagem, no currículo, no relacionamento, na metodologia e em todas as ações escolares.

Mesmo com a promulgação da CF de 1988, que garante a gestão democrática das escolas públicas, essa configuração de educação centrada no governo se mantém. A busca pela educação escolar que promova a emancipação e a democracia é luta constante dos educadores, partindo da gestão escolar democrática, que compreende vários aspectos, como o envolvimento dos sujeitos, a elaboração coletiva do PPP e do currículo, autonomia do grupo escolar, o diálogo, entre outros. No entanto, se buscamos a emancipação dos sujeitos um processo democrático se faz necessário, e a gestão escolar, é um elemento que contribui nessa direção, buscando a transformação social.

A gestão escolar democrática se faz pelo coletivo, abrangendo uma estrutura sólida, com entendimento da democracia, comprometimento com as ações assumidas no coletivo, acompanhamento, revisão e avaliação das ações. Esses são instrumentos que enriquecem a ação da gestão escolar, pois é na prática que a gestão se materializa. É na realidade, no dia-a-dia, que as relações vão ocorrendo e se concretizando, possibilitando compreender a gestão escolar e aprender fazendo.

As circunstâncias históricas de elaboração da PC de SC ocorreram nesse processo de redemocratização do país, em que se discutia a educação pautada na formação do sujeito a partir do materialismo histórico dialético e da abordagem histórico-cultural. Esses são marcos teóricos assumidos nos documentos curriculares direcionados para a educação, pois compreendem o indivíduo como ser social e histórico, que se constitui nesse processo a partir da interação social que estabelece.

A elaboração do documento curricular ocorreu nesse momento histórico, em que se lutava por uma educação para todos, com igualdade, autonomia e liberdade, mas os entraves políticos foram aspectos que sempre marcaram o desenvolvimento da educação em Santa Catarina, principalmente a gestão escolar.

Na realização dos quadros sínteses, nos quais foram estabelecidos todos os capítulos e assuntos discutidos pelas Propostas Curriculares, foi possível destacar que os documentos curriculares não dedicam nenhum capítulo para a discussão da gestão escolar. As discussões e os posicionamentos sobre a gestão escolar são encontrados no interior dos documentos, são proposições realizadas pela PC referente à gestão escolar.

Nessa primeira leitura, foi possível observar que propõem-se um currículo para as escolas catarinenses, mas não se discute a gestão desse espaço. O documento curricular não possui nos seus documentos curriculares publicados e atualizados discussão referente à gestão escolar que esclareça esse percurso no estado catarinense. Após a análise, esse movimento é compreendido quando buscamos em outras referências tal contexto, marcado por lutas, reivindicação pelos educadores na busca da gestão democrática.

Com a elaboração do mapa conceitual a partir dos quadros sínteses é possível destacar o conceito de gestão com agregação de outros termos, destacados como correlatos. Esses termos ganham destaque, pois estão diretamente ligados à educação e à busca pela gestão escolar democrática. Termos, como currículo democrático, interdisciplinaridade, percurso formativo, emancipação e formação integral, a partir da democracia sinalizam que a

organização escolar deve proceder do coletivo e da autonomia, na busca de uma fazer pedagógico para a emancipação.

Com mapa conceitual, foi possível olhar os documentos e perceber onde se encontravam as poucas discussões realizada pelos documentos curriculares referente a gestão escolar, auxiliando na análise na identificação dessas discussões, a partir do viés emancipação ou performatividade.

Diante das evidências e com a aplicação da análise de conteúdo nos documentos curriculares, foi possível destacar as discussões propostas pelos documentos curriculares em relação à gestão escolar. Com isso, tomamos a gestão escolar como eixo principal, a emancipação e a performatividade como categorias, e, a partir da análise, emergiram subcategorias, essas dimensões nos possibilitaram configurar a gestão escolar pretendida pela PC. Mesmo que a gestão escolar não esteja evidente, a partir da elaboração das subcategorias, foi possível identificar as intenções propostas pelos documentos curriculares sobre a gestão escolar.

Mesmo que o cenário de elaboração e atualização do documento curricular não tenha sido favorável para a definição da gestão escolar democrática para as escolas catarinenses, a PC dá indícios do processo de constituição dessa gestão escolar. Quando consideramos os aspectos teóricos tecidos pela PC sobre a gestão escolar, analisamos que a prática educativa deve lidar com o ensino e a aprendizagem considerando os aspectos da avaliação, dos conteúdos, dos métodos, da gestão e do planejamento, a partir de processos que ocorram com a gestão participativa.

Por isso, a gestão escolar deve constituir-se num projeto coletivo pelo qual todos os membros da escola se responsabilizem, comprometendo-se com o espaço e as ações realizadas, em busca da superando da fragmentação do espaço escolar. Isso envolve a gestão democrática, o currículo, a interdisciplinaridade e o conhecimento, sendo necessário resgatar a gestão escolar que proporcione o currículo emancipador. A diversidade no contexto escolar, como princípio formativo, repercute na gestão, na organização escolar, nos materiais didáticos e em outros aspectos, que ajudam a construir a escola a partir das relações humanas e democráticas.

Essas considerações tecidas pela Proposta Curricular, evidenciam a forma de gestão que o documento adota. Mesmo sendo apenas algumas das considerações realizadas pelas Propostas Curriculares, estas sugerem a compreensão de que a gestão assumida pela PC procede da democracia, da autonomia e da participação.

Ao elencar as categorias, foi possível destacar que as considerações tecidas nos documentos curriculares buscam a emancipação dos sujeitos em relação às formas de dominação das estruturas sociais. A formação humana na perspectiva da emancipação, busca desenvolver o conhecimento da totalidade e do histórico, tendo suporte para transformar a realidade, proporcionando ferramentas para a superação da alienação e do modelo atual de organização da sociedade. Quando se parte da educação integral na perspectiva histórico-cultural, é evidente um processo de formação que considere a emancipação, a liberdade e a autonomia dos sujeitos.

Esses elementos destacados nas análises dos documentos curriculares identificam quais sujeitos as Propostas Curriculares buscam formar, desconstruindo as estruturas sociais dominantes e, promovendo a emancipação dos indivíduos, o que ocorre por meio de um conjunto de fatores que envolvem o contexto da Educação Básica.

Diante do exposto, foram consideradas subcategorias que possibilitaram perceber a gestão escolar democrática, a partir da perspectiva histórico-cultural, que promove a emancipação do sujeito. Essas subcategorias – interdisciplinaridade, currículo, PPP, educação integral, percurso formativo, omnilateralidade – são compostas por outros elementos que constituem a gestão escolar democrática, superando aspectos das subcategorias performativas, que consideram o ensino tradicional, pautado e centrado na direção e performance dos alunos.

Por isso, compreendemos que essas subcategorias destacadas na categoria emancipação, compõem o processo de construção da gestão escolar no compromisso de sua efetivação e na emancipação dos sujeitos, pois, a PC curricular apresenta um currículo para as escolas catarinenses, e por meio da opção teórica, metodológica e de organização desses espaços escolares configura a gestão escolar. Assim, a gestão escolar pretendida pela PC está entrelaçada nas discussões que desenvolve nos documentos curriculares.

Diante desses avanços e retrocessos na educação, no cenário catarinense, a gestão escolar democrática está assegurada desde o Decreto n.º 1.794 de 2013, que dispõe sobre a gestão democrática nas escolas, por meio da escolha de diretores através do Plano de Gestão Escolar.

Esses Planos de Gestão Escolar elaborados pelos candidatos ao cargo de gestor, devem ser aprovados pela comunidade escolar. Em 2014, deu-se início a esse processo, sendo que a grande maioria das escolas teve seus representantes eleitos pela comunidade escolar. Isso representa a necessidade e as intenções que a comunidade escolar tem em relação à escola, por isso a comunidade e os educadores participam desse processo o que se requer neste

momento são formas legais de garantia dessa ação, reivindicada há muitos anos pelos educadores e comunidade.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. – Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1995.

ALVES, Andréia Vicência Vitor; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; ALVES, Andressa Gomes de Rezende. Gestão democrática da educação: por entre concepções e tendências. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 35-45, jan./jun. 2014.

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

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educ. rev.** [online]. 2007, n.30, pp. 235-250. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a15n30.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/onKsRL>>. Acesso em: 21 out. 2015..

\_\_\_\_\_, Stephen. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/4oiJZw>>. Acesso em: 21 out. 2015.

\_\_\_\_\_, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTAIOLLI, Carlos Alberto. **As concepções de história na Proposta Curricular catarinense: convergências e divergências**. Orientadora Maria de Lourdes Pinto de Almeida. – Lages, SC : Editora do Autor, 2013. 159f

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

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001

\_\_\_\_\_. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. PNE. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, DF, 2014.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. SABIA, Cláudia Perreira de Pádua. O Projeto Político Pedagógico – PPP e o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE: Caminhos diferenciados para a gestão da escola pública e suas implicações para a qualidade de ensino e aprendizagem na atualidade. In: OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **Gestão escolar e políticas educacionais: um embate entre o prescrito e o real.** – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2013.

BUEMO, Eliani Aparecida Busnardo. Proposta Curricular para a escola pública de Santa Catarina: considerações históricas. Eliani Aparecida Busnardo Buemo. **Revista da Unifebe.** v. 7, n. 7. 2002.

CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. SOARES, Reijane Maria de Freitas soares. A formação continuada de professores da escola de tempo integral: concepções e a significação da prática educativa. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 93-116, jan./jun. 2014.

CARVALHO, Celso. O currículo oficial paulista no contexto das teorias críticas e pós-críticas da educação. **Dialogia**, São Paulo, n. 20, p. 99-120, jul./dez. 2014.

COAN, Ivonete Benedet Fernandes; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina. **HOLOS**, [S.1], v. 6, p. 251-276, dez. 2015. ISSN 1807-1600. Disponível em: <[HTTP://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1738](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1738)>. Acesso em 5 de ago 2016.

CONSED. **Conselho Nacional de Secretários de Educação.** disponível em: <<http://www.consed.org.br/media/meeting/55830dd0b7779.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2016.

DACOREGIO, Norton Alberton. **A proposta curricular de Santa Catarina e a formação de seus professores: formação continuada ou capacitação?** Orientador Vidalcir Ortigara. – Criciúma: Editora do Autor, 2012. 128 p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, Out. 2007 ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. > Acesso em: 28 set 2015.

DUARTE, André Ricardo Barbosa; BRITO, Vera Lúcia Alves Ferreira de; DUARTE, Alexandre Willian Barbosa. Reformas macroeconômicas e educacionais no Brasil: uma breve análise. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.1, p.101-111, jan./abr.2012

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. - 3. ed. - Porto Alegre : Artmed, 2009. 405 p. ; 25 cm.

FORTE, Ana Maria Barbosa Pinto Xavier. **Formação Contínua:** contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do

1.º CEB. 2005. 295 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Curricular) – Universidade do Minho, Braga, 2005.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor** / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. – 2. ed. – Chapecó : Argos, 2012. 212 p. : 23 cm.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 16. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo : Atlas, 1987.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GRILO, Marlene Correro; FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GESSINGER, Rosana Maria. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. – Porto Alegre: EDIPUGRS, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Campinas: **Cadernos Cedes**, a.21, n.55, nov.2001.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 187-206, julho/1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5. Ed. revista e ampliada – Goiânia : MF Livros, 2008. 319 p.

\_\_\_\_\_, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 15 set 2012.

LOPES, Alice Casimiro. LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade no caso das políticas de currículo: o caso do Enem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v.26, n.01, pp.89-110, abr., 2010.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de Freitas; KEITH, Robert Girling, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico – metodológico** / Heloísa Lück. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MARTINS, Maria Cristina. **Instituto Estadual de Educação: espaços de participação democrática?**. Orientador Celso João Carminati. – Florianópolis: Editora do Autor, 2009. 102 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

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

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v 25, n. 03, p. 23 – 42. dez. 2009.

\_\_\_\_\_, Antônio Flávio Barbosa. Em Busca da Autonomia Docente nas Práticas Curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, jan./abr., 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP AE**. v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>. Acesso em: 30 set 2015.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. O estudo da escola e a construção coletiva de uma nova teoria de administração escolar: dois novos desafios para a pesquisa em educação. In: \_\_\_\_\_. **Gestão escolar e políticas educacionais: um embate entre o prescrito e o real**. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2013.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 144 p.

PACHECO, Neiva Maria Da Rosa. **Gestão democrática e a relação escola-comunidade: um estudo sobre a experiência do Morro da Cruz, Florianópolis, SC**. Orientadora Berenice Corcetti. – São Leopoldo, RS: Editora do Autor, 2007. 220 p.

PAIM, Aida Rotava. **Aproximações sucessivas uma forma de construir reformas curriculares**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. – São Paulo : Ática, 2000. 117p.

PETRY, Oto João. **Projeto político-pedagógico, gestão escolar e a construção da qualidade social da escola**. Oto João Petry, Edite Maria Sudbrack. EDUCERE. 2015.

REIS, Paulo. A contribuição de Paulo Freire no processo de emancipação do homem. In: LUFT, Hedi Maria. **Freire na agenda da educação: inclusão e emancipação – educação de jovens e adultos**. Org. LUFT, Hedi Maria; FLAKEMBACH, Elza Maria Fonseca; CASAES, Juliana Borba de. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução Marcel Aristide Ferrada Silva – São Paulo : Cengage Learning, 2010.

RUSSO, Miguel Henrique. Gestão democrática, autonomia e projeto político-pedagógico: pressupostos da qualidade da educação. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 67-78, jan./jun. 2014.

SANTA CATARINA. Constituição, 1989. Constituição do Estado de Santa Catarina. Ed. atualizada – Florianópolis: Assembléia Legislativa, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 1.794, de 15 de outubro de 2013. Dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades. Diário Oficial, Florianópolis, n. 19.683, 2013.

\_\_\_\_\_, Lei Estadual nº 6.844, de 29 de julho de 1986. Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 29 de julho de 1986.

\_\_\_\_\_, LEI Nº 8.040, de 26 de julho de 1990. Dispõe sobre as funções de direção de escolas públicas, forma de escolha de diretores e dá outras providências. Florianópolis, 26 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_, LEI COMPLEMENTAR Nº 170, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, 21 ago 1998.

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

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais**. - - Florianópolis: COGEN, 1998.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares**. - - Florianópolis: COGEN, 1998.

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

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005. 192 p.

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

\_\_\_\_\_. Plano de gestão escolar. Gestão compartilhada e Trabalho Interdisciplinar: Sucesso Garantido. 2014a. Disponível em: <<http://sistema2sed.sc.gov.br/webgesc/wpsirh.aspx>>. Acesso em: 5 jun 2017.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade** / Clóvis Roberto dos Santos – São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SANTOS, L. L.C.P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Sistema de escolha do diretor escolar na rede estadual de Santa Catarina: desafios à gestão democrática. Marilda Pasqual Schneider, Elidiane de Souza, Amanda Cristina Salvati Zanella. **Unoesc & Ciência** - ACHS Joaçaba, v. 7, n. 2, p. 251-262, jul./dez. 2016.

SCHMITZ, Taís; LIMA, Samantha Dias de. Uma (re)leitura da escola básica e o processo educativo emancipatório segundo Paulo Freire. In: LUFT, Hedi Maria. **Freire na agenda da educação: inclusão e emancipação – educação de jovens e adultos**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

SED/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Histórico**. SED/SC. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/index.php/secretaria/historico>>. Acesso em 17 ago 2016.

SIQUEIRA, Santiago. **Blogspot Santiago Siqueira Professor de Geografia** [Internet]. disponível em: <<http://santiagosiqueiralivros.blogspot.com.br/2015/05/proposta-curricular-de-santa-catarina.html>>. Acesso em: 7 set. 2016

SKRSYPCSAK, Daniel. **Proposta Curricular de Santa Catarina: pressupostos teóricos e especificidades da Educação Física**. Criciúma (SC). 2007. 154p.

SULZBACH, Cintia Dos Passos. **Projeto Político-Pedagógico: Desafios de elaboração e implementação em escolas da rede Municipal de Ensino de Chapecó** – SC. Cintia Dos Passos Sulzbach; orientadora Marilda Pasqual Scheneider. – Joaçaba, SC: Editora do Autor, 2012. 106 p.

TAVARES, Celma. **Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios**. Maringá, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/5436/5436>>. Acesso em: 06/02/2017.

THIESEN, Juares da Silva. Oficialidade de uma Proposta Curricular como recontextualização do discurso crítico: uma leitura sobre a trajetória construída em Santa Catarina. Juares da Silva Thiesen. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, pp.337-348, Setembro de 2011 a Março de 2012

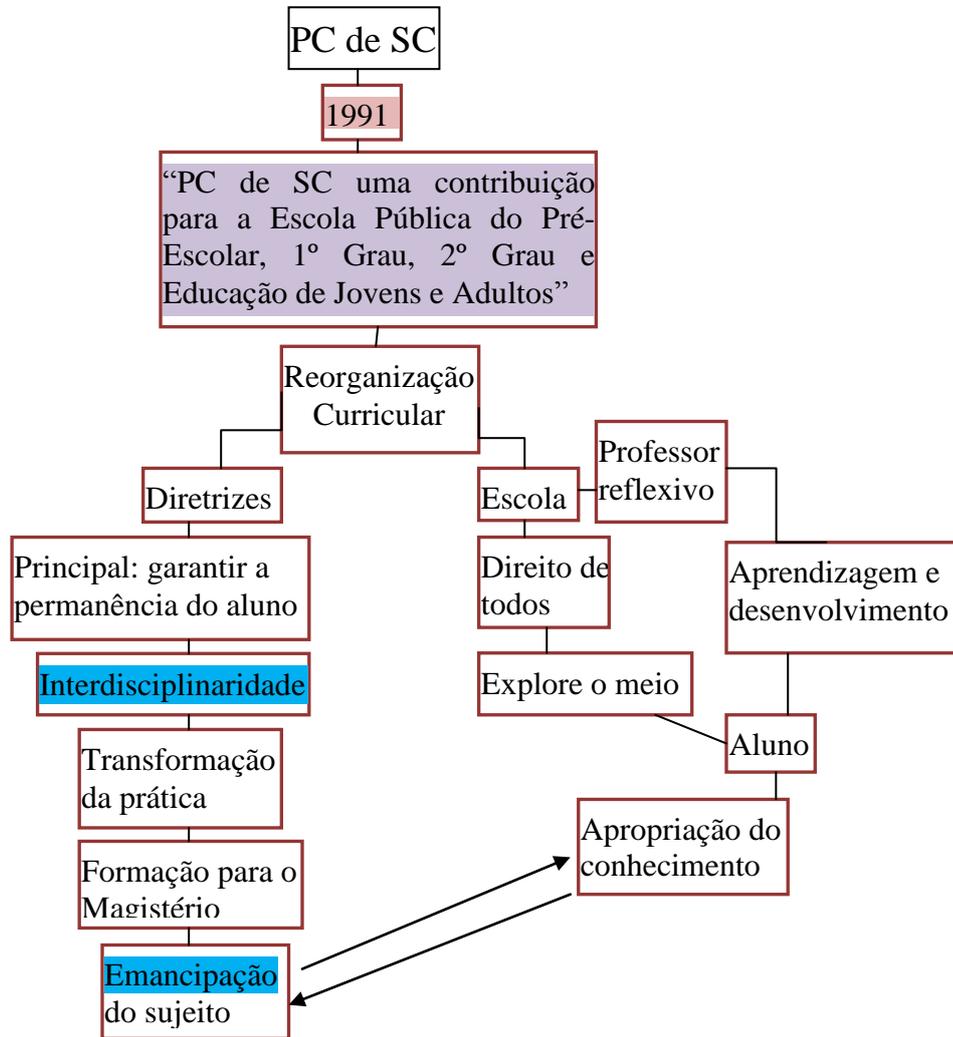
\_\_\_\_\_, Juares da Silva; STAUB, José Raul; MAURÍCIO, Wanderléia Damásio Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 37, Período jul/set-2011

\_\_\_\_\_, Juares da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural. Juares da Silva Thiesen. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41-54, jul. / dez. 2007.

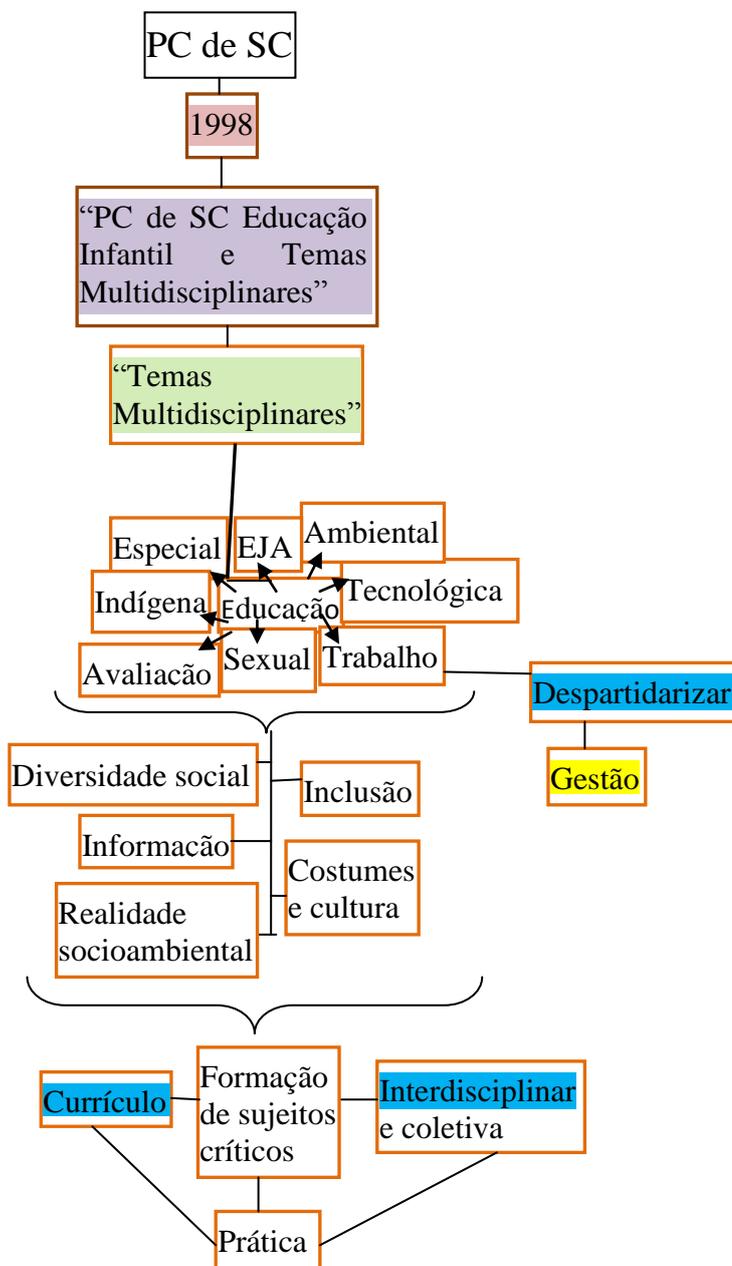
VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956- **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. – São Paulo: Libertad, 2009.



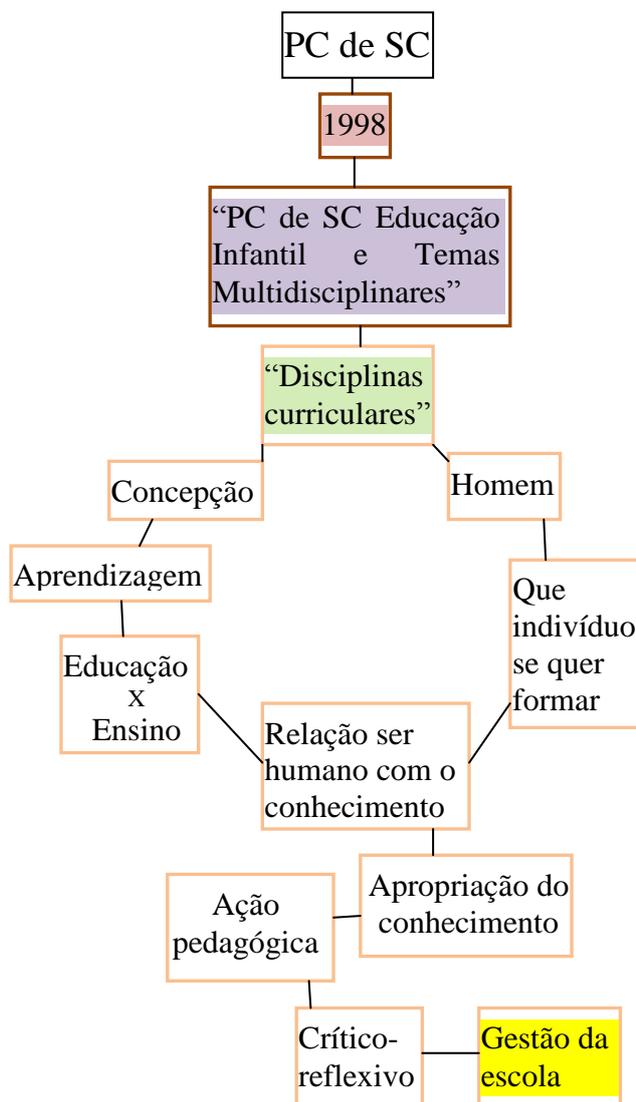
APÊNDICE B – Mapa conceitual PC de SC 1991



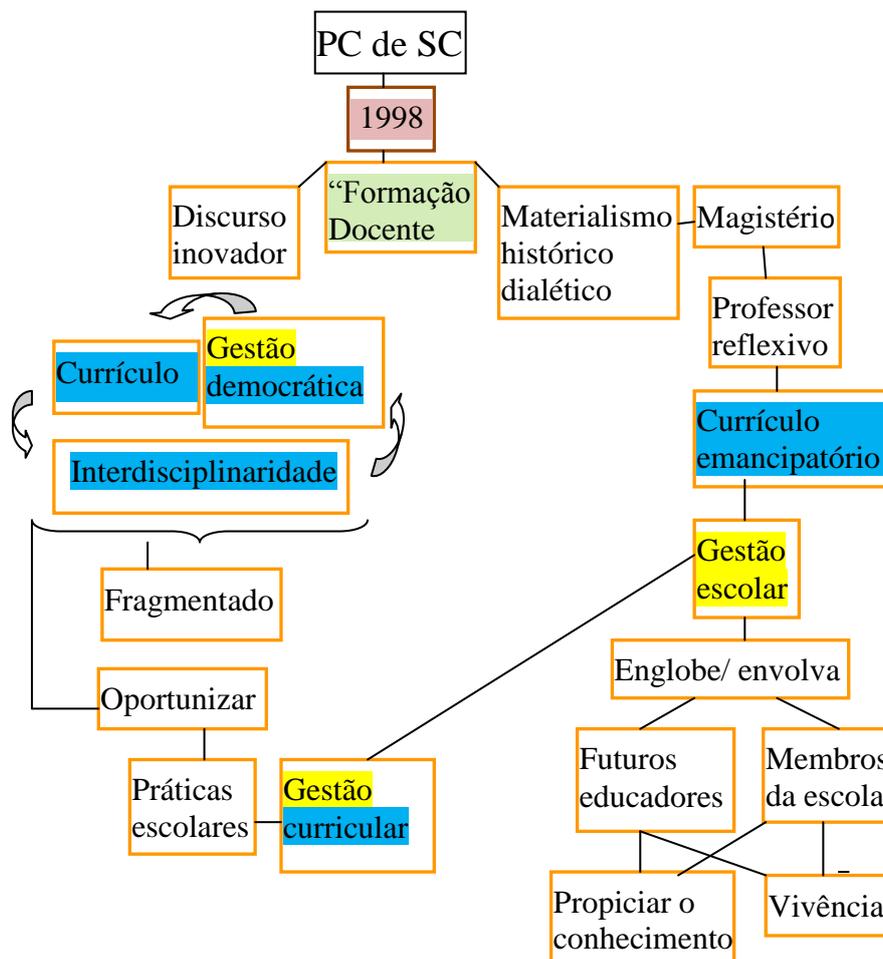
APÊNDICE C – Mapa conceitual PC de SC 1998 (Temas Multidisciplinares)



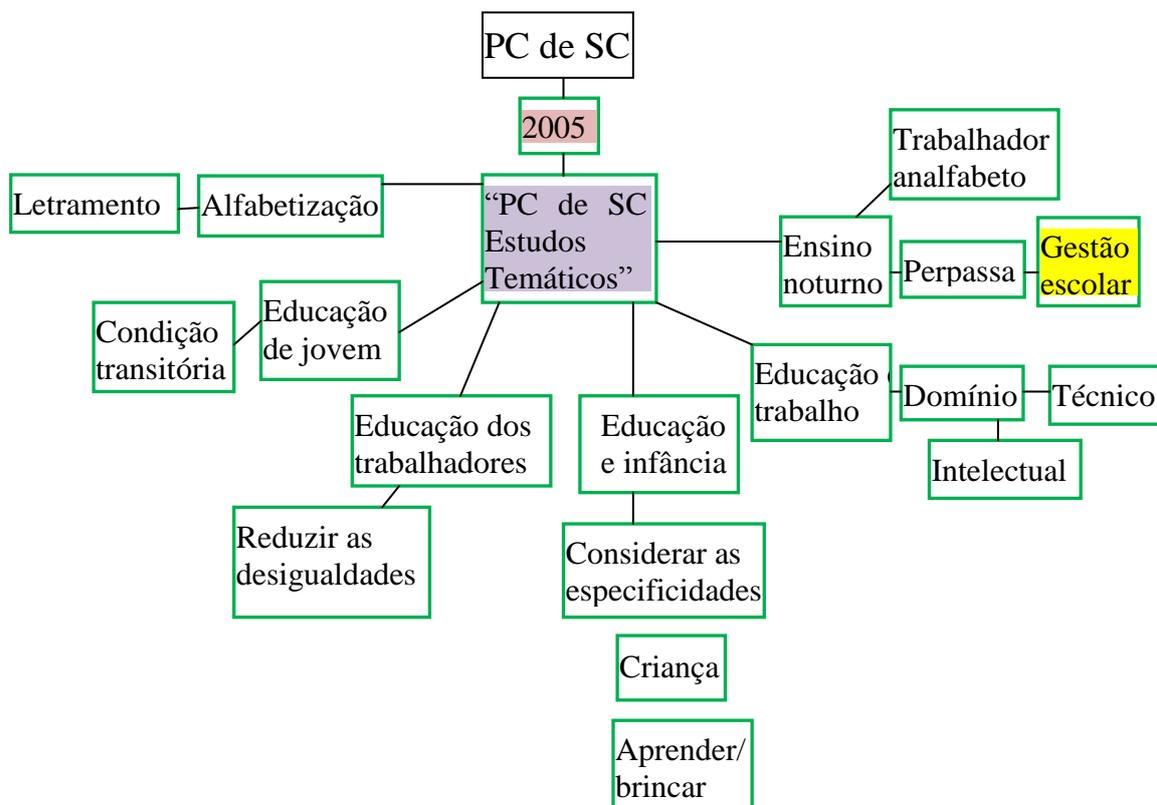
APÊNDICE D – Mapa conceitual PC de SC 1998 (Disciplinas Curriculares)



APÊNDICE E – Mapa conceitual PC de SC 1998 (Formação Docente)



APÊNDICE F – Mapa conceitual PC de SC 2005



APÊNDICE G – Mapa conceitual PC de SC 2014

