



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

ESTELAMARIS GALIAZZI SOUZA

**A EXCLUSÃO INTRAESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM O CURRÍCULO:
PERCEPÇÕES A PARTIR DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA**

**CHAPECÓ
2017**

ESTELAMARIS GALIAZZI SOUZA

**A EXCLUSÃO INTRAESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM O CURRÍCULO:
PERCEPÇÕES A PARTIR DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudécir dos Santos.

CHAPECÓ

2017

ESTELAMARIS GALIAZZI SOUZA

**A EXCLUSÃO INTRAESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM O CURRÍCULO:
PERCEPÇÕES A PARTIR DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA**

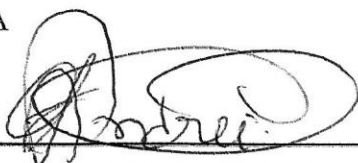
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudecir dos Santos.

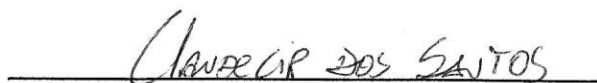
Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

06/07/2014

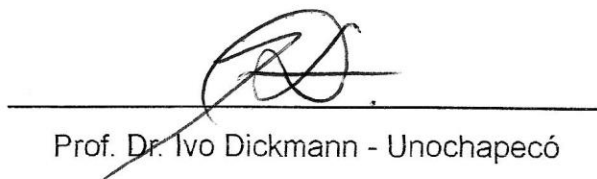
BANCA EXAMINADORA



Prof. Drª Adriana Maria Andreis – UFFS



Prof. Dr. Claudecir dos Santos - UFFS



Prof. Dr. Ivo Dickmann - Unochapecó

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Souza, Estelamaris Galiuzzi

A EXCLUSÃO INTRAESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM O CURRÍCULO:
PERCEPÇÕES A PARTIR DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA
CATARINA/ Estelamaris Galiuzzi Souza. -- 2017.
160 f.

Orientador: Claudécir dos Santos.

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

1. Escola. 2. Currículo. 3. Proposta Curricular. 4.
Exclusão Intraescolar. I. Santos, Claudécir dos, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Dedico este trabalho a Deus, responsável por toda a criação e por esta oportunidade de reaprender e evoluir enquanto pessoa e espírito. Ao meu pai Vitório (in memoriam), incansável conselheiro; na simplicidade de um homem do campo, analfabeto de letra, mas um sábio por natureza, que sempre acreditou em mim. À minha mãe Dozolina, agricultora, mulher guerreira, que assim se fez na luta, no penar e na certeza da missão cumprida; mãe e esposa fiel. À minha família, em especial meu esposo Sandro, responsável por eu ter tomado a iniciativa de crescer neste programa; aos meus filhos Anderson, Maria Júlia, João Marcos e Ian, eternos companheiros de jornada que sempre estiveram ao meu lado, mesmo em minha *ausência*.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Iara Caierão, pelos estímulos ao mestrado durante a especialização em Psicopedagogia.

Ao coordenador do PPGE Mestrado em Educação da UFFS, Prof. Dr. Oto João Petry, pelas conversas e pelos sábios conselhos.

À Mestre Lisaura Beltrame, por acreditar no meu potencial acadêmico e pelos diálogos que trilhamos juntas.

Ao professor Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, por me receber na banca de seleção para o programa e por acreditar no meu potencial.

Ao meu orientador Prof. Dr. Claudécir dos Santos que me ensinou que a simplicidade sempre prevalece e que com pequenos exemplos conquistamos grandes territórios; com ele aprendi que algumas horas de uma boa conversa e uma orientação clara e objetiva garantem o sucesso de uma boa pesquisa.

Aos professores do PPGE Mestrado em Educação, pelos conhecimentos compartilhados e pelas horas inesquecíveis que passamos juntos.

Aos professores Dra. Adriana Maria Andreis, Dra. Nilce Fátima Scheffer, Dr. Ivo Dickmann que aceitaram o desafio de participar das bancas de qualificação e defesa, por terem lido minha pesquisa; e acima de tudo por apresentarem importantes apontamentos.

Às colegas Neila Camerini e Sherlon Debastiani, por alegrarem nossos momentos de ansiedade e preocupação. Mais que colegas, são grandes amigas.

Aos meus colegas do espaço escolar onde trabalho e passo parte de minha vida, pelo apoio e por acreditarem em mim.

A todas as pessoas que estiveram ao meu lado mesmo sem a presença física; aos entes distantes deste plano e de outros que me acompanharam nesta caminhada.

À UFFS, por abrir este espaço de conhecimento à comunidade, pelo seu caráter popular que oportuniza a pessoas como eu, podermos nos construir enquanto pessoas melhores.

À Secretaria de Estado da Educação por conceder o afastamento para cursar pós-graduação.

À FUMDES/UNIEDU pela bolsa de estudos que muito significou nesta caminhada acadêmica.

Entre sonhar e ir em busca dos sonhos, está o desejo de vencer. Quem contestaria? Contestar não é a questão. Conhecer e entender, talvez. O percurso é longo, árduo, porém regado pela certeza do limite superado, do objetivo alcançado ou do sonho realizado.

A vida, um constante refazer, um caminho não linear. Ainda bem.

Alguns diriam: o percurso assim te constituiu. Outros: o que importa é o ponto de chegada. Eu diria que os dois. Diria que não há limites para quem almeja sonhos com os pés firmes no chão.

Das lutas para chegar à escola, algo quase impossível para aqueles tempos. Escolarização era artigo de luxo, era para os grandes. Grandes em que? Nas forças travadas no dia a dia da lavoura? Nas dificuldades de acesso de meios para chegar à escola? Ou no enfrentamento da exclusão interna e externa à escola?

Na grandeza do desejo em estudar, em ser alguém, em sair da margem da sociedade, vem o enfrentamento da realidade.

Na marcha pela libertação como diria Paulo Freire.

Sim, meus pais diziam algo semelhante: "O estudo te libertará. Poderás alçar voo, ser grande, ser professora! "

O sonho de vencer? Está vivo na minha história, somente minha, unicamente minha.

Chegar lá, porém, não permite que eu esqueça os responsáveis por chegar aqui, neste momento da história; único e valioso momento.

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a exclusão intraescolar e suas relações com o currículo, tendo como objeto de estudo a Proposta Curricular de Santa Catarina. Procuramos discorrer sobre a educação enquanto atividade prática e pedagógica, sobre o currículo enquanto conceito educacional e sobre a exclusão intraescolar. Questionamos sobre como o currículo é compreendido na Proposta Curricular e se há aspectos de exclusão intraescolar presentes nos discursos deste documento. Elencamos como problema de pesquisa a seguinte inquirição: a Proposta Curricular do estado de Santa Catarina poderá ser considerada como um documento que aponta possibilidades de enfrentamento ou minimização da exclusão intraescolar? Com relação aos objetivos, a pesquisa procura: i) explicitar os caminhos metodológicos assumidos para o desenvolvimento desse estudo, bem como os caminhos correlatos; ii) realizar revisão teórica sobre políticas públicas e educacionais e currículo; iii) localizar historicamente a Proposta Curricular e refletir sobre seus aspectos históricos, epistemológicos e pedagógicos; iv) enfocar a exclusão intraescolar através das categorias relacionadas ao documento em análise. No que se refere à metodologia, o estudo deu-se através da pesquisa dos componentes teóricos sobre o tema, da análise do histórico de constituição da Proposta Curricular e análise das categorias: tempo, matriz curricular, discursos hegemônicos, aprendizagem e percurso formativo. Como conclusão da pesquisa é de nosso entendimento que a exclusão intraescolar está presente nos discursos de todos os cadernos da Proposta Curricular, mesmo que muitas vezes de forma velada. Relacionamos a existência desta exclusão às políticas públicas pouco eficazes bem como aos fatores extraescolares da vida dos estudantes. Concluimos também que a escola poderá se constituir em um espaço de combate à exclusão através de projetos de ensino, cuidadosamente pensados e executados com vistas a contribuir para a formação humana.

Palavras-chave: Escola; Currículo; Proposta Curricular; Exclusão Intraescolar.

ABSTRACT

This research approaches the intra-school exclusion and its relations with the curriculum, having as object of study the Curricular Proposal of Santa Catarina. We seek to discuss education as a practical and pedagogical activity, curriculum as an educational concept and about intra-school exclusion. We questioned how the curriculum is understood in the Curricular Proposal and if there are aspects of intra-school exclusion present in the discourses of this document. We list as a research topic the following questions: Can the Curricular Proposal of the state of Santa Catarina be considered as a document that points out possibilities for facing or minimizing intra-school exclusion? With regard to the objectives, the research seeks to: i) explain the methodological paths taken for the development of this study, as well as the correlated paths; ii) carry out theoretical revision on public and educational policies and curriculum; iii) historically locate the Curricular Proposal and reflect on its historical, epistemological and pedagogical aspects; iv) to focus on intra-school exclusion through the categories related to the document under analysis. About the methodology, the study was carried out through the research of the theoretical components on the subject, analysis of the historical construction of the Curriculum Proposal and, analysis of the categories: time, curricular matrix, hegemonic discourses, learning and formative course. As conclusion of the research is our understanding that the intra-school exclusion is present in the discourses of every Curricular Proposal books, often in a veiled way. We relate the existence of this exclusion to the ineffective public policies as well as the extracurricular factors of students' lives. We also conclude that the school can be a space to combat exclusion through teaching projects carefully thought and implemented aimed at contributing to human formation.

Keywords: School. Curriculum. Curricular Proposal. Intra-school exclusion.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Caminhos correlatos.....	27
QUADRO 2 - Progressão cronológica da teoria crítica.....	51
QUADRO 3 - Síntese das quatro edições e seis cadernos da Proposta Curricular de Santa Catarina, das principais ideias contidas nestes cadernos e a relação com a exclusão intraescolar.....	82
QUADRO 4 - Síntese das quatro edições e seis cadernos da Proposta Curricular de Santa Catarina, das principais ideias contidas nestes cadernos e a relação com a exclusão intraescolar.....	122
QUADRO 5 - Síntese das categorias de análise relacionadas ao cotidiano escolar e à exclusão intraescolar.....	123

LISTAS DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM – Banco Mundial
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
CF – Constituição Federal
CODEN – Coordenadoria de Ensino
COGEN – Coordenadoria Geral de Ensino
CONAE – Conselho Nacional de Educação
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DIOESC – Diretoria de Imprensa do Estado de Santa Catarina
ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação e Competências de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas
INSE – Indicador socioeconômico
IOESC – Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PCSC – Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina
PF – Percurso Formativo
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SED – Secretaria de Estado da Educação
UCRE – Unidade de Coordenação Regional

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	22
2.1	PERCURSOS INVESTIGATIVOS.....	22
2.2	CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO DE LITERATURA.....	24
3	POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: ALGUMAS ABORDAGENS.....	29
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS.....	29
3.2	DIREITO À EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	37
3.2.1	Direito à educação: um direito público subjetivo.....	37
3.2.2	Políticas educacionais.....	42
3.3	CURRÍCULO: CONCEITUAÇÕES E REFLEXÕES.....	48
4	PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: ASPECTOS HISTÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS.....	59
4.1	SITUANDO POLÍTICA E HISTORICAMENTE A PROPOSTA CURRICULAR (1988-2014).....	59
4.2	ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E EIXOS NORTEADORES.....	70
4.3	ASPECTOS PEDAGÓGICOS: AÇÕES PEDAGÓGICAS E O PAPEL DA ESCOLA.....	75
5	ANÁLISE E COMPREENSÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA ATRAVÉS DE CATEGORIAS.....	85
5.1	TEMPO.....	86
5.2	MATRIZ CURRICULAR.....	94
5.3	DISCURSO HEGEMÔNICO.....	100
5.4	APRENDIZAGEM.....	107
5.5	PERCURSO FORMATIVO.....	116
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS.....	130
	ANEXO A - Matrizes curriculares de Santa Catarina.....	140
	ANEXO B - Avaliação nacional de alfabetização (ANA)	149
	ANEXO C - Programa internacional de avaliação de estudantes (PISA).	151
	ANEXO D - Exame nacional do ensino médio (ENEM)	157

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na história da educação no Brasil, não são poucos os entraves, em especial os de ordem econômica, política e cultural, à construção e vivência de um sistema nacional de educação. Para alguns autores, inclusive, no Brasil, nunca houve um sistema nacional de educação. Mas esta é outra questão. Por ora, importa dizer que, ao voltarmos-nos à história da educação brasileira, o que desejamos neste estudo, é enxergarmos-nos enquanto professores, escola, educação básica e sistema educacional.

Nas tentativas de organização de um sistema educacional no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, são perceptíveis a presença de ideias que expressam interesses nacionais e internacionais para com a educação. Contudo, em função da ênfase às exigências de órgãos que avaliam e, por vezes, regulam a criação de políticas educacionais, o debate em torno da qualidade da educação e a sua condição para a emancipação humana, infelizmente, não se intensificou com a profundidade necessária para o enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação formal.

Nesse sentido, o esforço desta pesquisa está concentrado na tentativa de compreender o cenário descrito a partir das contribuições de documentos e autores que descrevem e comungam com as ideias acima destacadas. Particularmente, enquanto pesquisadora em um programa de Pós-graduação em Educação, procuro compreendê-las associando-as a minha história de vida. Esta interrogação nasce atrelada a minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional. Para este momento, utilizarei os verbos na primeira pessoa do singular, visto tratar-se de uma autobiografia a partir de meu processo autoformativo.

A trajetória que percorri nestes anos de vida fez com que minhas inquietações fossem se imbricando às minhas conquistas e insucessos. Portanto, lembrar de minha infância significa lembrar da escola. Não há como desvincular esta etapa da vida dos dias nela vividos, especialmente quando estes dias trazem lembranças boas e também experiências difíceis. Afinal de contas, a pesquisa sempre revela algo da vida do pesquisador, que pode se tornar o motivo deste movimento do ato de pesquisar, conhecer e compreender determinada realidade. É um movimento permanente que exige o diálogo entre autores, pesquisador e, porque não dizer, com o passado (FREITAS, 2002).

Ao propormos como tema de pesquisa *o currículo e a exclusão intraescolar*, muitos episódios de minha vida ressurgiram. Alguns, com o intuito de dar mais significado ao ato de pesquisar e oportunizar um movimento entre o passado e o presente.

Quando entrei para a escola, estudar parecia ser um sonho muito distante, pois naquela época, não havia uma cultura de valorização dos estudos. Frente a essa realidade, estar sentada num banco escolar despertou em mim o desejo pela busca da realização de meus sonhos. Logo percebi, porém, que aquelas palavras da professora eram estranhas e eu não conseguia compreender o que ela dizia, embora falássemos a mesma língua. Conectando-me com o presente, quero me reportar ao sociólogo francês Pierre Bourdieu e, ao ler seus escritos e críticas sobre a educação, comungo das ideias por ele expostas.

Segundo Bourdieu, o currículo escolar está, por assim dizer, pautado numa cultura dominante que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão intraescolar. É um currículo que não poucas vezes, tem a pretensão de perpetuar tais ideologias, através de um código natural que é familiar na vida de crianças da classe dominante. As crianças da classe dominada, por sua vez, não reconhecem este código e lhes parece algo estranho e alheio (BOURDIEU, 1975).

Retomando meu percurso formativo, refiro-me à escola como um mundo novo, diferente, que eu tinha dificuldades de acompanhar. Ver meus colegas aprendendo os conteúdos *cuidadosamente selecionados* pela minha professora fazia eu me sentir a aluna menos capaz de aprender daquela classe. Lembro-me da cartilha na qual eu tentava ler algo como *Renato viu o sapo na beira da piscina*, mas eu não compreendia nem quem era Renato e nem tão pouco o que era uma piscina.

O tempo foi passando e eu sempre fui uma estudante assídua e empenhada, porém quase sempre abaixo da média. Novos episódios se sucederam com relação ao meu aprendizado e nos anos seguintes, no ensino médio e na graduação, minhas inquietações continuaram a me acompanhar. Mas, minhas dificuldades de aprendizagem diminuíram significativamente. Os conteúdos não faziam muito sentido e eu ainda tinha que me esforçar para superar as minhas dificuldades. Sentia a obrigação de acompanhar a turma e ser igual aos demais; obrigação esta imposta pela família, pela escola e pela sociedade. Assim, procurei não decepcionar a nenhum deles.

No ano de 1995, entrei no curso de pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC/SMO/SC e esperava, então, no convívio com os mestres, encontrar respostas aos meus anseios. Sempre quis entender porque a escola é um espaço de reprodução social de uma sociedade injusta e porque a escola se mostrava igualmente injusta. Neste mesmo ano iniciei meus trabalhos como professora de uma escola de interior do município de São Miguel da Oeste/SC.

Ao me deparar com a realidade do cotidiano escolar, como: dificuldades de acesso, falta de estrutura, falta de material escolar, de merenda, crianças doentes e uma enorme lista de conteúdos¹ a ser seguida e *vencida* até o final do ano letivo, percebi que aquele sonho de fazer algo diferente, adormeceu e deu lugar ao comum, à rotina, ao empenho incessante em mostrar o melhor para a sociedade, a mesma sociedade que esperava estes alunos com as portas das fábricas abertas para suprir a demanda de mão de obra. Não que a necessidade das fábricas seja menos importante do que os outros setores da sociedade, mas o que aconteceu é que, principalmente, aquilo que eu acreditava e que estava nos alicerces da Pedagogia agora não fazia muito sentido.

Já na fase final do curso de Pedagogia, na elaboração da monografia, optei por trabalhar o tema *conteúdos significativos*. O trabalho versava sobre os conteúdos que realmente faziam sentido nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, a discussão sobre o que ensinar, presente também na Proposta Curricular do estado de Santa Catarina. Lembro de como foi difícil trabalhar este tema, pois as bibliografias eram raras e os entraves muitos, dado o momento histórico. Neste trabalho, ficaram mais aguçadas minhas inquietações acerca dos conteúdos e da escola enquanto *aparelho ideológico do Estado*, alargados por Louis Althusser em 1983. Segundo Althusser, um dos meios de manutenção da sociedade capitalista se dá pelo convencimento feito a partir de aparelhos como a família, a escola, a mídia e a religião.

No exercício da docência, pouco conformada com a reprodução dos meandros da sociedade capitalista sacramentados pela escola, concluí a graduação em Pedagogia no ano de 1998. Nesse mesmo ano cursei minha primeira

¹ Duas concepções sobre o conhecimento têm dominado os pensamentos sobre currículo: o conhecimento como coisa e o conhecimento como abstração. O conhecimento como “coisa” pode ser resumido como “lista de conteúdos.” Para Silva (2012, p. 188), “as listas de conteúdos não são mais que ‘coisas’ destinadas a uma operação de transportes: das listas para as cabeças dos/as estudantes.” A outra concepção diz respeito ao conhecimento como abstrações que passam de mente em mente.

especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo.

Em 2009, um caso de dificuldade escolar em minha família fez surgir novamente aquela inquietação sobre a aprendizagem, que eu pensava estar superada, mas não estava. Ao contrário, estava mais real e presente do que nunca. Desta forma, ao buscar conhecer e compreender os motivos que fazem com que muitos alunos passam muitos dias de suas vidas dentro de uma sala de aula sem assimilar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, fui em busca de novos conhecimentos.

Assim, no ano de 2011 procurei realizar a minha segunda especialização, desta vez em Educação Especial, mais especificamente no Atendimento Educacional Especializado, realizada pela Universidade Federal do Ceará. Em 2013, especializei-me também em Psicopedagogia pela Faculdade Empresarial FAEM Faculdades na cidade de Chapecó/SC que, embora tenha oferecido suporte para o meu fazer pedagógico, ainda assim não respondeu às minhas indagações.

Movida pelo desejo de ajudar aqueles alunos que, assim como eu no passado, sofrem a exclusão intraescolar no que se refere à aprendizagem, idealizei, na escola estadual de ensino da qual faço parte, um projeto² que nasceu pequeno em tamanho, mas grande em ideal. Atendemos crianças que apresentam, em seu percurso escolar, dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças e adolescentes tiveram e têm sua condição escolar mudada em face a esta nova realidade. Também houve insucessos como em todo o percurso. Porém, em decorrência do ingresso no programa de Mestrado em Educação, este projeto está temporariamente suspenso.

Portanto, com o objetivo de continuar minhas pesquisas, desta vez num espaço privilegiado, no ano de 2015, participei do processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/PPGE), na qual optei pela linha de pesquisa em Políticas Educacionais. Nesta nova fase, solicitei afastamento das atividades escolares da rede estadual de ensino, com o objetivo de ampliar a dedicação ao programa e à pesquisa.

² O projeto supracitado se refere ao atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem transitórias, ou seja, não relacionadas a quadros patológicos na EEB Professora Zélia Scharf/Chapecó/SC. Os atendimentos acontecem em grupos ou individualmente, de acordo com a necessidade de cada estudante. Entre os anos de 2012 a 2016 foram atendidas, aproximadamente, 200 crianças e adolescentes.

O que nos move, então, a este tema? Nossa hipótese é de que, além das desigualdades econômicas, sociais e culturais, a organização do sistema de ensino e os conteúdos escolares, mesmo envolvendo diferentes abordagens, nem sempre atendem às necessidades dos alunos, alargando assim as possibilidades de a escola se constituir como um espaço de promoção da exclusão intraescolar.

Em decorrência da hipótese destacada, optamos por assim definir nosso problema de pesquisa: a Proposta Curricular do estado de Santa Catarina poderá ser considerada como um documento de enfrentamento ou minimização da exclusão intraescolar³?

Nossa crença maior reside na possibilidade de enfrentamento dos etapismos da educação básica e quiçá, pensar e organizar o processo de ensino e de aprendizagem de modo menos excludente. Se considerarmos o estudante enquanto um sujeito constituído a partir de uma história e dos aspectos culturais que a constituem, podemos pensar na escola enquanto um espaço inventado pela sociedade, cuja missão centra-se na reelaboração dos conhecimentos historicamente acumulados; então, infere-se que pensar o currículo numa perspectiva de possibilidades de enfrentamento dos fatores de exclusão intraescolar, permitirá que a presente pesquisa contribua para algumas reflexões acerca deste tema.

Para melhor compreendermos a exclusão intraescolar, é oportuno revisitar brevemente a literatura sobre o assunto. Alguns autores e algumas pesquisas na área da educação e da sociologia apontam para a necessidade de associar o nível socioeconômico das famílias às desigualdades escolares ou intraescolares. Nestes estudos, encontramos alguns marcos e definições pertinentes e com conceitos fundamentais sobre o tema.⁴

³ Consideramos importante esclarecer o termo intraescolar que nesta pesquisa não segue o aspecto referente à evasão ou à desistência. A referida exclusão é mencionada como um elemento presente no processo educacional em geral, quando se refere aos critérios da não aprendizagem e dos entraves postos pela organização curricular nas escolas e redes educacionais. Segundo Bourdieu (apud NOGUEIRA; CATANI, 2012, p. 223), “um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuam sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social.”

⁴ Alguns estudos se referem à exclusão intraescolar pelo termo desigualdades intraescolares. Durante as leituras das pesquisas e documentos relacionados ao tema, observamos que as palavras *exclusão*

São vários/as autores/as que, direta e indiretamente, desenvolvem importantes estudos sobre esse assunto. Mas, como não é possível fazer um resgate de todos/as, destacamos aquele sobre o qual muitos e muitas se inspiram para problematizar essa temática: Pierre Bourdieu. Segundo Bourdieu e Passeron (1989, p. 5), “a herança cultural [...] é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas desiguais de êxito.” Para os autores, a influência extraescolar desempenha importante papel no desempenho escolar dos estudantes, dadas às condições culturais intrinsecamente ligadas ao poder sócio econômico das famílias. Frente a isso, cabe perguntar: o ensino contemporâneo está preparado para enfrentar essas *diferenças*? Ou, ao contrário, despreparado, contribui para a consolidação das desigualdades?

Na tentativa de identificar uma possível relação entre a exclusão intraescolar e ações pedagógicas que poderiam perpetuar ou cristalizar tais desigualdades, buscamos na literatura algumas respostas.

As pesquisas nesta perspectiva surgiram ainda na década de 1980, quando Stephen Heynemann e Willian Loxley realizaram um estudo envolvendo 29 países. As amostras apontavam para a notável influência das escolas na perpetuação das desigualdades e a conseqüentes desigualdades intraescolares. Ao mesmo tempo, o estudo apontava para o papel da escola como importante mecanismo de combate a esta exclusão (USP, 2013).

Entre os anos de 1995 e 2000 outra pesquisa, realizada pelo *Laboratório Latino-Americano por la calidad de la Educación* – LLECE em 14 países da América Latina, apontam para o fato de que a escola desempenha importante papel na redução das desigualdades e da exclusão intraescolar, e pode fazer a diferença, em especial na vida de crianças economicamente mais vulneráveis. A pesquisa aponta que os processos pedagógicos possuem um arcabouço importante para chegar a níveis aceitáveis de igualdades e equidade nos espaços escolares (USP, 2013).

Em outra pesquisa, realizada pelos pesquisadores Amita Chudgar e Thomas Luschei, os pesquisadores destacam que alguns fatores como o número de alunos por série, a qualificação profissional e os recursos materiais também contribuem para amenizar ou consolidar as desigualdades intraescolares (CHUDGAR; LUSCHEI, 2009).

intraescolar e desigualdades, adquirem, nestes estudos, significados muito semelhantes. Por este motivo, optamos em manter os dois termos.

No Brasil, as pesquisas de Maria Tereza Alves e Creso Franco (2008, p. 491) apontam que “qualquer análise sobre os efeitos das escolas e os fatores associados à eficácia escolar só faz sentido após o controle da influência externa do nível socioeconômico e cultural das famílias no desempenho dos alunos. ”

Os mesmos pesquisadores, durante a análise das amostras de pesquisa, concluíram que as famílias com elevado grau econômico nem sempre oportunizam aos filhos o aporte pedagógico necessário ao seu desenvolvimento. Contradizendo este quadro, foi possível concluir, em certos casos, que filhos de famílias de baixa renda têm apresentado rendimentos escolares superior aos da média geral (BONAMINO, 2010).

Os estudos de Gomes (2010) se destacam pelo fato de adentrarem num campo ainda pouco explorado no Brasil que se refere a ações pedagógicas paralelas ao ensino formal que é o caso dos projetos de reforço escolar e cursos que tendem a minimizar as dificuldades dos estudantes. Segundo Gomes (2010, p. 13),

O fracasso escolar é o campo fértil para cultivo do sistema educativo paralelo, que abre possibilidades quase ilimitadas para desigualdades. Com isso, ele, sendo ou não um “mal necessário”, contribui para ocultar as falhas do sistema escolar, mascarando os sintomas de crise.

De todo modo, as pesquisas não negam a necessidade em buscar alternativas que, de uma forma ou de outra, apontem caminhos para o problema. Antes de tudo, salientamos que a exclusão intraescolar, associada às desigualdades, remete a necessidades de políticas públicas e educacionais eficazes e capazes de combater o problema.

Embora haja diferentes abordagens das pesquisas citadas acima, é pertinente destacar que as instituições educacionais, bem como as famílias, estão permeadas por diferentes discursos e sofrem as mais diversas influências.

Consideramos o sistema escolar como um espaço de construção de múltiplos e diferentes saberes e de desenvolvimento da cidadania. Neste sistema, os estudantes deveriam ter acesso, indistintamente, à permanência e sucesso na aquisição dos saberes historicamente construídos. Para isso, torna-se necessário pensar um currículo condizente com a realidade social da qual faz parte, objetivando

minimizar a exclusão extra e intraescolar através da organização curricular e dos conteúdos trabalhados na escola.

Embora tenhamos avançado muito no aspecto da organização curricular e na compreensão dos princípios que circundam o conhecimento escolar; mesmo com melhorias da legislação, mudanças sociais e políticas educacionais, parece que a realidade educacional ainda apresenta algumas arestas em relação ao currículo, entendido o termo em seu conceito mais amplo. Compreendemos por currículo um conjunto de ações que perpassa todas as atividades desenvolvidas na escola, bem como todos os espaços do ambiente escolar. Isso fica claramente observável nos estudos de Arroyo (2011, p. 172-173) ao destacar que,

Décadas de tentativas de acesso e permanência e décadas de reprovação em massa de milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos populares pobres por não darem conta de currículos rígidos, nobres, avaliados em exigentes e segregadoras avaliações. Por que esses desencontros? Porque continuamos ignorando os sujeitos e os limites de seu viver.

Portanto, consideramos este assunto de grande relevância social e acadêmica. As pesquisas nesta área poderão proporcionar melhoras significativas na educação escolar da rede pública de ensino. Percebemos que muito ainda pode ser feito na intenção de melhorar estes apontamentos e que há um amplo tema a ser pesquisado.

Visando apoio em alguns referenciais teóricos, que à longa data debatem sobre esse tema, nos ocuparemos das reflexões de Michael W. Apple e Henry A. Giroux, que tratam do currículo e sua organização; dos estudos de Pierre Bourdieu, Júlio Gimeno Sacristán, Norberto Bobbio, Basil Bernstein, Lev Semenovitch Vygostky, Antônio Flávio Moreira, Miguel Arroyo, Maria das Graças Rua, Celina Souza, Eugenio Lahera Parada, Eloisa de Mattos Höfling, Janete Maria Lins de Azevedo, Arim Soares do Bem, Carlos Roberto Jamil Cury, Clarice Seixas Duarte, Oscar Espinoza, Jefferson Mainardes, Aida Rotava Paim, Ivonete Benedet Fernandes Coan e Maria de Lurdes Pinto de Almeida, Juarez da Silva Thiesen e Paulo Hentz, que abordam diferentes assuntos; de documentos como a Conferência Nacional da Educação (CONAE/2010), o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC/1991-1998-2005-2014) que

também se caracterizam como fundamentais nesta pesquisa uma vez que trazem em suas propostas elementos importantes no que diz respeito ao currículo e ao percurso formativo, fornecendo os elementos necessários para nossa análise.

Após as visitas aos materiais, as leituras flutuantes e reflexões, conforme estão listados no capítulo um deste estudo, nominado como percursos investigativos, revisitamos nossos objetivos de pesquisa, que ficaram assim definidos.

O objetivo geral da pesquisa sugere: analisar as concepções de currículo da rede pública estadual, contidas na Proposta Curricular e sua correlação com a exclusão intraescolar. Nos objetivos específicos, procuramos: i) realizar revisão teórica sobre políticas públicas e educacionais e currículo, abordadas por diversos autores; ii) localizar historicamente a Proposta Curricular e refletir sobre os aspectos históricos, epistemológicos e pedagógicos; iii) enfocar a exclusão intraescolar através das categorias de análise que serão apresentadas no capítulo IV.

Para alcançar nossos objetivos organizamos a pesquisa em quatro capítulos. O primeiro capítulo está dedicado à compreensão dos **Caminhos metodológicos** da pesquisa, envolvendo a metodologia utilizada no estudo, a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011) e de Roque Moraes (1999). Este capítulo contém também os caminhos investigativos da pesquisa, ou seja, a revisão de literatura feita em livros, teses, dissertações e artigos.

No segundo capítulo com o título **Políticas públicas, educacionais e currículo: algumas abordagens** são discutidas as questões relacionadas ao momento político, econômico, social e cultural. Neste estudo são fundamentais as contribuições de Höfling (2001), Souza (2006), Parada (2006) e Espinoza (2009). Sobre educação como direito público subjetivo nos ocupamos das contribuições de Bobbio (1992) e Duarte (2004), que abordam com clareza e objetividade os princípios que norteiam as políticas educacionais em vigor na atualidade.

O terceiro capítulo analisa a **Proposta Curricular de Santa Catarina: aspectos históricos, epistemológicos e pedagógicos**. Discorreremos acerca da situação política, econômica e social em que o contexto desta proposta foi se definindo entre os anos de 1988 a 2014, enfocando no desempenho histórico de sua implantação até a compreensão do momento atual. Procuramos também conhecer as políticas de normatização de sua implantação. Como base teórica deste capítulo nos ocuparemos de documentos como a própria Proposta Curricular, a qual apresenta um referencial aprofundado sobre o assunto. Nosso estudo visa um maior

aprofundamento teórico sobre os pressupostos epistemológicos que norteiam a Proposta Curricular. Nosso diálogo permeou todas as edições da proposta, até sua última atualização em 2014.

O quarto capítulo está dedicado à **Análise e compreensão das categorias: tempo, matriz curricular, discurso hegemônico, aprendizagem e percurso formativo**. Nosso objetivo aqui é compreender a relação entre as categorias e a Proposta Curricular. Além disso, discutimos os fatores que, no decorrer do percurso da educação básica, podem se caracterizar como importantes pontos de exclusão intraescolar.

As categorias de análise se configuram como uma ferramenta importante para apontar explicações sobre o assunto da pesquisa, pois elas decorrem da realidade e se apresentam como compreensões desta realidade investigativa. Elaboradas pela autora da pesquisa, este exercício envolve o pensamento lógico e a elaboração de constructos importantes para responder ao problema de pesquisa (MINAYO, 2012).

As considerações finais, indicações de sequência da pesquisa, bem como as limitações desta pesquisa, estão evidenciadas posteriormente a este capítulo.

Na sequência, apresentamos os caminhos metodológicos aqui percorridos. Este processo de leituras e buscas de materiais sobre o tema tem se mostrado como um momento importante, por oportunizar leituras mais aprofundadas sobre o tema de pesquisa.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa exige um olhar profundo e questionador sobre o que se está propondo pesquisar. É um entrelaçar de presente, passado e práticas que, ao nos formarem, formam o pesquisador. Não há pesquisa sem interrogações, sem leitura e sem busca. Esperamos, com este estudo, contribuir com o processo de pesquisar, com a educação e com todos os interessados no assunto, ainda que de forma simples e breve.

2.1 PERCURSOS INVESTIGATIVOS

As discussões que envolvem este capítulo, tratam das buscas e leituras realizadas a partir da proposição do tema de pesquisa enquanto resultado de nossas investigações. Quanto aos percursos investigativos e à metodologia da pesquisa, esclarecemos que, ao propormos este estudo, estamos nos desafiando e nos comprometendo com a função social de nossa prática, ao mesmo tempo em que assumimos nossas escolhas.

Se partirmos do entendimento de que a educação é processo de formação humana, cultural, ética e política, cujos desafios estão sendo colocados pelas novas formas de ser e de viver, totalmente distintas daquelas que conhecíamos até então, há a necessidade da concretização de um estudo a partir de um processo dialético entre teoria e prática. Oportunamente, deixamos clara nossa opção pelos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético. Esta concepção, fundamento central da Proposta Curricular de Santa Catarina, é assim apresentada por Triviños (2008, p. 51),

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, do desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana.

Ao encontro dos pressupostos desta pesquisa, fizemos a opção pela metodologia da *análise de conteúdo*, considerada uma das abordagens mais aceitas

nas pesquisas da atualidade e que tem se intensificado ao longo dos últimos sessenta anos, apesar de ter surgido ainda no século XIX (FIORENTINI; LORENZATO, 2007). Para este estudo, a análise documental ocorreu através desta metodologia. Segundo Laurence Bardin (2011, p. 47), a análise de conteúdo designa,

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

A análise de conteúdo era utilizada na antiguidade quando o ser humano se utilizava desta técnica para interpretar documentos e livros sagrados, mas somente em 1977, época em que o livro *Analyse de Contenu* de Bardin foi publicado, que a metodologia foi configurada no que conhecemos e utilizamos atualmente.

Complementando nossa análise, nos utilizamos também das contribuições de Roque Moraes (1999). Segundo este autor, é através desta análise que os conteúdos e documentos recebem maior aprofundamento de pesquisa e análise. Para Moraes (1999, p. 09), “a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”, que nesta pesquisa, se refere à Proposta Curricular do estado de Santa Catarina.

Moraes sugere alguns passos que caracterizam a análise de conteúdo. O primeiro passo é a *preparação das informações* em que ocorre a identificação das informações do material a ser pesquisado. No caso dessa pesquisa, refere-se à busca pelos documentos referentes à Proposta Curricular dos anos de 1991-1998-2005 e 2014.

O segundo passo, o qual o autor chama de *unitarização ou transformação do conteúdo em unidades* que nesta pesquisa se refere aos textos e materiais que foram utilizados no todo da pesquisa.

O terceiro passo denominado de *categorização ou classificação das unidades em categorias* diz respeito à reunião dos dados por semelhança, que pode ocorrer previamente ou no decorrer da pesquisa. A categorização da pesquisa surgiu a partir das leituras feitas nos documentos da Proposta Curricular. As categorias ficaram

assim especificadas: 1) tempo; 2) matriz curricular; 3) discurso hegemônico; 4) aprendizagem e; 5) percurso formativo.

O quarto passo, chamado por Moraes de *descrição*, apresenta o resultado do trabalho, incluindo citações de documentos originais (Proposta Curricular) que dizem respeito à pesquisa.

O quinto passo é identificado como *interpretação*. É neste passo que, no movimento interpretativo, a análise se divide em duas correntes: uma é a relação entre os estudos e a base teórica e a outra em que a teoria emerge das informações documentais e das categorias. Teorização, interpretação e compreensão fazem parte de um movimento espiral em que uma complementa a outra, objetivando atingir sempre maior profundidade na pesquisa. Para tanto, o capítulo IV se ocupa deste movimento para especificar as categorias de análise e as possíveis aproximações.

Esperamos, ao longo das discussões, avançar em compreensão de alguns elementos relacionados ao currículo e a exclusão intraescolar que, embora pareçam fazer parte de um discurso do passado, estão atuantes em nosso sistema educacional e, em especial, nas práticas das salas de aula.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO DE LITERATURA

A seleção dos materiais bibliográficos da pesquisa adveio, primeiramente, através de revisão de literatura e algumas leituras realizadas em teses, dissertações e artigos que pontuam o tema currículo, Proposta Curricular e exclusão intraescolar. Esta busca ocorreu a partir do reconhecimento do assunto e facilitou a delimitação do tema e do problema de pesquisa uma vez que foi possível, a partir da busca, analisar e selecionar detalhadamente os materiais que têm relação com o tema proposto neste estudo.

Foi importante também, neste processo, delimitar um espaço temporal e, a partir das leituras realizadas nos cadernos pedagógicos da Proposta Curricular, optamos por realizar um apanhado de produções a partir do ano de 1988, época em que se deu início as reflexões sobre a referida proposta. Tais reflexões ocorreram através da iniciativa da Secretaria de Estado da Educação que organizou os primeiros encontros e debates entre a secretaria, técnicos, coordenadores, diretores de escolas, professores e todos os demais envolvidos no processo educativo, objetivando reorganizar o currículo da educação pública catarinense. Esta definição

de tempo oportunizou que restringíssemos as leituras e buscas de acordo com os interesses da pesquisa.

Objetivando dar início aos primeiros contatos com as produções existentes sobre o assunto, realizamos uma busca dos caminhos correlatos e realizamos as primeiras leituras sobre nossos achados. Iniciamos a busca pelo portal da CAPES, na página da SCIELO e na BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES, utilizando como palavras-chave: *Proposta Curricular*. Alguns achados estavam direcionados para as disciplinas específicas como as das ciências exatas, naturais e humanas, desvinculadas ao nosso propósito de pesquisa. Nessa busca inicial realizamos apenas a leitura dos resumos das dissertações e teses.

Delimitando um pouco mais a busca, optamos pelas palavras: *Proposta Curricular de Santa Catarina*. Encontramos algumas produções muito proveitosas com relação ao processo histórico de elaboração da Proposta Curricular. Nesse reconhecimento, um dos mais relevantes materiais foi encontrado na biblioteca da UNICAMP, de Paim (2007) que se refere a uma tese de doutorado e traz um apanhado muito significativo desde as primeiras reflexões sobre o documento em análise. Desta tese, realizamos a leitura e releitura completa.

Também consideramos de grande relevância os estudos de Thiesen; Staub; Maurício (2011) e Thiesen (2012). Nos portais acima citados encontramos dissertações que em muito contribuíram com o presente estudo, entre eles: Rocha (2012), Villa (2012), Silva (2012), Brunelli (2012) e Messores (2009). Nas buscas realizadas, também foi muito significativo encontrar autores como Auras (1995), Campos (2004) e Coan e Almeida (2015).

Delimitando ainda mais a busca, digitamos as palavras: *exclusão intraescolar* e percebemos que este assunto ainda se apresenta como um campo a ser explorado. Contudo, optamos por nos ater à Proposta Curricular, pois a versão atualizada desta proposta finalizada no ano de 2014 nos fornece um considerável referencial teórico sobre o assunto.

Para que a pesquisa fosse melhor aprofundada, realizamos leituras em alguns livros, com a intenção de fundamentar nossas análises acerca do assunto *currículo escolar*. Entre as vastas bibliografias existentes sobre o assunto, citaremos algumas que julgamos pertinentes para oportunizar um diálogo mais abrangente.

No livro *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, de Julio Gimeno Sacristán (2000), encontramos um suporte teórico muito bom para que pudéssemos conceitualizar o termo currículo e dialogar sobre a sua concretização nas escolas.

Outro livro que utilizamos para fundamentar nosso estudo é *Currículo na contemporaneidade*, de Regina Leite Garcia e Antônio Flávio Barbosa Moreira (2012). Os autores travam um diálogo muito enriquecedor acerca da temática e proporcionam um aporte teórico muito interessante. Na sequência, o livro traz vários artigos escritos por pesquisadores da área, entre eles Sacristán, Stoer, Sarlo, Pinar e Müller, todos relacionados ao tema.

No livro *Currículo, cultura e sociedade*, de Tomás Tadeu da Silva e Antônio Flávio Barbosa Moreira (2010), os autores abordam a questão da cultura e do currículo como o centro da ação educacional. O material traz diversos artigos que tratam do assunto com clareza e profundidade.

No livro *Alienígenas na sala de aula*, organizado por Tomás Tadeu da Silva (2012), são abordados os enfoques culturais e as relações sobre currículo e culturas silenciadas. Este material foi muito importante no momento de organização do referencial teórico de nossa pesquisa, em especial ao que se refere à exclusão intraescolar.

Também nos utilizamos de outros livros e materiais para nossos estudos, que estão relacionados a seguir.

Quadro 1 - Caminhos correlatos

Obra consultada	Autor/a	Palavras-chave	Documento	Instituição/ano
A ação política do magistério público estadual de Santa Catarina no período de 1990 a 2000: uma reflexão sobre a atuação do SINTE	Marcelo Soares de Campos	Ação política. Participação Política. Trabalhadores em Educação. Formação de Base.	Dissertação	CAPES 2004
Um estudo sobre a educação em ciência, tecnologia e sociedade CTs nas ciências naturais das séries iniciais do ensino fundamental no contexto da Proposta Curricular de Santa Catarina PC/SC	Claudia Maria Messores	Alfabetização Científica. Ensino de Ciências. Proposta Curricular	Dissertação	CAPES 2009

Obra consultada	Autor/a	Palavras-chave	Documento	Instituição/ano
Projeto ou atividade de ensino e de aprendizagem? Expressões da implantação da Proposta Curricular do estado de Santa Catarina	Josiani Barboza Brunelli	Atividade de Aprendizagem. Projeto. Conhecimento científico. Teoria histórico-cultural.	Dissertação	CAPES 2012
Disciplina de história e a Proposta Curricular de Santa Catarina	Liliane Leonardo	Proposta Curricular de Santa Catarina. História. Materialismo Histórico. Livro Didático.	Monografia	CAPES 2008
Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (1989-2005)	Ivonete Benedet Fernandes Coan e Maria de Lurdes Pinto de Almeida.	Educação Catarinense. Proposta Curricular de Santa Catarina. Políticas Públicas e Educacionais	Artigo Revista Holos	SCIELO 2015
Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição	Juares da Silva Thiesen José Raul Staub Wanderléa Damásio Maurício	Proposta Curricular. Estado. Educação. Política	Artigo Revista Educação: teoria e prática	UFSC 2011
Oficialidade de uma Proposta Curricular como recontextualização do discurso crítico: uma leitura sobre a trajetória construída em Santa Catarina	Juares da Silva Thiesen	Proposta Curricular. Recontextualização. Hibridismo. Tradução. Oficialidade	Artigo Revista Espaço do currículo	UFSC 2012
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	Currículo. Educação Básica. Conhecimento. Políticas Públicas.	Artigo Revista PerCursos	UFSC 2007
A democratização da educação em Santa Catarina: um outro estilo de diagnóstico – documento síntese	Marli Auras, Maria das Dores Daros de Amorim, Vera Lucia Bazzo, Zenir Maria Koch	Redemocratização. Educação. Proposta Curricular	Artigo Revista Perspectiva	UFSC 1995
Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina 1988-1991: políticas e textos	Aida Rotava Paim	Proposta Curricular de Santa Catarina. Redemocratização. Políticas Educacionais. Currículo.	Tese	UNICAMP 2007

Obra consultada	Autor/a	Palavras-chave	Documento	Instituição/ano
Proposta Curricular de Santa Catarina	SED	_____	Documento	COPIA FÍSICA 1991
Proposta Curricular de Santa Catarina	SED	Temas multidisciplinares	Documento	SED 1998
Proposta Curricular de Santa Catarina	SED	Estudos temáticos	Documento	SED 2005
Proposta Curricular de Santa Catarina	SED	Formação integral na educação básica	Documento	SED 2014
CONAE	MEC	_____	Documento	MEC 2010
PNE	MEC	_____	Documento	MEC 2014
Constituição Da República Federativa Do Brasil	Senado Federal	_____	Documento	SENADO FEDERAL 1988
O currículo: uma reflexão sobre a prática	Julio Gimeno Sacristán	_____	Livro	ARTMED 2000
Currículo na contemporaneidade	Regina Leite Garcia e Antônio Flávio Barbosa Moreira	_____	Livro	PAPIRUS 2012
Currículo, cultura e sociedade	Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Barbosa Moreira	_____	Livro	CORTEZ 2009
Análise das desigualdades intraescolares no brasil	Relatório final	_____	Relatório	USP 2013

Fonte: elaborado pela autora

3 POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIONAIS E CURRÍCULO: ALGUMAS ABORDAGENS

Perpassando os caminhos da pesquisa em educação, em especial no que se refere à área do currículo, encontramos muitas propostas de organização curricular, algumas na tentativa de reorganizar o currículo e o espaço escolar. Em Santa Catarina, ganham força os movimentos que envolvem a constituição de uma política educacional que venha atender as demandas da educação, como é o caso da Proposta Curricular. Para nossa pesquisa tomaremos esta política como pano de fundo na busca da compreensão da organização curricular da rede estadual de ensino de Santa Catarina, ao mesmo tempo em que buscamos identificar possíveis indícios de exclusão intraescolar, reconfigurados nos espaços educativos. Nos ocuparemos deste assunto ao longo de nosso diálogo.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

Como segundo capítulo de nosso estudo, apresentaremos uma revisão teórica acerca das políticas públicas e educacionais, o direito à educação como direito público subjetivo e as diferentes abordagens sobre concepções de currículo discutidas ao longo das últimas décadas por alguns pesquisadores da área do currículo.

No Brasil, a literatura sobre políticas públicas é um tanto recente. É possível considerar esta temática como um campo a ser explorado. Entretanto, ao longo das últimas décadas, os esforços têm sido intensificados no intuito de melhor compreender as ações que envolvem tais políticas.

A educação, assim como a saúde, segurança e saneamento, insere-se no campo das políticas públicas e sociais que estão representadas na materialidade da ação do Estado. É nos espaços sociais⁵ que ocorre a concretude da ação de uma política pública, dadas as necessidades de um grupo social e os interesses de

⁵ As políticas públicas são aqui compreendidas como de responsabilidade do Estado e sua implementação e manutenção, segundo Höfling (2001, p.31), ocorrem a partir de “um processo de tomada de decisão que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.” Já as políticas sociais compreendem ações sociais realizadas pelo Estado, com a intenção de diminuir as desigualdades sociais. As políticas sociais são ramificações das políticas públicas e não caracterizam, por si, ações isoladas.

determinados governos. Para maior clareza destas políticas, nossa reflexão será ancorada por pesquisadores e especialistas na área de políticas, como Celina Souza, Eugênio Parada, Heloisa de Mattos Höfling, Maria das Graças Rua, Janete Maria Lins de Azevedo. Considerando a abrangência do assunto a ser pesquisado, também se faz necessário compreender a força dos movimentos sociais para a concretização destas políticas. Ao abordarmos este assunto, faremos alusão às obras de Pierre Bourdieu, Arim Soares do Bem e Ilse Scherer-Warren.

Consideramos que as políticas públicas não representam produtos, mas sim um processo complexo de vários autores, de territórios em disputa que podem ser de ordem política, social, econômica e humana e que se materializam em ideias e ações de governo ou de Estado⁶. Para melhor entender estes processos e perfazendo alguns caminhos na literatura sobre políticas públicas, encontramos em artigos, dissertações e teses, algumas definições que entendemos como importantes serem citadas neste momento.

Conforme Maria das Graças Rua (1995, p. 01), “embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública.” Para a autora, as políticas públicas são resultantes de atividades políticas e compreendem um conjunto de decisões e ações a serem deliberadas por um determinado governo ou pelo Estado, constituindo um movimento com caráter de legalidade e oficialidade.

Segundo Nelson Carvalho Marcellino (1995), as políticas públicas são a interferência do poder público na destinação de verbas para uma determinada esfera social, com a finalidade de resolver determinados problemas. Corroborando com o autor supracitado, Neuza Guareschi (2004) afirma que as políticas públicas correspondem a um compromisso público voltado para um conjunto de ações, que visam garantir direitos sociais e oferecer respostas às diversas áreas da sociedade. Assim, promovem as transformações daquilo que é privado para uma ação em benefício público. Concordamos com os autores quando estes reforçam a necessidade destas políticas atenderem a todos os cidadãos, oferecendo-lhes respostas concretas as suas necessidades.

Celina Souza, ao apresentar algumas definições sobre a origem das políticas públicas, destaca o fato de esta política, enquanto área de conhecimento, surgiu nos

⁶ A palavra Estado com inicial maiúscula refere-se à federação (Brasil).

EUA e rompeu com a tradição europeia que se concentrava na análise sobre o estado e suas produções de governos. Segundo Souza (2006, p. 22), na América do Norte, as políticas surgem enquanto conhecimento do mundo acadêmico e baseiam-se em entender o “porquê os governos optam por determinadas ações.”

Ainda de acordo com Souza, entre os teóricos que tratam sobre políticas públicas estão Laswell, Simon, Lindblom e Easton. Dada a amplitude do termo *políticas públicas* e a dificuldade de se chegar a uma definição, muitos dos pesquisadores citados comungam da ideia de que, genericamente, as políticas públicas podem ser compreendidas enquanto valores de uma sociedade e suas linhas de ação: o potencial de um governo em planejar, desenvolver e implementar as políticas que devem ou deveriam estar a serviço da população, sem ressalvas.

Contudo, compreendemos que as políticas públicas deveriam, necessariamente, estar a serviço da população e que estas são o resultado das necessidades que um determinado grupo social tem ou proclama. Entendemos ainda que as políticas públicas devem atender tais necessidades, sem desmerecer nenhum grupo, independentemente de sua origem.

Na opinião de Eugenio Lahera Parada (2006, p. 71), as políticas públicas podem ser de governo ou de Estado e devem sempre representar a “simplificación de los problemas.” As políticas de Estado são de mais de um governo e/ou que envolvem um conjunto de poderes do estado, seu planejamento e execução. É em meio a tantas definições que surgem indagações como: é possível encontrar uma definição de política pública que compreenda e diferencie uma ação de governo de uma ação do Estado?

Os estudos mostram que não seria difícil diferenciar o que é uma ação de governo e o que é uma ação do Estado, não fosse o fato de que, de modo geral, uma política pública é compreendida como um campo no estudo da política que analisa o governo ou um conjunto de ações de um governo; ou ainda, a soma de atividades de um governo com influência direta na vida dos cidadãos. Por essa razão, não raras vezes, confusões e diferentes compreensões surgem acerca dessas relações. No Brasil podemos citar como política de Estado a implantação do ensino de nove anos no ensino fundamental; e a formação continuada de professores como políticas dos governos implementadas pelos estados-membros.

Entretanto, a questão maior talvez ainda esteja em compreender quais os benefícios das políticas públicas e os seus impactos para a população. A esse

respeito Laswell observa que todas as definições assumem uma visão holística na perspectiva de que o todo (sujeitos, interações, interesses e ideologias) é mais importante do que a soma das partes que são as diferenças existentes no todo (SOUZA, 2006).

Segundo Eloísa Höfling (2001), as políticas sociais ou públicas correspondem às ações sociais realizadas pelo Estado em benefício da população. Para os críticos Gobert; Muller (apud ALBANI, 2012, p.56), as políticas públicas representam o *Estado em ação* através de programas que intencionam diminuir as desigualdades sociais em segmentos específicos. Essas políticas têm como principal objetivo garantir melhor qualidade de vida para todos e avalizar também os próprios direitos dos cidadãos.

Segundo Höfling (2001, p. 31), essas políticas “têm raízes nos movimentos populares do século XIX, na oportunidade dos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.” Então, podemos considerar a educação como uma política social prevista no art. 205 da Constituição Federal que na sua especificidade é de responsabilidade do Estado. Visa a manutenção das relações sociais de determinada formação social, assume diferentes características de acordo com diferentes realidades (HÖFLING, 2001).

No contexto da elaboração da Constituição Federal de 1988, as iniciativas populares que se configuraram como movimentos sociais exerceram participação importante no planejamento, construção e implementação de políticas públicas. Entre eles, podemos destacar o movimento de trabalhadores rurais, indígenas, jangadeiros, representantes da Pastoral da Criança, que reuniu considerável multidão, lotando os corredores, as salas das comissões e as galerias do plenário (SAMPAIO, 2009).

Neste estudo, ponderaremos a eficácia destes movimentos na conjuntura da implementação das políticas públicas por um governo e a força que estas exercem no *rastreamento* das ações governamentais. Para Janete Maria Lins de Azevedo (1997, p. 60), “as forças sociais têm poder de voz e de decisão e que, por isso, fazem chegar os seus interesses até o Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou de programas de ação [...] ”

Cumpre-nos considerar a importância destes movimentos na implementação de políticas públicas que venham minimizar as diferenças sociais nas diferentes

esferas da sociedade. Estes movimentos ocorrem na tentativa de aprofundar tais melhorias.

Cabe citar também as pesquisas de Arim Soares do Bem que, ao fazer uma análise do conceito que envolve os movimentos sociais, destaca que são os movimentos sociais que melhor indicam as condições de funcionamento de uma sociedade, uma vez que manifestam as tensões dos diferentes grupos sociais e abrem possibilidades de mudanças. Para Soares do Bem (2006, p. 1138),

Em cada momento histórico, são os movimentos sociais que revelam, como um sismógrafo, as áreas de carência estrutural, os focos de insatisfação, os desejos coletivos, permitindo a realização de uma verdadeira topografia das relações sociais.

Segundo Soares do Bem, os movimentos sociais têm a característica de explicar cada período da história de uma determinada sociedade. O autor destaca também que, mais do que aferir valor às intenções de uma dada população, estes movimentos tendem a alavancar possibilidades em outras esferas sociais, como a do jurídico-legal, em favor dos direitos comuns relativos a um determinado grupo, o que, segundo Soares do Bem (2006, p. 1140), transforma-se em “espaço de desenvolvimento e de atuação das identidades sociais e individuais.” O autor destaca o importante movimento dialético entre as forças sociais e a esfera jurídica de nossa sociedade.

As pesquisadoras Maria Das Graças Rua e Alessandra T. Aguiar (1995), ao se referirem aos movimentos sociais, considera-os como resultado de uma ação política. Vêm da necessidade de mudança de algo que está posto. Todavia, não atende as necessidades de um determinado grupo, o que ela chama de problema político. Para que este problema entre na agenda governamental, ele deve mobilizar uma ação que tem caráter coletivo a partir de um grupo de interessados que mobilizam determinada ação, gerada através da força dos movimentos sociais.

As pesquisas de Ilse Scherer-Warren (2006, p. 113) apontam para uma definição de movimentos sociais, considerando-os “[...] uma identidade ou identificação, da definição de adversários ou opositores de um projeto ou utopia, num contínuo processo em construção e resulta das múltiplas articulações.” Para a autora, estes movimentos representam uma rede que une os sujeitos de uma

determinada esfera da sociedade civil, em prol da luta para a superação de uma situação antagônica imposta pelas forças da sociedade.

Tomaremos como exemplo a questão da mulher e de seu reconhecimento social que, até os anos de 1960, não era considerado importante que se discutisse seu papel na sociedade. Com o crescimento dos movimentos em prol de sua ocupação e reconhecimento na sociedade, a questão tornou-se um problema que exigiu do Estado medidas apropriadas em face de sua proteção e bem-estar.

Com sua inserção no mercado de trabalho e seu tempo mais restrito para atender às demandas familiares, forçosamente o Estado teve que agir para proporcionar o atendimento aos seus entes no que se refere à criação de creches e pré-escolas, para atender os filhos das trabalhadoras que agora se fixam, em meio as lutas e tensões, no mercado de trabalho.

Outro exemplo de movimento social de grande influência, de acordo com Soares do Bem (2006), teve início no ano de 1979: o movimento dos Sem Terra. Tal foi a proporção deste movimento que mobilizou grande parte do país que serviu de iniciativa para criação do Partido dos Trabalhadores ocorrido em 1980. Para Benevides (apud SOARES DO BEM 1998, p. 1153),

Tais organizações assumiram o papel não apenas de fazer oposição ao Estado, mas de participar da elaboração de políticas públicas, contribuindo, assim, para ampliar a esfera pública para além da esfera estatal. Marcam, dessa forma, ainda que embrionariamente, a transição de um modelo meramente representativo de democracia para um modelo centrado no exercício ativo da cidadania.

Os movimentos sociais se configuram parte importante da ação de alguns governos. Através destes movimentos, muitas vezes, é possível fazer chegar até os governantes do Estado, estados-membros e municípios, alguns dos anseios e necessidades de uma determinada esfera da sociedade. Dependendo da força que esses movimentos exercem, podem ser considerados pontuais e determinantes nas ações políticas. Promovem, assim, a diminuição das desigualdades e uma possível efetivação da equidade social.

Dada a temática de nossa pesquisa, surgiu a necessidade de compreender a relação entre os movimentos sociais e a educação enquanto política pública. Os

estudos de Bourdieu apresentam sinais da existência da exclusão intraescolar velada e dissimulada que está presente em algumas escolas francesas.⁷

As inquirições de Bourdieu sobre a exclusão intraescolar ficam muito evidenciadas no livro *Escritos de Educação*, especificamente no capítulo IX, intitulado *Os excluídos do interior* (Bourdieu; Champagne, 1992). Nessa obra, os autores tecem uma severa crítica às desigualdades existentes no interior das escolas francesas. Com o propósito de reunir os principais escritos de Bourdieu, os organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani destacam que, de acordo com os autores, os processos de exclusão se perpetuam no interior da escola. Semelhantemente, Nogueira; Catani (2012, p. 13) reafirmam que,

Se, até fins da década de 50, a grande clivagem se fazia entre, de um lado, os escolarizados, e, de outro, os excluídos da escola, hoje em dia, ela opera, de modo bem menos simples, através de uma segregação interna ao sistema educacional que se separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudos, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Exclusão “branda”, “contínua”, “insensível”, “despercebida.” A escola segue, pois, excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os seus excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados.

Em decorrência desse quadro, as manifestações em protestos de desagrados pela qualidade ofertada pelas escolas francesas têm gerado bons momentos de debates e de resistência a um sistema educacional excludente (BOURDIEU, 1992).

Um processo educacional semelhante é evidenciado na educação brasileira. Neste cenário de desigualdades e segregação, a educação passa a ser de responsabilidade do Estado e, sendo ela uma política social, parece aceitável e lucrativo manter o controle sobre as massas populares.

Na mesma linha de pensamento, José Carlos Libâneo (2012), ao referir-se à dualidade do sistema educacional brasileiro, destaca que este sistema reflete,

As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola,

⁷ Bourdieu refere-se, em especial, as escolas de nível secundário chamadas de Liceus. Estas escolas oferecem três tipos de diplomas, conforme a escolha do estudante: o *bacharelato*, o certificado de aptidão profissional (CAP) e o brevê de estudos profissionais (BEP).

agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem.

A crítica de Libâneo às políticas de acesso e as suas consequências nos resultados da aprendizagem dos alunos se fazem refletir nos movimentos e lutas pela dignidade salarial dos professores e pela qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras (LIBÂNEO, 2012).

Segundo o autor, há uma contraversão da função da escola. Para os menos favorecidos, sobrou a escola que, substituiu o direito ao conhecimento e à aprendizagem, por aprendizagens mínimas de sobrevivência. Para estes, basta um professor com conhecimentos e habilidades mínimas e alguns livros que subsidiem seu trabalho na escola (LIBÂNEO, 2012).

Segundo Libâneo (2012, p. 24), os discursos de *qualidade na educação* têm se transformado em “arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social” em que os processos de exclusão estendem-se para a educação formal.

Destacamos que este breve resgate teórico sobre políticas públicas torna-se necessário para a compreensão da conjuntura social em que a educação está inserida. Ao mesmo tempo reconhecemos a amplitude deste debate que não tem a intenção de encerrar neste estudo. Tal revisão contribui também para a compreensão de como ocorrem os movimentos de criação, projeto e implementação das políticas públicas, somada a importância dos movimentos populares nestes processos.

Tal análise é necessária para que compreendamos, no decorrer do estudo, a importância de estabelecer mecanismos que promovam o acesso da população aos seus direitos garantidos em lei, pelas ações de governo ou de Estado. A análise deste contexto ocorrerá nas reflexões acerca da Proposta Curricular de Santa Catarina, de seu histórico e construção, bem como nos movimentos de atualização da referida proposta, apontados no capítulo três deste estudo.

3.2 DIREITO À EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, discutimos o direito à educação enquanto direito público subjetivo e, para estas reflexões, nos ocuparemos de autores como Jurjo Torres Santomé, Norberto Bobbio, Carlos Roberto Jamil Cury, Clarice Seixas Duarte. Analisamos também o documento oficial que determina esse direito, que é a Constituição Federal de 1988 (CF), a Conferência Nacional da Educação (CONAE), bem como os dossiês atuais sobre o assunto.

Destacamos que quanto as novas abrangências da escola com relação ao acolhimento das diferentes demandas sociais, as prerrogativas aparecem em quase todos os países e, não raro, ocorrem movimentos a favor das melhorias educacionais.

3.2.1 Direito à educação: um direito público subjetivo

Inicialmente compreendemos o contexto em que surge o direito público subjetivo na Alemanha no final do século XIX ao identificarmos movimentos de disputas pela necessidade de reconhecimento do poder de exigência entre Estado e sociedade. Assim, é possível estabelecer a relação entre este direito ser reconhecido como um poder de exigência do particular em face do poder público. Fica posta a ideia de que entre o Estado e o cidadão está a figura jurídica que induz a garantia dos direitos das pessoas, em caso de descumprimento destas garantias por parte do Estado (DUARTE, 2004).

Vale notar também as contribuições de Carlos Roberto Jamil Cury (2002, p. 246), ao destacar que “[...] o direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade.” Não seria, portanto, muito realista considerar este direito como algo independente de um grande jogo das forças e conflitos. Portanto, compreendemos que todo direito é fruto de embates e lutas e que a educação, como um direito público, nasceu nestas arenas de disputa por melhores condições sociais, envolvendo, neste espaço, o direito à educação.

No sistema educacional brasileiro⁸, os caminhos se assemelham aos movimentos sociais que, historicamente e com dificuldades, conquistam alguns direitos aos cidadãos. A exposição da precariedade educacional num país que luta para manter viva a democracia através do combate às desigualdades sinalizadas anteriormente por Bourdieu, deixa claro que ainda temos muito a conquistar quando o assunto é educação pública.

Ao longo dos anos, a educação brasileira tem passado por diferentes e conflituosos momentos, do ensino propedêutico à laicidade ou do dualismo educacional brasileiro ao ensino enquanto direito público. Segundo Cury (2002, p. 246),

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

Outro aspecto destacado pelo autor, diz respeito ao fato de que um direito reconhecido precisa ser garantido. Para isso, ele precisa, primeiramente, estar garantido em lei. Significa dizer que um direito é produzido socialmente e gera igualdade de oportunidades que devem ser respeitadas pelo Estado para evitar privilégios ou prejuízos à população. Este direito, mais do que se configurar como uma exigência contemporânea que corresponde aos processos de produção e de inserção no mercado de trabalho, é um direito que está relacionado aos valores de uma sociedade (CURY, 2002).

Ao encontro destas ideias estão as pesquisas do filósofo e historiador Norberto Bobbio (1992, p. 38) que, ao escrever sobre o assunto, destaca o caráter normativo deste direito,

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um

⁸ Compreende-se como sistema educacional brasileiro a forma de como se organiza a educação regular no Brasil. Essa organização se dá em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A Constituição Federal de 1988, com a Emenda Constitucional n.º 14, de 1996, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9394, de 1996, são as leis maiores que regulamentam o atual sistema educacional brasileiro (MENEZES, 2001).

conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

Segundo este autor, quando existe um direito conseqüentemente existe uma obrigação. Para dar sentido aos termos como obrigação e direitos, torna-se necessário inseri-los num conjunto de normas. Bobbio destaca que o direito é um fenômeno social.

O surgimento de um direito implica quase sempre no reconhecimento de novos direitos. Para Bobbio (1992, p.36), “[...] as exigências de direitos sociais se tornaram tanto mais numerosas quanto mais rápida e profunda foi a transformação da sociedade”, quando trata do direito à instrução.

No Brasil, este conjunto de normas, citado pelo autor, faz parte da Constituição Brasileira (de 1988), considerada em nossa história a mais democrática até o momento. A Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, prevê, em seu Art. 208, inciso 1º, que “[...] o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. ” Mas, em que consiste o direito público subjetivo? Segundo Duarte (2004, p. 113), “[...] o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve” a fim de ter seu direito reconhecido.

Pensamos em se tratar, portanto, da capacidade reconhecida à pessoa na condição de cidadão em exercer seu direito individual garantido juridicamente. Infelizmente ou não, na maioria dos casos de exercício do direito, passa pela intervenção judiciária, dada às dificuldades de concretização destes direitos previstos em lei.

Segundo Duarte (2004, p. 113), este direito se configura como “uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual”, o que significa dizer também que ir de um direito objetivo (comum a todos) para um direito subjetivo (individual) pode ser considerado como um instrumento de controle da atuação do Estado para com os direitos subjetivos dos cidadãos.

Os novos caminhos nas buscas por uma sociedade minimamente justa ganham proporções jamais vistas na história da educação brasileira. Aquilo que

deveria ser cumprido por fazer parte da legislação, necessita ser juridicamente conquistado.

Neste sentido, talvez um dos maiores desafios está em diminuir a inércia estatal quanto ao cumprimento de seus deveres e fazer cumpri-los, proporcionando dignidade mínima ao ser humano. Esta dignidade passa pela implementação de políticas públicas que promovam a oferta de vagas e o acesso a todos às instituições de ensino, conforme prevê a Constituição Federal.

O direito público subjetivo resguarda um direito individual apenas quando este coincide com o direito público, porque resguarda um bem que é, ao mesmo tempo, individual e social. Quando este bem não é garantido pelo poder público, tornam-se necessárias medidas de implementações de políticas que venham atender a esta demanda (DUARTE, 2004).

Por este motivo, o direito à educação é um direito público e subjetivo. Por ser individual ou subjetivo, não significa que este se choca com os interesses do Estado. Mas é sim um bem comum, mesmo sendo com propósitos coletivos, pois expressa a liberdade do indivíduo, transformando este direito em seu direito privado.

A razão pela qual é dada a importância deste direito, refere-se ao fato de somente a partir dele ser possível pressionar a implementação de novas políticas públicas e atender, assim, a este direito, transformando-o num direito social (DUARTE, 2000).

Ao referir-se ao direito à educação, o documento da CONAE/2010 destaca a importância da consolidação deste direito, uma vez que as desigualdades sociais acabam por refletir também no campo educacional.

No que se refere às desigualdades sociais reproduzidas no interior da escola, reiteramos que este aspecto também é comentado por Santomé (2012, p. 170), ao considerar que,

As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e nos alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para a atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade.

Cabe-nos, enquanto professores, a difícil e fundamental tarefa de promover a compreensão dos mecanismos que formam a nossa sociedade, das concepções de mundo, de ser humano e de sociedade; e os problemas reais vividos pela sociedade a qual os estudantes pertencem.

É através do ensino emancipatório e do combate ao ocultamento das diferentes culturas manifestadas na escola que é possível minimizar os efeitos da exclusão intraescolar.

Santomé (2012) considera a escola enquanto um espaço privilegiado de reflexão sobre as desigualdades sociais e sobre o mundo. Confere à escola a hábil tarefa de não minimizar os reflexos das desigualdades sociais e de não silenciar fatos como a exploração, os abusos e as torturas infantis, ocultadas e negligenciadas no interior da escola. Tais tópicos, ao nosso ver, estão intimamente relacionados à exclusão intraescolar, abordadas pelo autor.

Ao encontro da preservação das culturas dominadas, anunciadas no início deste estudo, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010), ao divulgar os índices relativos à educação comprovam que somos mais de 14 milhões de analfabetos, com destaque para a população com mais de 15 anos, da região nordeste, domiciliados em cidades com menos de 50 mil habitantes e moradores da zona rural. Estes dados denotam um cenário excludente vivenciado em nosso país.

De acordo com este levantamento, o documento da CONAE (2010, p. 09) reafirma que,

Dentre os maiores de dez anos, 11,2% não têm escolaridade ou estiveram na escola pelo período de até um ano; 27,5% têm até três anos de escolaridade; e mais de 2/3 da população (60,4%) não possuem o ensino fundamental completo, tendo, no máximo, sete anos de 10. Com a implementação do ensino fundamental de nove anos, a escolarização obrigatória passou para a faixa etária de 6 a 14 anos.⁹

Conforme consta neste documento, o panorama excludente, já citado aqui por Santomé (2012), evidenciado nas demais esferas da sociedade brasileira, está presente também na área educacional. Isso pode ser configurado como insuficiência

⁹ Recentemente, a Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, estende a obrigatoriedade de ensino dos 4 aos 17 anos de idade.

de políticas sociais capazes de minimizar tais desigualdades nos diversos segmentos da sociedade. Esta constatação tem colocado o Brasil na condição de um país com frágeis políticas sociais.

É neste contexto que se inserem as lutas pela igualdade e pela não discriminação, que podem fazer com que cheguemos a patamares aceitáveis de equidade. A manutenção dos direitos é o primeiro passo. Outro caminho a trilhar se refere às implementações de políticas públicas coerentes capazes de promover não apenas o acesso, mas a permanência das pessoas nos espaços de convívio, entre eles a escola enquanto lugar de produção de conhecimento. Para melhor compreensão deste contexto, passaremos a análise das políticas educacionais a partir de estudos e pesquisadores desta área.

3.2.2 Políticas educacionais

Considerando as análises realizadas no item anterior, nesta seção nos ocuparemos das discussões relacionadas às políticas educacionais e aos seus desdobramentos na educação brasileira. No entanto, devemos lembrar que as políticas educacionais estão intimamente ligadas às políticas nacionais, que se desdobram em estudos. Há, portanto, uma considerável complexidade nestas implementações, uma vez que envolvem discussões de ordem política, social, cultural, mas principalmente de ordem econômica.

Neste estudo, faremos uma retomada de algumas pesquisas nesta área e de alguns pesquisadores que se ocupam desta problemática, entre eles: Oscar Espinoza, Jeferson Mainardes, Marli Auras, Jaqueline Moll e Janete Maria Lins de Azevedo, bem como o documento da CONAE/2010 e o PNE/2014-2024.

O recorte temporal, 1988-2014, se justifica pelo interesse de pesquisa estar atrelado as últimas décadas e as primeiras discussões da Proposta Curricular do estado de Santa Catarina que ocorreu na década de 1980. Na oportunidade, o Brasil iniciava o processo de redemocratização, pós regime civil militar.

Espinoza (2009), ao discorrer sobre estas políticas, nos convida a olhar criticamente para os conceitos de políticas públicas e educacionais, para melhor compreensão das relações existentes entre elas, à luz dos princípios da teoria *crítica*

e da teoria *funcionalista*. Segundo o autor, os princípios da teoria crítica atendem aos segmentos menos privilegiados da sociedade com fim na justiça social. Já os princípios da teoria funcionalista provocam a intenção de ser imprescindível observar os fatores técnicos, analisando o custo-benefício, eficiência, efetividade e com objetivos claros (HECK, 2004; RANSON, 1995; TAYLOR 1997; WISE, 1984). Estas teorias devem apresentar em seus princípios gerais, implícita ou explicitamente, os três elementos listados a seguir.

A *justificativa ao problema* educacional abordado, que se refere ao fato de que é preciso considerar tal problema no contexto educacional e social ao qual este se encontra, vinculado através das ações educacionais.

O *propósito*, que pode ser apresentado pelo problema educacional e/ou por uma teoria da educação que dê sustentação ao propósito. O propósito pode partir do contexto educacional ou de segmentos sociais voltados à religiosidade, ética, tradições, leis; à escola, na sua função de preparar o aluno/cidadão através dos bens culturais e históricos, saberes acadêmicos e científicos, que colabora para as ações coletivas na realidade social, seja para apoio ou contestação a conjuntura social. Para isso deverá agir preferencialmente nas especificidades que lhe cabe. Suas dimensões são: a política implementada legalmente, a política na prática e a retórica da política vinculada a debates com propósitos nem sempre alcançáveis (ESPINOZA, 2009)¹⁰.

Finalmente, deverá abordar uma *teoria educacional* que sustente a ação educativa, ou seja, um conjunto de hipóteses que explique como o propósito será alcançado.

Para Espinoza (2009), uma política educacional para ser abordada deverá seguir alguns procedimentos: a) identificar o problema, diagnosticar suas causas e levantar possíveis perspectivas ou, ainda, conhecer sob que condições o problema se originou; b) projetar políticas futuras, suas consequências sobre as políticas já existentes e o que pode afetar os objetivos futuros de uma política alternativa; c) avaliar o custo-benefício da política educacional buscando adotar a mais apropriada;

¹⁰ Abordamos, de maneira sucinta, os aspectos que Espinoza explicita no que se refere às políticas educacionais de acordo com os estudos do autor. Considere-se também que o estudo se encontra disponível apenas em espanhol, mas que, dada sua importância, utilizamo-nos dele para este diálogo.

d) monitorar resultados e; e) avaliar desempenhos, precisar a magnitude e estabelecer a reestruturação do problema.¹¹

Quanto às tendências alternativas pode-se, segundo estudos de Espinoza (2009), listar a ordem moral como justiça, igualdade, liberdade que são essenciais ao ser humano; e os acordos políticos, sociais e econômicos necessários à implementação de uma política educacional.

Quanto à ciência da política, Espinoza destaca que esta tem sido responsável, em parte, pela pouca atenção dada às noções de poder, controle, legitimidade, privilégio, equidade, justiça, em estreito vínculo com a concepção política. Segundo Espinoza, na América Latina, as análises das políticas educacionais passam pelas instâncias da economia, da fazenda e da educação. Às políticas relacionadas à teoria crítica, caberia estabelecer ações que envolvam as parcelas menos privilegiadas da sociedade. O autor destaca também que as implementações das políticas educacionais são assimiladas de formas diferentes em diferentes culturas e com diferentes abordagens teóricas.

O pesquisador Jefferson Mainardes (2006), ao escrever sobre as políticas educacionais, considera um campo relativamente abrangente no Brasil, que merece atenção especial em seus referenciais analíticos¹² que a compõe. Esta mesma análise é válida para as políticas públicas e sociais.

Mainardes sugere também a possibilidade da análise dos referenciais das políticas educacionais através da abordagem do *ciclo de políticas*¹³, com base em estudos dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe (1992) da área das políticas educacionais. Concordamos com Mainardes (2006, p. 49), quando esclarece que “[...] desde o princípio este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.” Esta mesma dinamicidade permeia também as políticas educacionais em seus desdobramentos. Segundo Mainardes (2006, p. 58), “[...] uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada

¹¹ Estas ideias a respeito de políticas educacionais podem ser melhor compreendidas ao aprofundar a análise de seus estudos, disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727008>
Tradução nossa.

¹² Refere-se ao que procede por análise, que se deixa conhecer. Constitui a análise de uma determinada área de pesquisa ou estudo.

¹³ De acordo com Mainardes (2006, p. 48), “a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.” Como estamos nos referindo à análise das políticas educacionais, julgamos conveniente abordarmos o assunto, mesmo não sendo este o método de pesquisa a ser utilizado neste estudo.

como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico” possibilitando assim, o dinamismo do processo.

Em um de seus estudos de análise desta proposta pós-estruturalista, Mainardes (2006, p. 58) enfatiza que as principais características do ciclo de políticas são a “[...] desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo.” O autor destaca a importância de analisar este referencial teórico para melhor compreender as políticas educacionais e sua complexidade, bem como seus processos de formulação e implementação.

Também relacionado a este assunto, a CONAE (2010) vem promover a efetividade das diferentes esferas sociais na promoção de direitos educacionais. É um documento referência, cujo principal eixo constitutivo é embasado num amplo espaço de discussão popular da educação brasileira e sua abrangência se deve a este aspecto de participação social. Embora que atualmente essa conferência tenha merecido destaque em função de sua reconfiguração enquanto organização e abrangência dos grupos de debate, é a partir dessa perspectiva que a construção da referida política traz em sua essência a necessidade da criação e implementação de um projeto nacional de educação.

Associado aos movimentos sociais já citados anteriormente, o documento da CONAE (2010, p. 05) dispõe que,

Historicamente, no Brasil, inúmeros movimentos sociopolíticos contribuíram para a construção de uma *concepção ampla de educação*, que incorporasse a articulação entre os níveis e modalidades de educação com os processos educativos ocorridos fora do ambiente escolar, nos diversos momentos e dinâmicas da prática social - grifos do autor.

No dossiê sobre a CONAE 2010, publicado na revista *Retratos da Escola* no ano de 2014, o professor e pesquisador Helder Nogueira Andrade, ao escrever sobre a importância da conferência nacional de educação destaca, entre outras questões, a continuidade dos debates na insistência pela implementação de políticas educacionais populares. Segundo Andrade (2014, p. 475),

As iniciativas visam, dentre outras coisas, a consolidação de um legado de fortalecimento da participação social que deve ser substanciado para além da efemeridade dos governos. Caminhar como política de Estado para garantir a intervenção política dos cidadãos na definição de prioridades para a agenda política nacional.

Tratar as políticas educacionais como prioridades nas agendas de governo significa também concordar com Mainardes (2006) com relação aos avanços educacionais necessários em busca de posicionamentos e ações mais críticas.

Tratando-se de políticas educacionais no Brasil, mais um importante referencial é o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024¹⁴), que passou a vigorar em 25 de junho de 2014, com vigência até 24 de junho de 2024. Alicerçado nesta mesma linha de raciocínio, vem discutir a orientação e efetivação das políticas educacionais do Brasil para o próximo decênio. Na mesma perspectiva da CONAE, o PNE contou com a efetiva participação popular e foi aprovado após ter tramitado no congresso nacional por três anos e meio (PNE, 2014).

Neste documento constam as metas e estratégias que norteiam os rumos a serem seguidos pelo plano. Entre eles está o esforço contínuo em minimizar as desigualdades no campo educacional, bem como a implementação do PNE enquanto política de Estado. Ao compor o dossiê sobre o plano, Azevedo (2014, p. 266) destaca que “o plano compõe uma expressão do planejamento, ferramenta usada pelas sociedades objetivando o alcance de metas estabelecidas por sua organização e desenvolvimento que nas políticas públicas guiam a ação governamental. ”

Objetivamente, significa planejar políticas que oportunizem aos governos equacionar os problemas educacionais no intuito de intervir e regulamentar as questões educacionais, entre elas as desigualdades, o acesso e a permanência dos alunos no espaço escolar.

Vindo ao encontro de nosso tema de pesquisa, consideramos fundamental promover o acesso e permanência de crianças e jovens na escola. Porém, mais do que promover tais premissas, é necessário atentar para as questões de perpetuação das desigualdades presentes no interior da escola. A exclusão intraescolar é um

¹⁴ Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

fator que exige reorganização curricular e plena clareza do exercício da cidadania por parte dos envolvidos no processo educativo.

Marli Auras, professora e pesquisadora catarinense também tem se dedicado aos estudos do PNE. Ao referir-se à elaboração do plano, a autora destaca que ao longo de seus desdobramentos foram destacados vários pontos de vista voltados para a melhoria da qualidade oferecida pela educação pública. Segundo Auras (1995, p. 52), “[...] a definição da política educacional é alvo de disputa entre diferentes forças políticas, entre distintas concepções de mundo e, portanto, distintas concepções de homem, de escola, de sociedade, de Estado.” Este exemplo se refere também às constantes influências e participações populares na efetivação de tais políticas.

Auras (1995) destaca também que, diante do não cumprimento e efetivação de uma política educacional, se torna necessária a atitude política do educador em favor da construção de um sujeito coletivo, referindo-se aos movimentos dos profissionais da educação.

Ainda, fica claro que qualquer política educacional se efetiva no movimento de diálogo e compreensão dos fatores que a compõe. Neste movimento, surgem diferentes possibilidades de efetivação de políticas que vem garantir os direitos conquistados ao longo da história (AURAS, 1995).

Ao compor o dossiê sobre o PNE, a professora Jaqueline Moll (2014) comenta que o plano surge em meio à tumultuadas forças políticas e diferentes concepções de ser humano e de sociedade. Do mesmo modo, Moll (2014, p. 372) destaca que,

Como não poderia deixar de ser, essa organização refletiu o processo mais amplo de inclusão/exclusão, radicalmente presente em nossa estrutura como sociedade. O sucesso escolar e o próprio acesso à escola e a outros bens e direitos foram definidos, historicamente, pela classe social ocupada pelo sujeito.

Em síntese, uma política educacional pode ser considerada eficiente quando minimiza as diferenças sociais e culturais da população. A compreensão sobre como estão organizadas as políticas educacionais e como elas se configuram, socialmente, torna-se necessária na medida em que reconhecemos a amplitude do campo educacional e de suas políticas.

A próxima seção está diretamente relacionada a este tema por se tratar de uma análise dos aspectos curriculares que circundam a educação. Conhecer melhor estes princípios facilita a compreensão dos mecanismos que regem o sistema educacional e os espaços escolares.

3.3 CURRÍCULO: CONCEITUALIZAÇÕES E REFLEXÕES

Ao exercitar os diálogos relacionados à organização curricular da educação formal, muitas indagações surgem e muitos são os conceitos e concepções acerca do que é currículo. Afinal, currículo é apenas aquilo que se aprende na escola? A quem ele se destina? Como definir o que é currículo? Como tiveram início as primeiras discussões acerca do currículo? Quem pensa o currículo?

As provocações acima vêm sendo pensadas e discutidas há décadas. Porém, as respostas a elas são mais complexas do que aparentam. Há muito tempo pesquisadores da educação vêm se dedicando para desenvolver um conceito mais aceitável acerca do que é o currículo escolar.

Inicialmente, gostaríamos de destacar a necessidade cada vez mais atual de discutir o assunto, dadas as emergentes mudanças sociais e educacionais. Passaremos a descrever, mesmo que de forma breve, a história das teorias do currículo, à luz de pensadores como Louis Althusser, Michael W. Apple, Henry A. Giroux, Pierre Bourdieu, William Pinar, Basil Bernstein, Paulo Freire, Antônio Flávio Moreira, Tomas Tadeu da Silva, entre outros nomes de referência nos estudos sobre currículo.

Os primeiros movimentos relacionados à teoria crítica do currículo surgiram na Inglaterra e nos Estados Unidos nos anos de 1920, aproximadamente. Na Inglaterra surgem as primeiras discussões que dizem respeito ao currículo como um componente necessário e presente nas áreas da sociologia da educação. Nos Estados Unidos, no final do século XIX e início do século XX, alguns estudiosos e pesquisadores deram início a um vasto campo de discussões e debates acerca do currículo, que configuraram um espaço de oportunidades para o surgimento deste novo campo de estudo.

Em meio a movimentos de industrialização, de migração e de intensificação da necessidade da escolarização, surgem também preocupações e interesses de estudos sobre a racionalização e controle da escola. Consequentemente, dado o

caráter emancipatório presente nesta nova perspectiva, o currículo é apontado pelos pesquisadores desta época como permeado pelos interesses de uma nova sociedade e pautado nas práticas e valores advindos do mundo industrial (SILVA, 2010).

No aspecto relacionado à escola, Moreira e Silva (2010, p. 10) salientam que “[...] na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer.” Este controle já havia sido anunciado por sociólogos e filósofos, entre eles Bourdieu e Althusser.

Tendo em vista advento da crise social que se instalou nos Estados Unidos e conseqüentemente em outros países, inclusive no Brasil¹⁵, desenvolveu-se uma contracultura que para Moreira (1989) objetivou a responsabilização da escola como instituição não promotora de ascensão social. Isso promoveu dois pensamentos: transformar e democratizar a escola ou aboli-la e substituí-la por outra instituição. Com uma nova onda de conservadorismo, tomam força novamente as ideias de eficiência e ideologias utópicas, que sugeriam o fim das escolas, sem questionar profundamente as ideias capitalistas; e também que a escola, ao contrário, consolidava tais ideologias.

Paralelamente, percebeu-se que outro grupo de pesquisadores, preocupados com os princípios emancipatórios da escola e do currículo, passa a buscar apoio na teoria neomarxista vinda da Europa, em especial as ideias de Antônio Gramsci e da Escola de Frankfurt e as teorias da fenomenologia e da psicanálise, que começaram a tomar força com grande influência no campo do currículo.

A década de 1960 se mostrava bastante conflituosa no mundo todo. Destacamos alguns processos de independência como as colônias europeias, os protestos estudantis na França e a luta pela manutenção dos direitos civis nos Estados Unidos. No Brasil ganham destaque os discursos de contracultura, movimentos feministas e pela liberação sexual e de resistência contra a ditadura civil militar. Do mesmo modo, na educação surge a necessidade de discutir os modelos tradicionais e conservadores que estavam em voga até então.

No ano de 1973, a partir da I Conferência sobre currículo realizada na Universidade de Rochester e das pesquisas Willian Pinar, surge a necessidade de

¹⁵Na década de 1992, o Brasil passava por um processo pós período ditatorial que trouxe vários enfrentamentos de ordem econômica, política, social e educacional, dadas as dificuldades na retomada da democratização.

reconceituar o currículo na tentativa de suplantar os antigos padrões tecnocráticos estabelecidos por Bobbitt e Tyler.¹⁶

É neste movimento, que ficou conhecido como movimento de *reconceptualização*, que se destacam as duas principais correntes relacionadas à sociologia do currículo: uma associada à tradição humanista e hermenêutica e outra fundamentada no pensamento neomarxista.

A corrente fundamentada na hermenêutica é representada pelo professor e pesquisador norte-americano Willian Pinar e está associada à tradição humanística. Nesta perspectiva teórica, a atenção do currículo escolar se desloca para o indivíduo, cuja identidade precisa ser descoberta, construída e ensinada. A intenção era identificar e possibilitar a eliminação de alguns fatores considerados limitadores da liberdade dos indivíduos e de alguns grupos sociais (SILVA, 2010).

Nesta linha de pesquisa se destacam alguns críticos norte-americanos, entre eles: Jerome Brumer, Virgil Herrick e Benjamin Bloom. No Brasil, as pesquisas nesta corrente também são intensificadas por alguns pesquisadores da área do currículo.

Os estudos voltados para a teoria crítica, fundamentada no pensamento neomarxista, tornaram-se conhecidos no Brasil através de pesquisas realizadas por estudiosos norte-americanos na área do currículo, sobretudo com as contribuições de Michael Apple, Henry Giroux, John Mann e James Macdonald, contribuindo com os trabalhos realizados no Brasil; os quais foram seguidamente intensificados por pesquisadores brasileiros como Paulo Freire, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e Regina Leite Garcia. Estudos nesta mesma perspectiva surgiram também na Europa, representados por Michael Young.

A teoria neomarxista, através das análises contemporâneas pelos estudos feitos por Gramsci e pela Escola de Frankfurt, ao elaborar a crítica sobre a escola e o currículo, pretende enfatizar o papel das estruturas econômicas e políticas e a reprodução destes papéis pela escola, via organização curricular (SILVA, 2010).

Sob o mesmo ponto de vista Silva (2010, p. 38) destaca que,

¹⁶ Ralph Tyler (1949) tem significativa influência na teoria tradicional do currículo por dar seguimento às ideias de Bobbitt (1918), as quais defendem que o currículo é essencialmente uma questão técnica ao ponto de propor que as escolas deveriam funcionar nos mesmos moldes da indústria, com foco nos objetivos e resultados (SILVA, 2010).

Em ambas as perspectivas trata-se de desafiar os modelos técnicos dominantes; em ambas as perspectivas procura-se lançar mão de estratégias analíticas que permitissem colocar em xeque as compreensões naturalizadas no mundo social e, em particular, da pedagogia e do currículo.

Ao propor um detalhamento da progressão cronológica da teoria crítica do currículo e das teorias críticas da educação em geral, Silva (2010, p. 30) destaca os seguintes estudos:

Quadro 2 - Progressão cronológica da teoria crítica

Ano	Obra	Autor
1969	A pedagogia do oprimido	Paulo Freire
1970	A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado	Louis Althusser
1970	A reprodução	Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron
1971	L'école capitaliste em France	Baudelot e Establet
1971	Class, codes and control	Basil Bernstein
1971	Knowledge and control: new direction for the sociology of education	Michael Young
1976	Schooling in capitalista America	Samuel Bowles e Herbert Gintis
1976	Toward a poor curriculum	William Pinar e Madaleine Grumet
1979	Ideologia e Currículo	Michael Apple

Fonte: elaborado pela autora¹⁷

Podemos identificar que, de acordo com o quadro evolutivo descrito pelo autor, a hegemonia posta pelo caráter tecnocrático e conservador das teorias do currículo passou a ser reconfigurada de acordo com as exigências do momento. Anteriormente citamos esta época como uma das mais importantes se considerarmos os fatos não isolados que ocorreram no mundo todo. No Brasil, o período foi marcado pelo início dos movimentos que, mais tarde, se configurariam como gatilhos importantes para o movimento de redemocratização.

Consideramos as obras acima descritas de enorme valia acadêmica e social. Através delas rompe-se com um modelo tradicional e hegemônico sobre o que é o currículo e sobre quais as principais características das ações pedagógicas voltadas para as culturas dominadas e silenciadas por décadas no interior da escola.

O pesquisador e professor Michael Apple, apresenta em seus estudos que a preocupação central está em entender a forma como alguns conhecimentos são

¹⁷ No livro *Documentos e identidades: uma introdução às teorias do currículo*, Tomaz Tadeu da Silva destaca alguns marcos fundamentais da teoria crítica em geral e da teoria crítica do currículo, na ordem cronológica dos fatos (SILVA, 2010).

tidos como válidos e outros não. Segundo Aplle, o currículo não poderá ser compreendido se não estiverem claros estes imbricamentos que implicam em relações de poder e que envolvem diretamente o ato de educar.

Outra inquietude do autor está centrada nas premissas de Gramsci ao que se refere aos *conhecimentos de elite*. Por conseguinte, Aplle (2011, p. 15) destaca que, “não devemos nos engajar em um processo que se poderia chamar de ‘suicídio intelectual’, isto é, há sérias habilidades intelectuais (e pedagógicas) [...] envolvidas na justificação do que é considerado conhecimento importante.” Aplle estava preocupado em construir análises críticas sobre as ambiguidades existentes no currículo.

Ao contrapor-se à teoria tradicional sobre o currículo, o pesquisador da área do currículo Henry Giroux apresenta uma preocupação centrada nos problemas da cultura popular. Em suas análises o autor destaca que as teorias tradicionais centradas na eficiência e no seu caráter tecnocrático, menosprezam o caráter histórico, político e cultural do currículo (GIROUX, 2010).

Todavia, é com o conceito de resistência¹⁸ que Giroux busca as bases de sua teoria. Ele sugere que devam existir espaços no interior da escola ou do currículo que podem se empenhar em combater os entraves como as relações de poder e o controle ideológico. Deve haver lá um espaço para a subversão (GIROUX, 1986).

Outro ponto que chama a atenção em suas obras é o caráter de conscientização da função do professor, que para Giroux não pode ser visto como tecnocrata e sim, como sujeito envolvido no processo de humanização e emancipação da educação. Sua obra foi significativamente influenciada pela pedagogia de Paulo Freire.

Inquestionavelmente, ao concordarmos com Giroux, destacamos a necessidade cada vez mais urgente em desenvolvermos uma consciência crítica sobre nossa atuação enquanto educadores. Ao contrário, nossa influência na educação estará fadada ao conservadorismo e a perpetuação das desigualdades no interior da escola, a estender-se para a vida social e política dos estudantes.

Interessados no tema central das pesquisas de Giroux que é o aspecto cultural presente na organização curricular, podemos destacar que, para o autor, as

¹⁸ A questão central é o desenvolvimento de uma linguagem através da qual os educadores e outros possam desvelar e compreender o relacionamento entre ensino escolar, as relações sociais mais amplas que o informam e as necessidades e competências historicamente construídas que os estudantes trazem para a escola (GIROUX, 1997).

experiências vividas pelos estudantes na escola estão atreladas às experiências da vivenciadas na família e nos outros grupos aos quais o estudante pertence.

Inegavelmente, o que Giroux (1997, p. 167)¹⁹ reforçava em seus estudos sobre cultura foi por ele definido como “circunstâncias e condições de vida que lhe são ‘dadas’. Estas podem ser ‘inconscientes’ ou não. Certamente elas são o produto de processos históricos coletivos e não de intenções meramente pessoais. ” Portanto, construímo-nos enquanto sujeitos através das intervenções culturais com as quais temos inferências.

Dadas estas manifestações empenhadas na compreensão do currículo e de como este se organiza na escola, nesta pesquisa a maior inquietude está no enfoque de entender a favor de quem o currículo trabalha e como direcioná-lo para uma linha de ação a favor dos grupos oprimidos, com base na análise da reprodução das desigualdades sociais e conseqüentemente, da exclusão intraescolar (MOREIRA e SILVA, 2010).

Ao se referir às desigualdades sociais presentes também na escola, conforme já citado anteriormente, os estudos de Bourdieu (1975) denunciam a escola como reprodutora destas desigualdades através de sua organização curricular. Do mesmo modo, Nogueira; Catani (2012, p. 223), ao se referirem aos escritos de Bourdieu destacam,

E fazem com que os sistemas de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consigam a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução em um grau superior de dissimulação, portanto, com efeito acentuado de legitimação social.

Ao analisarmos a crítica francesa podemos perceber várias semelhanças com a educação brasileira, em especial no que se refere aos processos de exclusão intraescolar. A legislação brasileira²⁰ garante o direito à educação a todos os

¹⁹ Tradução da obra por Daniel Bueno (1997).

²⁰ As garantias de direitos educacionais estão previstas na legislação brasileira nas Constituições Federais (CF). A Constituição Federal de 1934, no Art. 150, itens “a” e “b” conforme citado: “a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível.” A Constituição Federal de 1967 no Art. 167, item II refere-se a obrigatoriedade assim descrito: “O ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais.” A Constituição Federal de 1988 estabelece, no Art. 208, § 1º “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito

cidadãos, porém o sucesso escolar está atrelado também ao modo como o currículo está organizado, se valoriza ou não as diferentes culturas e como e quais conteúdos são considerados válidos ou não.

A este aspecto, ainda restam duas questões. Qual a relação entre o currículo e a exclusão intraescolar? A serviço de quem está o currículo?

Nossa experiência na docência em escolas públicas, ao longo de vinte anos, nos permite compreender que a exclusão intraescolar ainda é um desafio a ser enfrentado e vencido no interior das escolas. Igualmente, Silva (2012, p. 190) alerta que “há saberes e conhecimentos excluídos” e que “o discurso do currículo, pois, autoriza e desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui.” Neste processo há uma construção muito particular do sujeito e de nós mesmos. Quando há distribuição desigual de conhecimentos através do currículo e da escola, há perpetuação das desigualdades sociais.

Na tentativa de responder à segunda questão, as críticas de Althusser (1970) nos levam a compreensão de que a escola se constitui um dos principais agentes de reprodução das relações sociais porque abrange, por um tempo considerável, a maioria da população. Segundo Silva (2012), isso se dá fundamentalmente através do currículo e das matérias mais suscetíveis a perpetuação das crenças, seja de forma direta ou indireta.

Portanto, há outro fator que envolve a questão do currículo que está atrelada às relações de poder²¹. Ele está presente no currículo, por exemplo, através do processo de seleção dos conteúdos, do funcionamento da instituição e da concepção de ser humano defendida pela escola e pelos professores nela inseridos. É uma relação conflituosa. Segundo Silva (2012, p. 191),

Aquilo que divide, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é poder. Aquilo que divide o currículo - que diz o que é conhecimento e o que não é - e aquilo que esta divisão divide - que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais - isso é precisamente o poder.

público subjetivo. ” Nestes afins, a legislação brasileira garante o acesso à educação, conforme estabelecido.

²¹ Sobre relações de poder ler: FOUCAULT, M. Vigiar e punir-Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

Ao entendermos a complexidade do poder, compreendemos também o que representam as divisões no processo educacional e, ao compreendê-las, compreendemos as implicações delas nos processos de inclusão/exclusão.

Retomando a questão da conceitualização curricular e devido às rápidas mudanças pelas quais nossa sociedade passa, muitos dos conceitos se reorganizam e reestruturam na tentativa de responder às demandas sociais, sem mesmo atentar para a necessidade de ter clara as concepções em torno do currículo.

Nesta perspectiva, identificamos algumas das principais conceitualizações acerca de currículo escolar. Para fundamentar estes conceitos, utilizaremos os escritos de Júlio Gimeno Sacristán (2000), que apresenta um apanhado significativo sobre alguns estudiosos do currículo, a fim de melhor compreender o termo.

Uma das pesquisadoras citadas por Sacristán é Shirley Grundy (1987). Grundy (apud SACRISTÁN, 2000, p. 14) propõe que,

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Considerando a complexidade da prática educativa, não é estranho que se tenha várias e distintas abordagens relacionadas à necessidade de conceituar e compreender o termo. Corroborando com o pensamento defendido por Grundy, Rule (apud SACRISTÁN, 2000, p.14), em suas pesquisas, aborda o tema currículo enquanto “[...] uma experiência que o aluno obtém na escola, um conjunto de responsabilidades da escola.” Essas responsabilidades objetivam, intencionalmente, oportunidades de aprendizagem planejadas para atingir seus objetivos educativos.

Algumas definições ainda propõem que o currículo é a definição dos conteúdos escolares e que seus planos estão intimamente relacionados com a herança cultural, enquanto soma de resultados de aprendizagens e de experiências vivenciadas pelo estudante no entorno escolar (SACRISTÁN, 2000).

William Schubert (1986) é outro autor citado por Sacristán em suas pesquisas. Schubert (apud SACRISTÁN, 2000, p. 14) conceitua o currículo como,

Conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo [...]; um programa de atividades planejadas, devidamente sequenciadas, ordenadas metodologicamente [...]; currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de uma determinada sociedade contendo conhecimento, valores e atitudes; currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas [...]; como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

Partindo dos conceitos apresentados por estes pesquisadores, Sacristán (2000) destaca que não podemos ignorar que o currículo abrange a concretização das finalidades sociais e culturais que são atribuídas à educação escolarizada. Isso faz da escola um espaço social que, através do currículo, se expressa de forma diferente nas diferentes sociedades.

Essas diferentes posturas curriculares vêm permeadas de orientação filosófica, social e pedagógica, pois há diferentes tradições que se entrelaçam ao fazer educativo. Grundy (1987, p. 15) destaca que “[...] não se trata de uma abordagem abstrata do currículo, mas sim de algo concreto que merece toda nossa atenção.” O currículo acontece na concretude do espaço escolar.

Definir currículo é pensar na concretização das ações escolares dentro de um espaço histórico e social, que não se esgota no espaço escolar, mas que transcende a organização socializadora e cultural das escolas, que é formada por diferentes práticas, entre elas a prática pedagógica chamada de ensino. Segundo Sacristán, (2000, p. 17), o currículo também pode se configurar como,

Uma opção historicamente configurada, que está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir, tanto de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentalização “mais técnica” descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares.

Na Sociologia da Educação, destacam-se também os estudos de Basil Bernstein. Seus escritos afirmam que não poderá haver uma teoria do currículo sem a existência de uma teoria do conhecimento. Bernstein considera o currículo como o definidor de um conhecimento que é válido, com formas pedagógicas que assim o validam e o qualificam. Para o autor, é através da avaliação que se valida ou não este conhecimento (BERNSTEIN, 1971).

Ao concordar com Bernstein, Sacristán (2000) alerta para os perigos de uma escola *sem conteúdo*²². Destaca que o conhecimento tem papel relevante e cada vez mais decisivo; que sua legitimação possibilita a participação emancipatória dos indivíduos na sociedade. Dominar os conhecimentos não é a mesma coisa que não os dominar. O grau de conhecimento que se estabelece nos meios escolares tem consequências na vida pessoal, social e de status profissional.

As teorias sobre currículo, escritas ao longo das últimas décadas, têm desempenhado várias funções como, por exemplo, servirem de modelos para selecionar temas e conteúdos, determinando o sentido da profissionalidade do professor. Ao mesmo tempo oferecem cobertura para a racionalidade das práticas escolares, o que Sacristán resume como sendo expressões da mediação entre o pensamento e a ação. Assim, professores e alunos consomem²³ um currículo que nem sempre poderá ser refletido em sua realidade, dada a sua complexidade. O professor se configura como um dos primeiros destinatários desta proposta educativa.

Ao considerar algumas das tentativas de conceituar ou (re) conceituar o *currículo*, é importante considerar as diferentes engrenagens sociais, culturais e políticas implícitas nestas definições. Como bem nos lembra Fernando Savater (1998, p. 63) em sua obra *O valor de educar*: “as matérias que a escola atual tem que transmitir se multiplicam e se subdividem a ponto até de transtornar.” Mas, seria o currículo apenas as matérias? Ou seria aqueles conhecimentos cujos objetivos são *vergonhosos*²⁴ muito bem lembrados por Savater?

Uma vez realizadas estas inquirições, nos parece oportuno, debater sobre como compreendemos o currículo escolar. Muito mais amplo do que as listas de

²² Ao citar a escola sem conteúdos através de Sacristán, consideramos, ao interesse do leitor, consultar o projeto de Lei *Escola sem partido* idealizado pelo procurador de São Paulo Miguel Nagib em 2003 e que em 2014 tem recebido o considerável apoio de alguns deputados, em especial da bancada evangélica. Para compreender o movimento, acessar: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-desconstroem-os-5-principais-argumentos-escola-sem-partido/>

<http://www.programaescolasempartido.org/> Ler também: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. Ação Educativa assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

²³ Sacristán (2000) utiliza o termo *consumem* para exemplificar o fato de que em algumas escolas ou redes educativas, o currículo é entendido e aceito de forma não reflexiva num processo de passividade e de certo conformismo.

²⁴ Ao referir-se aos objetivos educacionais vergonhosos subjacentes à prática educativa, Savater se refere ao currículo oculto. Segundo Savater (1998, p. 63-64) “há mais de seis décadas Bertrand Russel advertiu que tem sido costume da educação favorecer o Estado, a própria religião, o sexo masculino e os ricos.”

conteúdos a serem seguidas por professores e estudantes, do que os objetivos a serem perseguidos no decorrer de um ano letivo e de eventos que relembram datas comemorativas ou até mesmo as iniciativas de *recuperação de conteúdos* ou *novas oportunidades*; o currículo é todo movimento que envolve a vida do estudante. São as experiências, as culturas (silenciadas ou não). São também os conteúdos, as diferentes opiniões, os processos e iniciativas de reivindicação dos direitos e cumprimento de deveres, as disciplinas, os intervalos.

Currículo é o elevado grau de superação das diferenças e de compreensão da formação humana. Nesse sentido, currículo é o que não inclui para excluir, ou seja, é a valorização dos saberes populares, a elevação da condição de ser humano, é a merenda escolar, a direção, a biblioteca e os livros. Enfim, currículo é tudo o que diz respeito à escola e à vida dos envolvidos nos processos educativos.

Tais conceitos e considerações acerca do currículo, aqui entendido como um meio de ascensão pessoal e social, trazem a necessidade da busca pelo conhecimento e compreensão mais aprofundada deste tema. Com base nesta necessidade e na importância de saber a serviço de quem estamos nos posicionando e pela própria urgência que o assunto traz, contextualizaremos, no capítulo que segue, a história que constitui a Proposta Curricular do estado de Santa Catarina, considerado como um importante mecanismo que faz parte da história da educação catarinense.

4 PROPOSTA CURRICULAR DE SC: ASPECTOS HISTÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS

A Proposta Curricular de Santa Catarina constitui uma *caminhada coletiva* que abriu caminhos para a educação catarinense. Elaborado por diferentes mãos, o documento tem se tornado um importante marco em diferentes locais do Brasil. Com um referencial teórico bem definido, tem se constituído numa história que não se perdeu ao longo do tempo e que tem sobrevivido às crises educacionais.

4.1 SITUANDO POLÍTICA E HISTORICAMENTE A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (1988-2014)

Nesta seção contextualizaremos a Proposta Curricular catarinense e a história de sua criação desde o período de redemocratização política no Brasil até a última atualização no ano de 2014. Objetivamos explicar sobre alguns dos principais pontos que influenciaram a elaboração desta proposta. As informações sobre o documento em questão foram retiradas a partir dos dados da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e de outros documentos constantes nas referências. Realizamos pesquisas em todos os cadernos da proposta, intencionando melhor compreender e fundamentar as discussões sobre o assunto. Para complementar as discussões, abordaremos também alguns pontos que consideramos importantes, destacados nas pesquisas de Aida Rotava Paim, Ivonete Benedet Fernandes Coan e Maria de Lurdes Pinto de Almeida.

Os movimentos referentes à primeira edição da Proposta Curricular já vinham ocorrendo bem antes da primeira versão da proposta, no ano de 1980, quando iniciaram as primeiras discussões a respeito da necessidade de reorganizar o currículo da educação catarinense. Desde então, houve um exaustivo ciclo de encontros e debates até sua última atualização que ocorreu entre os anos de 2013 e 2014.

Neste movimento, com a iniciativa da SED²⁵ e com considerável participação dos professores da rede estadual de educação e de professores de diversas

²⁵ Secretaria de Estado da Educação-SC.

universidades, promoveu-se uma importante reflexão a respeito da necessidade de reorganizar o currículo da rede estadual de ensino. Este movimento teve como principal objetivo promover um debate acerca do contexto em que a Proposta Curricular vinha sendo pensada, na tentativa de atender as demandas atuais. Portanto, trata-se de uma proposta de ensino que serve como um norte para os educadores catarinenses.

Depois de mais de vinte anos de regime civil militar, o estado de Santa Catarina, assim como todo o território nacional, estava passando por momentos políticos delicados na tentativa de estabelecer uma sociedade mais justa e livre das amarras do período ditatorial. A fundamentação teórica da Proposta Curricular, aliás, está fundamentada em autores que naquele momento, representavam uma possibilidade para se pensar em uma formação humana integral e democrática. Assim, segundo o documento da Proposta Curricular (1991, p. 09),

A Coordenadoria de Ensino-CODEN, passou a ter a função articuladora entre os diferentes graus e modalidades de ensino, bem como articular as atividades-meio, com o fito de garantir a concretização de ação pedagógica em sala de aula. Com esta estrutura se tornou possível a produção de uma política educacional que estabeleceu as diretrizes básicas de ação para o ensino em Santa Catarina.

O documento da Proposta Curricular também não se constituiu como um fato isolado. Nas décadas de 1980 e 1990, vários estados membros buscavam estabelecer novas reformas educacionais, entre eles: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul, todos na tentativa de mudanças curriculares que atendessem as demandas do novo *modelo social* que ora se iniciava. O documento da SED (1998, p. 12) relata que,

Com a redemocratização política do país a partir de 1985, ganha corpo um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar, de uma forma mais tímida, porque reprimida. Sem nenhuma modificação na legislação do que diz respeito às questões curriculares, a introdução de textos ligados a um pensamento mais social no meio educacional introduziu mudanças nesse meio. Se não houve uma imediata transformação da prática educacional, houve pelo menos o despertar de uma discussão aberta sobre uma linha de pensamento que antes, por ser reprimida, só podia ser feita na clandestinidade.

Somado a estes fatores, estava a necessidade da redemocratização do ensino público e a possibilidade de acesso com dignidade. Todos estes embates aconteceram em meio a muitos e conflituosos movimentos sociais. Pois, renasciam os movimentos pela igualdade, pela liberdade de expressão e, em especial, os movimentos grevistas dos professores catarinenses (PAIM, 2007).

Em 1980, o Brasil iniciava os primeiros processos rumo a uma sociedade teoricamente mais democrática, mas na prática os discursos se convertiam em movimentos desenvolvimentistas²⁶. Porém, com a demanda industrial, o estado precisou readequar ações educacionais para que atendessem às novas exigências. Nestas iniciativas do estado, estiveram sempre presentes as relações de poder, assim referenciadas por Goodson (2007, p. 243), “a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.” As afirmações de Goodson vem ao encontro da suposta influência do capital cultural sobre a vida escolar dos filhos, apontada por Bourdieu.

A necessidade emergente das políticas de reestruturação da educação encontra na Proposta Curricular a oportunidade de manifestação e participação popular, em especial dos professores da rede pública de ensino. Um dos objetivos da implementação desta proposta está pautado na necessidade de superação da visão fragmentada da educação catarinense. De acordo com Paim, a construção desta proposta teve a influência da teoria crítico social dos conteúdos, embasada no materialismo histórico dialético. Essa teoria foi iniciada por Gramsci e fundamentada filosófica e sociologicamente por Carl Marx. Estes fundamentos trazem ao palco um sujeito nem sempre lembrado e historicamente marginalizado, oportunizando uma educação mais humana e democrática (PAIM, 2007).

No Brasil, as reflexões sobre o materialismo histórico dialético e a teoria histórico-cultural foram iniciadas e intensificadas por Demerval Saviani. Ao falar sobre a relação entre a pedagogia e a teoria marxista, Saviani (2011, p. 24) destaca que,

²⁶ De acordo com Draibe (1995, p. 208), “considera-se ‘movimentos desenvolvimentistas’ projetos de governos conservadores que preservam uma estrutura de poder sobre a qual sempre estiveram pautados e que, inegavelmente, produzem altos custos ao Estado.”

A tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo ethos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim.

Saviani acentua que este processo tem como principal caráter a coletividade. Acrescenta também que os estudos de Gramsci têm sido consideravelmente importantes para a compreensão da escola e de como é possível reorganizar o currículo através do desenvolvimento da consciência (catarse)²⁷. A teoria gramsciniana mostra-se, assim, eficaz na incorporação dos elementos culturais que, através da ação pedagógica, podem se transformar em elementos de transformação social. O ser humano se forma e se produz nos processos educativos. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem (SAVIANI, 2011).

Considerando as premissas de Saviani, ancoradas na teoria histórico-cultural, retomaremos as primeiras reflexões sobre a Proposta Curricular que aconteceram ainda no governo de João Figueiredo, num momento de transição do regime civil militar para a democracia. Em 1988, a SED lança o Plano de Ação que reorganizava o currículo e as metas da educação e que antecede a primeira versão da Proposta Curricular. Em 1991, a secretaria de educação reuniu a equipe técnica e alguns professores da rede para a elaboração da proposta. De acordo com o documento da SED (1998, p. 07), compreende-se que,

Foi nesse âmbito que se elaborou a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, que foi resultado da discussão e de estudos sistemáticos realizados sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, entre

²⁷ Segundo Gramsci (1999a, p. 314-3015), “pode-se empregar a expressão 'catarse' para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens [...] Isto significa, também, a passagem do 'objetivo ao subjetivo' e da 'necessidade à liberdade'. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento 'catártico' torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético.”

1988 e 1991, momento em que se pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico.

Esta primeira elaboração da Proposta Curricular, organizada em três cadernos/momentos (1988, 1989 e 1990), de acordo com Paim (2007), rendeu ao grupo responsável pela sua elaboração, conflituosos embates de ordem teórica, metodológica, ideológica e prática. Esses movimentos foram fortemente marcados pelas origens culturais do grupo, pela realidade social e instabilidade econômica pelas quais o Brasil vivenciava na época.

O marco deste período se refere a ter sido permeado por discussões que se referem ao eixo norteador da Proposta Curricular e à reformulação do currículo da educação básica catarinense, considerando o momento histórico, político e social.

Para que estas discussões tivessem um fio promissor, foram oportunizados, entre os educadores, encontros nas cidades de Blumenau, Chapecó e Brusque. Os resultados destes encontros foram veiculados em documentos chamados de Jornais²⁸. O Primeiro Jornal foi lançado em 1989 com o objetivo de embasar teoricamente a proposta. Segundo Coan e Almeida (2015, p. 266), esta publicação foi decorrente “[...] do Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação 1988/91” colocando como prioridade a reorganização curricular da educação catarinense. A elaboração deste documento, desde sua origem, vem destacando para sua natureza dinâmica e mutável e pelo relevante referencial teórico.

Coan e Almeida (2015, p. 267) complementam,

A partir dessa nova configuração, foi elaborado um Plano Diretor de Ensino, ‘que estabeleceu as diretrizes básicas de ação para o ensino em Santa Catarina’. Das ações colocadas em prática, destacam-se a proposta de integração de conteúdo a ser efetivada gradativamente [...] com base nos conceitos-chave [...] relacionados desde a pré-escola até o ensino superior, a intercomplementaridade e as experiências do cotidiano de cada um dos envolvidos nessa ação. Esse grupo contou com a participação de

²⁸ Segundo Paim (2007, p. 72) foram produzidos três Jornais “na medida em que foram acontecendo os encontros (as aproximações). A cada edição o conteúdo dos jornais foi sistematizado de forma mais aprofundada, bem como o pressuposto teórico-metodológico de cada disciplina ou área de conhecimento. Esses jornais foram editados e publicados pela Secretaria de Estado da Educação e pela Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina – IOESC (nenhum deles traz a tiragem). Sua distribuição foi feita via UCRES para todas as escolas do Estado.” Entende-se então o uso do termo *Jornal* para referir-se aos primeiros registros das discussões sobre a Proposta Curricular do estado de Santa Catarina.

profissionais de todos os níveis de ensino, desde a pré-escola até a alfabetização de adultos e foi o responsável pela elaboração da política de alfabetização. Em outro segmento, foi elaborado um documento preliminar para uma Proposta Curricular [...] estabelecendo os pressupostos filosóficos e metodológicos e os encaminhamentos para a operacionalização [...] da referida proposta.

No mesmo ano (1989), foi publicado o Segundo Jornal com o título: *Duplo Desafio*, que teve como objetivo a revisão dos conteúdos curriculares veiculados no Primeiro Jornal. Fica ressaltada a importância da continuidade do trabalho coletivo na efetivação de uma educação de qualidade e o cuidado com a superação da dicotomia entre teoria e prática (COAN e ALMEIDA, 2015).

O Terceiro Jornal com o título: *A continuidade do processo*, data do ano de 1990 e tem como principal objetivo a síntese dos diálogos e discussões realizadas até este momento. Apresenta uma síntese das discussões acerca da proposta de reorganização curricular. Neste momento, passa-se a efetivar a elaboração do documento preliminar, que tem por objetivo também chegar ao acesso a todos os educadores catarinenses.

A primeira versão da Proposta Curricular foi editada no ano de 1991. Esta edição finaliza as etapas de discussão e efetiva a elaboração do primeiro trabalho que rendeu mais de dois anos de discussão. O documento foi editado em forma de apostila com o título *Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos*.

Cumprir dizer que nestes Jornais houve uma retomada dos pressupostos que norteiam a educação no Brasil, desde sua colonização. Porém, o que fica em evidência conforme sinalizam Coan e Almeida (2015, p. 266) é “a permanência de uma pedagogia que não consegue alcançar a maioria da população brasileira”, muito embora as discussões foram intensas desde os primeiros encontros. Há também uma atenção inicial com os conteúdos prontos e fragmentados e uma valorização exacerbada da avaliação enquanto fim educativo.

Neste ponto, cabe-nos retomar as questões iniciais deste estudo cujo problema de pesquisa está centrado na exclusão escolar através do currículo e nos possíveis imbricamentos entre conteúdos escolares e a exclusão. Desde as primeiras discussões acerca da Proposta Curricular esta tem sido uma das preocupações, mesmo que apresentada de forma velada. Um dos momentos em

que isto fica explícito na vida do educando é quando os conteúdos fragmentados não se relacionam com a vida do estudante, como relatado também no texto inicial referente ao percurso formativo da mestranda.

Em meio às inquietações sobre como organizar um currículo mais inclusivo, é que se iniciam as discussões acerca da segunda atualização da Proposta Curricular, que data entre os anos de 1995 a 1998. Em meio à diretriz da construção de um *Estado de Qualidade*, a nova versão da proposta se caracteriza por um aprofundamento deste marco teórico. Foram incorporadas as temáticas transversais como meio ambiente, etnias e sexualidade, na intenção de superar possíveis posturas lineares contidas na versão anterior. O documento foi composto por três cadernos: *Disciplinas Curriculares*, *Temas Multidisciplinares* e *Formação Docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais*, atendendo algumas demandas do Congresso Internacional de Educação ocorrido em 1996.

Conforme documento da Proposta Curricular (1998, p. 10) “[...] foram trazidas ao Estado, discussões muito atuais sobre a pedagogia histórico-cultural que estava sendo realizada na Alemanha, nos Estados Unidos, na Espanha, na Argentina e no Brasil”, debatidas no Congresso Internacional de Educação em dezembro de 1996.

No caderno *Disciplinas curriculares* foram abordadas, através dos fundamentos teóricos, metodológicos e de conteúdos, as disciplinas do currículo da educação básica: alfabetização, arte, biologia, ciência e tecnologia, ciências, disciplinas curriculares, educação física, educação infantil, ensino religioso, física, geografia, história, língua estrangeira (a multiplicidade de vozes), língua portuguesa, literatura, matemática, o ensino de ciências e o livro didático, e química.

O caderno *Temas Multidisciplinares* foi composto dos seguintes temas: abordagem da diversidade no processo ensino-aprendizagem, avaliação, educação ambiental, educação de jovens e adultos, educação e tecnologia, educação e trabalho, educação especial, educação indígena, educação sexual, projeto coletivo em construção permanente e temas multidisciplinares.

As temáticas abordadas no caderno *Formação Docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais* giram em torno da estrutura de funcionamento da educação infantil e do ensino fundamental, filosofia e filosofia da educação, fundamentos teóricos-metodológicos das disciplinas de: língua portuguesa, alfabetização, matemática, educação física, arte, ciências, geografia e história, além dos assuntos relacionados à formação docente, psicologia e sociologia da educação.

Todos os textos trazem em seu cerne o desenvolvimento humano e a diversidade de acordo com as demandas do momento em que foram produzidos, além de reafirmar o caráter histórico-cultural que embasa o referido documento.

No período entre 1999 e 2003 foram produzidos os cadernos Tempo de Aprender e os fascículos denominados de Proposta Curricular de Santa Catarina: síntese teórica e práticas pedagógicas.

Entre os anos de 2003 a 2005, promoveu-se a intensificação das reflexões, discussões, sistematização e socialização da proposta. Foram, então, constituídos seis Grupos Temáticos que construíram, a partir do eixo temático central e do referencial teórico, os cadernos voltados à infância, à alfabetização e letramento, à educação e trabalho, educação dos trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens e adultos. O principal objetivo foi de proporcionar um referencial teórico que possibilitasse a flexibilização e adequações das ações metodológicas dos docentes da educação básica do estado de Santa Catarina.

Nos Grupos Temáticos foram desenvolvidos vários debates acerca dos temas propostos neste caderno. No documento que trata da Alfabetização e Letramento, procurou-se abordar a matriz teórica da língua portuguesa, na abordagem da teoria histórico-cultural, possibilitando a ação do sujeito sobre o objeto e a compreensão do complexo ato de alfabetizar (PCSC, 2005).

De acordo com a Proposta Curricular (2005, p. 16), especificamente na parte em que trata da Educação e Infância, o desafio é compreender o lugar da infância e “[...] desmistificar a lógica de que lugar de infância é somente na educação infantil.” A discussão também se centra na diretiva de que a escola pode se constituir um espaço privilegiado de valorização e reconhecimento da infância e da importância desta fase da vida. Esse processo ocorre em meio às discussões acerca dos Direitos da Infância. Mais uma vez evidencia-se o nosso objeto de pesquisa que tem estreita relação com a infância e com o espaço que ela ocupa nos processos educativos, bem como a relação entre o seu aprendizado e o currículo escolar.

Na temática relacionada à educação de Jovens e Adultos, o foco é o reconhecimento das culturas juvenis no espaço escolar. É fazer deste desafio uma oportunidade de superação das *insuficiências* nos âmbitos sociais e culturais que permeiam o sistema educacional.

No Grupo Temático que trata da Educação de Trabalhadores, foi dada importância à necessidade de garantir a permanência de todos na educação formal.

Para isso, foi necessário obter clareza de qual currículo seria mais adequado às necessidades de determinados grupos de trabalhadores, com o objetivo acima mencionado. A necessidade é de uma proposta que gere a iniciativa de trabalhar contra a exclusão das minorias e a favor da inclusão de todos os cidadãos, tendo em vista que a educação é um direito de todos, inclusive da educação profissionalizante como porta de acesso ao mercado de trabalho.

O Grupo que intensificou as discussões relacionadas à Educação e Trabalho teve como foco reafirmar os pressupostos colocados na Proposta Curricular do ano de 1988, tema considerado atual. O maior objetivo e desafio deste grupo foi o de aproximar os conceitos de trabalho enquanto uma atividade teórico-prática. Além disso, configura-se como práxis pedagógica na forma de superação da separação entre trabalho manual e intelectual, na articulação entre a ciência, cultura e tecnologia.

O último texto deste documento versa sobre o Ensino noturno: urgência e emergências. O objetivo foi conhecer as tensões existentes nesta modalidade de ensino, tecer alternativas de melhoria das condições de quem estuda e trabalha neste turno, bem como levar os resultados desta pesquisa a todos os professores da rede pública estadual, através do texto deste grupo temático, no referido documento.

Neste movimento de conhecer e reconhecer as diferentes modalidades de educação da referida rede de ensino, intensificaram-se as discussões sobre as novas demandas de acesso à informação e à era da informatização. Promoveram possibilidades de realizar as ações pedagógicas com foco na vivência e na história de vida de educadores e educandos. Assim, segundo documento da Proposta Curricular (2005, p. 06), “[...] cabe, então, ao professor de sucesso, exercer o importante papel de líder e facilitador do processo interativo de ensino-aprendizagem. ” O resultado desta ação teve como intenção o rompimento do currículo fragmentado e da privatização do saber.²⁹

A proposta de trabalho para o ano de 2006 a seguir, pautada nas discussões desta atualização, tem, segundo documento da Proposta Curricular (2005, p. 10) como principal objetivo,

²⁹ Refere-se ao domínio do saber por parte do professor, ou seja, ensinar o que sabe para um sujeito que não sabe.

Garantir a transposição da teoria consubstanciada nos documentos publicados para a prática da sala de aula. A intenção é realizar um intenso movimento em torno da formação continuada de professores, articulando os referenciais teóricos dos documentos publicados com a ação docente nos ambientes onde se materializam processos de ensino e de aprendizagem.

A materialização da proposta de ensino e aprendizagem contida neste documento reforça a forte base teórica na qual o documento está pautado. Desta forma, foi possível obter os avanços na área de formação continuada de professores.

Após alguns anos, as discussões foram retomadas atendendo as demandas sociais e as novas diretrizes da educação básica. Segundo documento do Ministério da Educação (2013, p. 33),

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador.

O novo momento exigiu mais encontros e discussões e, mais uma vez, professores da educação básica da rede pública de ensino, professores universitários, técnicos da secretaria de educação, coordenadores, assistentes em educação, assistentes técnicos pedagógicos foram selecionados, através de edital público³⁰, para fazer parte desse importante momento que culminou na versão do caderno de 2014, intitulado *Proposta Curricular de Santa Catarina Formação Integral na Educação Básica*.

O documento é composto por dois eixos principais: Educação Básica e Formação integral e Contribuições das áreas do conhecimento para a educação básica e a Formação Integral. Uma das novidades desta edição da Proposta Curricular diz respeito ao percurso formativo do educando, ao qual nos deteremos no capítulo quatro, por apresentar estreita relação com nosso objeto de pesquisa.

Observando a formação integral³¹, a Proposta Curricular (2014, p. 25) enfatiza que,

³⁰ Edital número 01/2014/ACAFE.

³¹ A Proposta Curricular (2014) se refere ao termo omnilateral como formação integral humana.

A busca pela Formação Integral é, portanto, parte da experiência humana na qual a escolarização vai ocupando lugar central, e a educação é, neste sentido, expressão do desejo e do direito humano fundamental [...] a formação integral continua sendo um dos mais importantes e antigos projetos humanos [...] mais do que a noção de educação integral, o que está posto na atualidade é como a escola enquanto instituição social moderna pode cumprir a tarefa de promovê-la [...] a educação integral não se restringe a uma instituição social, uma vez que ela pressupõe o reconhecimento de outras demandas [...].

Percebemos que a noção de percurso formativo explicitada no documento do ano de 2014 diz respeito ao período escolar do sujeito, bem como a todo o seu período de vida considerados como importantes as tentativas de ultrapassar os componentes curriculares e de trabalhar visando à formação integral do sujeito.

De acordo com a Proposta Curricular, o caminho mais favorável ao desenvolvimento da educação integral do aluno continua sendo o diálogo com as outras instituições como: as responsáveis pela saúde, esportes, inclusão digital e cultura. Mas, como a escola poderá se organizar para materializar a educação integral?

Segundo o documento da Proposta Curricular o novo momento demanda uma reconfiguração do currículo e isto se insere num dos grandes desafios da educação contemporânea, além da necessidade de considerar possíveis meios de suplantar as barreiras do conhecimento (PCSC, 2014).

Aliado a estes desafios, a última atualização do documento vem reforçar os discursos a respeito da diversidade. A própria Proposta Curricular anuncia ser necessário desvelar o conceito de diversidade. Sobre qual diversidade estamos nos referindo quando falamos em educação? Segundo documento da Proposta Curricular (2014, p. 54), a diversidade é entendida como “[...] característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais. ” Por consequência, desenvolvemos diferentes possibilidades de ver e compreender o mundo do qual somos parte.

Ainda sobre a diversidade, a Proposta Curricular destaca que há uma proximidade com a heterogeneidade. Tal proximidade nos permite respeitar os valores alheios enquanto expressão de diversidade.

Neste documento estão expressas as reflexões acerca da diversidade sexual, ambiental, das relações étnico-raciais, da educação especial, educação escolar indígena, educação do campo e educação quilombola.

No próximo item abordaremos os aspectos epistemológicos e os referenciais dos eixos norteadores que embasam este importante documento, desde suas primeiras discussões.

4.2 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E EIXOS NORTEADORES

Com a finalidade de compreender os aspectos epistemológicos e os eixos norteadores da Proposta Curricular, torna-se importante a análise deste documento como forma de melhor entender este processo de constituição que se desenhou ao longo dos últimos vinte e cinco anos da história da educação catarinense. Para isso, utilizamos como referencial as reflexões de alguns pesquisadores que fizeram parte do processo de elaboração da Proposta Curricular, entre eles Paulo Hentz e Juarez da Silva Thiesen. Ressaltamos que utilizaremos tais autores e seus textos a partir de seus escritos na Proposta Curricular cujos textos, em alguns aspectos, se diferem dos escritos enquanto pesquisadores da área da educação. Suas produções constituem parte importante deste documento, em especial os textos contidos no caderno de 1998 que oportunizam ao leitor uma visão mais elaborada sobre os eixos norteadores da Proposta Curricular.

Ao mesmo tempo, ao nos direcionarmos para a relevância do ato pedagógico e para a importância da não neutralidade, utilizaremos alguns apontamentos de Paulo Freire que consideramos indispensáveis nesta etapa da análise.

A história da educação pública do estado de Santa Catarina tem sido marcada, no decorrer dos últimos vinte e cinco anos, por avanços significativos no que se refere ao seu referencial teórico. Este referencial tem como principal objetivo nortear a ação dos educadores da rede pública de ensino na tentativa de promover um constante repensar sobre as práticas educativas.

A construção da Proposta Curricular caracteriza-se um elemento fundamental na orientação do trabalho pedagógico dos educadores. Para Thiesen (apud PCSC, 2005, p. 09), esta proposta se concretiza como “[...] uma opção de caráter político-pedagógica para o currículo da Escola, a partir de um marco teórico e de uma diretriz metodológica bem determinada.” Este relevante avanço da educação

pública vem acompanhado de significativos embates e discussões acerca do assunto.

De acordo com Hentz (1998, p. 13), uma proposta pedagógica precisa estar pautada em um “[...] norte a partir do qual a mesma se fundamenta.” Ele acrescenta que, na Proposta Curricular há um entendimento de que os eixos fundamentais que a norteiam perpassam pela concepção de sujeito e de aprendizagem almejamos para o momento da elaboração do documento.

Os processos de reflexão e revisão do documento, desde o início, mostraram a necessidade de definir um marco teórico que sustentasse a proposta. A opção pelo Materialismo Histórico Dialético traz novas possibilidades e maneiras de conceber o homem, considerado por esta linha teórica como um ser social e histórico. Essa definição caracteriza o homem enquanto sujeito de seu processo. E analisando a referida linha teórica é possível compreender o processo de construção da história pelo próprio ser humano, assumindo o papel de sujeito (sujeito este de natureza social).

O Materialismo Histórico Dialético³² é resultado dos estudos de Karl Marx e Friedrich Engels. Este referencial traz como proposta principal o entendimento da realidade e a necessidade de compreender a realidade, dadas as condições em que o sujeito vive. Sendo o ser humano real, com condições materiais de vida já encontrada ou produzida pela sua ação social, há uma determinação dos contextos nos quais e com os quais se reproduzem as formas de vida dos seres humanos. Tal concepção orienta a compreensão da formação humana, definindo o sujeito enquanto ser humano, social e histórico, que age sobre a natureza, transformando-a em seu benefício. Neste processo dialético, ao mesmo tempo em que transforma, é por ela transformado (PCSC, 1998).

³² Os itens da significação filosófica são: 1) a negação da autonomia e, portanto, do primado das ideias na vida social; 2) o compromisso metodológico com a pesquisa historiográfica concreta, em oposição à reflexão filosófica abstrata; 3) a concepção da centralidade da práxis humana na produção e a reprodução da vida social, em consequência disso; 4) a ênfase na significação do trabalho enquanto transformação da natureza e mediação das relações sociais, na história humana; 5) a ênfase na significação da natureza para o homem, que evolui de uma concepção presente nas obras iniciais de Marx que concebe o homem como essencialmente unido à natureza para uma concepção de homem essencialmente oposto à natureza, e dominando-a; 6) a preferência pelo simples realismo cotidiano e o compromisso, que se desenvolve gradativamente, com o realismo científico, através do qual Marx vê a relação homem natureza como internamente assimétrica, em que o homem é essencialmente dependente da natureza enquanto essa, no essencial, independe do homem (BOTTOMORE, 1988, p.254 apud ALVES, 2010, p.3).

Os estudos de Marx (apud PCSC 1998, p. 12) fornecem subsídios para uma proposta dialética e social de educação. Seu seguidor Antônio Gramsci, vem confirmar sua teoria, corroborando com a afirmação de Marx, as quais apontam que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as quais se defrontam diretamente” atreladas ao passado da humanidade.

A opção pelas reflexões de Antônio Gramsci constitui-se um marco fundamental na educação pública catarinense. Em meio à conjuntura histórica que se configurava conservadora, surge a necessidade de pensar que tipo de ser humano e de sociedade se almejava neste momento delicado. Para Paim (2007, p. 01), “[...] se enfatiza a necessidade do Estado de Santa Catarina promover uma Reforma Educacional pautada nos princípios da democratização e da participação da comunidade escolar”, envolvendo todos os grupos interessados por uma educação emancipatória e mais democrática.

Segundo esta concepção, um dos principais enfoques é o entendimento de que o processo educativo faz parte de uma prática social. Tal prática é determinada pelos contextos sociais, econômicos e políticos arrolados num determinado momento histórico. Este importante referencial teórico tem fornecido a sustentação necessária para as reflexões e adequações da Proposta Curricular, enquanto documento que orienta a educação catarinense.

Entre os pontos mais relevantes, está a escolha por uma opção de não neutralidade, frente aos desafios educacionais assumida pela proposta. Conseqüentemente, surge a demanda por uma definição da função social da escola. Tal função necessita assumir uma postura de garantia de acesso ao saber científica e historicamente construído e elaborado pela sociedade, considerados importantes para o desenvolvimento do sujeito (SANTA CATARINA, 2005).

Relacionado ao aspecto da não neutralidade do ato pedagógico, consideramos oportuno aprofundar este aspecto sob o olhar do professor Paulo Freire, conhecido internacionalmente por suas pesquisas na área educacional.

Ao se referir sobre a prática pedagógica do professor, Freire (1996, p. 18) destaca que é preciso “possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.” Para Freire, é o pensar crítico sobre a prática que nos faz sair da

inércia da ingenuidade para assumirmos uma postura de constante reavaliação da nossa prática.

A postura de mudança da prática promove no sujeito o desapego da consciência ingênua para uma postura de criticidade diante dos fatos e acontecimentos que permeiam a sociedade da qual este sujeito participa.

Imbuídos da consciência crítica³³, os sujeitos do processo (professores e estudantes) passam da simples transposição de conhecimentos, a qual pressupõe acomodação e adaptação sobre a realidade, para atitudes de desvelamentos dos fatos e possibilidades de promover ações integrativas na sociedade (FREIRE, 1986).

Segundo Freire (1986, p. 106), “toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. (...) a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica, ou preponderantemente crítica, a ação também o será.” A intencionalidade pedagógica, no que se refere ao conhecimento, é uma relação ser humano/mundo através da dinamicidade curricular que, nesta perspectiva, não permite a descontextualização dos conteúdos e nem a sobreposição de determinado conteúdo sobre outro enquanto relação de importância dos mesmos (FREIRE, 1986).

O humanismo freireano, em consonância com práticas educativas transformadoras, fica evidenciado neste trecho da fala do educador. Segundo Freire (2009, p. 110),

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas.

³³ Freire, inspirado nas ideias do intelectual e filósofo brasileiro, Álvaro de Vieira Pinto, define a consciência em três níveis. Para Freire (1986, p. 105), existe: a) a consciência ingênua em que o ser humano “se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada”; b) a consciência mágica “não chega a creditar-se superior aos fatos, dominando-os de fora, (...) simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior que a domina de fora.” Tem como característica submeter-se a eles com docilidade; c) a consciência crítica que significa “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais.”

Dada a importância e as implicações de uma prática pedagógica consciente e crítica, a Proposta Curricular traz em suas bases de sustentação e de concepção de aprendizagem, a teoria histórico-cultural, também denominada sócio-histórica ou sociointeracionista. Esta linha teórica, que remonta à antiguidade, traz como principal linha a preocupação com as interações sociais. Segundo documento da Proposta Curricular (1998, p.14),

As interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores. Estas não são consideradas uma determinação biológica. São resultado de um processo histórico e social. As interações vividas por cada criança são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento dessas funções.

A partir deste entendimento, a aprendizagem é fruto ou resultado das experiências dos sujeitos entre si em relação ao objeto. Assim, é possível constatar que não há determinação da natureza para tal predisposição, mas sim a influência do meio.

Ainda, segundo documento da Proposta Curricular (1998, p. 14), é aceitável dizer que não há conhecimento isolado ou disjunto. O conhecimento, como resultado de um mecanismo social e da interação com o outro (objeto, conhecimento prévio, artefatos de acesso ao conhecimento), é parte inseparável do homem. Nesta teoria, o professor ou educador passa a “[...] ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. ” Essa mediação não se configura em um processo estático e tampouco linear, parte do entendimento de que sujeito (professor, aluno) e objeto (conhecimento) interagem num movimento dialético.

Considerando esse dinamismo do processo de aprendizagem humana, quanto maior for a disponibilidade de acesso ao conhecimento oportunizado ao aluno, maiores serão as possibilidades de avanços no processo. O desafio pedagógico está em não oportunizar ao aluno apenas aqueles conhecimentos que já estão cristalizados em suas funções psicológicas, mas sim provocar constantes desafios de superação de seu nível de conhecimento, promovendo, assim, sua autonomia intelectual.

A concepção de aprendizagem proposta a partir do documento citado vincula-se a um compromisso ético que não vem caracterizada pela possibilidade ou necessidade de classificar, premiar ou punir o educando pelo seu sucesso ou insucesso escolar. A Proposta Curricular, ao fazer a opção pela concepção histórico-social da aprendizagem, assume um compromisso de disseminar a ideia de que através das interações sociais³⁴ todos os indivíduos são plenamente capazes de aprender sempre. Por ser a escola um espaço de trocas e de interações, ela se compromete também com a interlocução privilegiada neste processo educativo.

4.3 ASPECTOS PEDAGÓGICOS: AÇÕES PEDAGÓGICAS E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Neste item, no intuito de analisar os cadernos de 1991, 1998, 2005 e 2014 da Proposta Curricular e de melhor compreender as nuances nela contidas, discutiremos sobre alguns pontos relevantes relacionados ao fazer pedagógico do professor em sua ação educativa e sobre a função social da escola.

Ao longo de suas discussões, a Proposta Curricular expressa o objetivo de materializar, na ação educativa e na sala de aula, a profundidade de seu referencial teórico. Para isso, defende em seus aspectos pedagógicos, uma prática educativa pautada na compreensão das relações sociais e na sua organização.

Ao procurar estabelecer os esclarecimentos destas relações, o documento propõe uma prática que minimize as desigualdades sociais e esteja a serviço dos menos favorecidos, dos excluídos, garantindo o acesso ao saber, sem discriminação.

De acordo com a Proposta Curricular (1998, p. 31) a escola,

Precisa estar comprometida com aqueles que vêm sendo excluídos, inclusive do acesso ao saber; deve estar pautada no entendimento da escola como espaço de inclusão, que tenha compromisso claro com a socialização do conhecimento organizado e acumulado historicamente.

³⁴ Para Vygotsky (2004), a aprendizagem não acontece de maneira isolada e o indivíduo, ao participar de um grupo social e ao conviver com outras pessoas, efetua trocas de informações. Desta forma, vai construindo o seu conhecimento conforme seu desenvolvimento. Este convívio com o outro é definido pelo autor como interação social.

Segundo esta afirmação, o espaço escolar tem como compromisso organizar-se enquanto espaço de resistência e de combate às diferenças sociais. Todavia, para que este movimento ocorra de maneira construtiva e consciente, se torna necessário que o professor tenha clareza de sua postura frente a estes desafios.

É fundamental que sua prática esteja pautada no entendimento de como acontecem os embates sociais e de como se constitui nossa sociedade. Em outras palavras, é preciso ter clareza de a serviço de quem estamos trabalhando. Neste processo, o referido documento propõe que ocorra a compreensão de professores e alunos sobre sua construção histórica enquanto sujeitos dinâmicos com uma ação pedagógica que vai muito além da mera transmissão dos saberes acumulados pela humanidade; é possível alavancar críticas que contribuam para o resgate de valores como ética, cidadania e solidariedade.

Ao se referir aos pressupostos metodológicos, a Proposta Curricular (1991, p. 11) destaca que,

Faz-se necessário que o sistema tenha uma proposta de trabalho, onde estejam claras as grandes diretrizes, e assim, proporcionar às Unidades Escolares a possibilidade de produção de seu próprio projeto, em consonância com as grandes diretrizes [...] ter um plano de trabalho não significa juntar as partes, mas sim, ter claro, primeiramente, a função social da escola e, a partir desse discernimento, ter objetivado conceitos que devem nortear toda a proposta, enquanto formulação teórica e concretização da prática.³⁵

O documento refere-se à recriação do espaço escolar enquanto lugar de convivência que envolve desde ações de sala de aula até atividades extracurriculares. Ao mesmo tempo, oportuniza a elaboração de uma proposta de trabalho vinculada ao referencial teórico e à realidade de cada escola.

Com relação ao posicionamento pedagógico elencado pelo professor catarinense, a Proposta Curricular (1991, p. 11) considera que “[...] assim o educador terá condições de avaliar sua postura político-pedagógica e redimensioná-la na direção de uma nova concepção [...] sobre educação.” A dinâmica do processo está em ter um posicionamento claro da função de professor e da função social da escola.

³⁵Cumpramos esclarecer que a *Proposta Curricular* se diferencia de um *plano educacional* (como, por exemplo, o PNE) e que esta proposta se define como um dos caminhos que baliza o desenvolvimento educacional catarinense, conforme destaca a SED (2014).

Na atualização do ano de 2014, encontramos vários apontamentos a respeito da prática pedagógica. Entre os principais apontamentos presentes na Proposta Curricular (2014, p. 33), consideramos importante destacar que,

As reflexões sobre a organização pedagógica foram pautadas na teoria histórico-cultural e na teoria da atividade. Entre outros aspectos, é fundamental lembrar que, nesta teoria, concebe-se que as características humanas se constituíram historicamente por intermédio dos processos de hominização, ou seja, processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade.

Segundo a referida proposta de trabalho pedagógico inserida na teoria histórico-cultural e na teoria da atividade³⁶, torna-se possível criar condições para que a ação pedagógica se pautem em alguns critérios como a ação coletiva e histórica do ser humano por meio do trabalho. Estes critérios definem o sujeito como alguém capaz de agir e viver em grupo, de utilizar-se dos objetos disponíveis na natureza e modificá-los de acordo com as suas necessidades, direcionadas pela atividade humana. Também considera que o sujeito se constituiu e é constituído na atividade. É nela que se assegura às gerações futuras o contato com os conhecimentos anteriores.

Segundo Vygotsky (2004, p. 539),

O surgimento dos conceitos científicos não se tornam possível se não em certo nível de desenvolvimento dos conceitos espontâneos [...] Sob orientação do pedagogo tornam-se possíveis operações que são impossíveis na solução relativamente autônoma da criança. As operações e formas que surgem na criança sob orientação, posteriormente propiciam o desenvolvimento de sua atividade independente.

A partir das assertivas de Vygotsky, a Proposta Curricular (2014, p. 33) também destaca a dimensão intrassubjetiva que se estrutura “[...] a partir das

³⁶ Os estudos de Leontiev e Davidov, sobre a teoria da atividade, destacam que a atividade é primordial no desenvolvimento humano. Segundo Davidov, é na atividade humana que se mediatiza a relação homem-atividade. O homem reage ativamente aos estímulos do meio, transformando este e transformando a si mesmo. Leontiev descobriu que o desenvolvimento da atividade psíquica, peculiar do ser humano, é o resultado dessas influências que se transformam em consciência. No cerne da teoria da atividade está o Materialismo Histórico Dialético. Justifica-se, então, o fato de a atividade ser a representação das vivências do homem e este ser o sujeito da atividade (LIBÂNEO, 2004).

significações e dos conceitos elaborados socialmente.” Essa elaboração resulta da ação humana coletiva e histórica, assentadas pela ação do trabalho. Logo, a prática educativa é, em si, a ação elaborada coletivamente, rejeitando ações isoladas ou fragmentadas.

No caderno Temas Multidisciplinares da Proposta Curricular (1998, p. 97) já se antecipava tal premissa: “[...] para tanto, faz-se necessário refletir sobre a prática individualizada e fragmentada que se tem processado até então nas escolas, buscando uma prática coletiva [...]”, com o objetivo de alcançar a compreensão da totalidade do processo educativo por todos os envolvidos.

Mas como é possível fazer com que esta proposta de trabalho, pautada no caráter histórico-cultural e na ação coletiva do homem, tome força e se concretize na ação pedagógica imediata da sala de aula? Como este fazer pedagógico se efetiva? É possível criar condições para que esta ação não receba caráter isolado em atitudes que se desvinculem do objetivo da Proposta Curricular?

Ao longo desta reflexão, possíveis apontamentos poderão surgir no intuito de esclarecer tais indagações. A Proposta Curricular, tendo vistas ao seu caráter humano, coletivo, cultural e histórico vem, através dos seus referenciais teóricos e dos apontamentos metodológicos, demarcar a necessidade de rever a ação pedagógica.

Um dos balizamentos com grande validação pedagógica se refere à função social da escola. No caderno Temas Multidisciplinares (1998) está presente o discurso de que a escola por si só não forma cidadãos, mas pode preparar, instrumentalizar e proporcionar condições para que seus alunos possam se firmar e construir sua cidadania. Ela é uma instituição que é influenciada e influencia naquilo que acontece ao seu redor. Portanto, não é neutra, mas resultante da totalidade de atos, ações, valores e princípios da realidade histórica que interfere nos seus procedimentos, devendo buscar sua autonomia e competência como espaço de decisão. Contudo, esta configuração do espaço escolar faz deste um excelente ambiente de trocas de experiências e de interações coletivas necessárias à formação humana. Nestas trocas, a mediação³⁷ pedagógica torna-se o cerne da elaboração dos conceitos, embrenhada pelos estudantes.

³⁷ Vygotsky (1998, p. 73) assim esclarece: “O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções

Enquanto espaço de elaboração e sistematização destes conhecimentos, a escola remete ao professor a importante função de mediar a aprendizagem. A Proposta Curricular (2014, p. 33) destaca que “[...] a humanidade é forjada social e historicamente nessas relações. ” É nas relações de mediação que professores e alunos têm suporte para a elaboração conceitual necessária ao seu desenvolvimento. “[...] é a mediação que permite que as gerações precursoras assegurem às novas gerações o conhecimento e os traços culturais [...]. ” Esses traços são advindos de elaborações e vivências anteriores.

Adentramos, então, em outro aspecto fundamental quanto à função da escola: a de sistematizar os conhecimentos herdados e trazidos pelos alunos para o ambiente escolar. A estes conhecimentos, a Proposta Curricular faz referência ao termo *conhecimentos cotidianos* como um instrumento de compreensão da realidade, a partir das sensações, dos sentidos e da visão sobre o objeto, dadas as percepções anteriores por eles já elaboradas desde a infância.

É embrenhada nesta realidade e na necessidade de elaboração de novos conceitos a partir dos conhecimentos prévios do aluno que surge a necessidade da existência de ações pedagógicas planejadas e intencionais. Segundo documento da Proposta Curricular (2014, p. 34),

É função dos profissionais que atuam na Educação Básica organizar/planejar as atividades orientadoras de ensino de modo que as interações e os processos de mediação cumpram com a sua função que lhes cabe em meios às sociedades contemporâneas. Atribuir a responsabilidade desta organização/planejamentos aos professores não significa desconsiderar o potencial mediador das interações com os colegas tanto quanto com os demais sujeitos do universo escolar.

Porém, é nas condições dadas ao professor que a este é confiada a função de planejar tais atividades, de acordo com a necessidade da idade cronológica de seus alunos. As atividades pedagógicas precisam, necessariamente, respeitar a capacidade de apreensão e de elaboração de conceitos a partir dos já existentes.

Sobre este aspecto, Vygotsky (2004, p. 544) destaca que,

psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. ”

Nos conceitos científicos operamos com uma correlação dos aspectos semânticos e físico do discurso diferente daquela com que se opera nos conceitos espontâneos, logo, com outra via de desenvolvimento [...] Entretanto essa diferença deve servir para nós como indicador de que entre os processos de desenvolvimento dos conceitos no convívio social e dos conceitos na escola existe um vínculo profundo e recíproco, que é possível justamente porque o desenvolvimento desse ou daquele conceito segue por caminhos diferentes.

Nesta perspectiva, é nas ações e no planejamento pedagógico intencional e consciente que escola e professores assumem a condição de assegurar aos estudantes o processo de sistematização dos conhecimentos cotidianos em conhecimentos sistematizados. Segundo documento da Proposta Curricular (2014, p. 34), a compreensão desta função oportuniza o cumprimento da função educativa e, nesse processo, a escola “[...] assume o compromisso com a educação sistematizada, com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico e do ato criador.”³⁸ Ao estabelecer estes parâmetros educativos, a proposta se insere no compromisso de respeito aos diferentes níveis de conhecimento e à adequação a cada realidade social ofertada pelo espaço escolar (PCSC, 2014).

O documento da Proposta Curricular (2014, p. 35), refere-se também ao processo de elaboração de conceitos como,

Aquele que ampara o desenvolvimento das funções superiores da consciência e que é o resultado do encontro do conceito cotidiano e do sistematizado. Tal encontro, objeto da intencionalidade posta nas ações educativas no espaço escolar, tem como objetivo o aprofundamento e a amplificação da capacidade de compreensão e ação dirigida do sujeito.

De acordo com Vygotsky (2004), o conceito é aceito como instrumento através do qual ocorre a aquisição do real. É por meio de suas elaborações que o

³⁸ Ao se inserir na escola, aproximadamente aos seis anos de idade, a criança entra em contato com um universo diferente ao que estava habituada. Para Davidov e Márkova (1987, p. 321), há a assimilação dos “procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação em direção a isso e do processo de conversão de padrões, socialmente elaborados, em formas da ‘subjetividade’ individual.” O ensino escolar deve, portanto, nesse estágio, introduzir o aluno na atividade de estudo, de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos. Sobre a base dos estudos, conforme Davidov (1988), surgem a consciência e o pensamento teórico e desenvolvem-se, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental.

homem, ao longo de sua história, estabelece as relações com o meio. Há que se considerar que os elementos trazidos pelo autor, dada a estrutura da teoria histórico-cultural, denotam que as diferentes culturas oportunizam diferentes elaborações conceituais. Porém, com o mesmo objetivo: compreender a realidade social em que se insere o sujeito (PCSC, 2014).

Quanto à questão de sistematização dos conhecimentos cotidianos em sistematizados, esta é sinalizada aqui como função social da escola. De acordo com a Proposta Curricular (2014, p. 37), os primeiros (os conhecimentos cotidianos), “[...] sofrem significativo incremento com as tarefas que exigem trabalho com os conceitos sistematizados.” A elaboração dos conceitos científicos, segundo o autor supracitado, vai além da ampliação do conhecimento cotidiano; são criados arcabouços para transposições que antecedem ao desenvolvimento do estudante. De acordo com Vygotsky (apud PCSC 2014, p. 37),

Daí a importância da intervenção da ação pedagógica que vise às atividades que desenvolvam a análise e a generalização na busca da atenção voluntária e da memória lógica, buscando as características fundamentais e diferenciadoras das funções superiores da consciência: a intelectualização (pensamento teórico) e o domínio, ou seja, a tomada de consciência e a voluntariedade.

Nesta perspectiva, a atividade/ação pedagógica deve levar em consideração a teoria histórico-cultural, o pano de fundo de toda a ação que se pautar nas referidas atividades.

Diante do exposto, procuramos esclarecer alguns tópicos sobre a função da escola e do professor no processo de desenvolvimento humano, pautados na teoria histórico-cultural. Torna-se, pois, inegável a participação e responsabilidade de todos os envolvidos com o processo educativo, na tentativa de estreitar o vínculo entre a teoria e a prática educativa.

Em suma, desde sua primeira elaboração, a Proposta Curricular apresenta bases consistentes que oportunizam ações pedagógicas inclusivas. Essas ações estão voltadas para a valorização dos saberes historicamente acumulados e para a condução de um processo educativo pautado nos critérios de compreensão da realidade, de reconhecimento da importância das interações sociais e da necessidade de sistematização destes conhecimentos.

Sem pretensão de esgotar o assunto, na sequência apresentamos uma síntese de todas as edições da Proposta Curricular e as possíveis relações com o tema de pesquisa. Oportunamente, salientamos que por entende-se por *relação com a exclusão intraescolar* não somente o que provoca esta exclusão, mas todas as demais reflexões voltadas ao tema.

Quadro 3 - Síntese das quatro edições e seis cadernos da Proposta Curricular de Santa Catarina, das principais ideias contidas nestes cadernos e a relação com a exclusão intraescolar

Ano de elaboração/atualização	Título do caderno	Principais conceitos/apontamentos	Possíveis relações com a exclusão intraescolar
1991	Proposta Curricular : uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos	Esta primeira elaboração está vinculada a três Jornais (1989, 1989 e 1990). Ela pode ser vista como: oportunidade de manifestação e participação popular; centralidade nos aspectos filosóficos e metodológicos, com organização dos conteúdos para cada etapa (pré-escolar, 1º grau, 2º grau, educação geral e curso de magistério); ação interdisciplinar; superação das ações individualizadas e foco nas ações coletivas. Define-se como marco teórico o materialismo histórico dialético de Marx e com eixo norteador, a teoria histórico-cultural de Vygotsky e Gramsci, embasamento este que foi opção da SED como objetivo de atender as diretrizes do <i>Estado de Qualidade</i> .	Presença de discussões sobre o combate à exclusão intraescolar ao oportunizar o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos sujeitos <i>esquecidos e marginalizados</i> , porém com certo distanciamento com a prática. Garantir acesso e permanência no espaço escolar não, necessariamente, garante o acesso ao conhecimento. Desenvolve-se uma pedagogia que não consegue alcançar toda a população catarinense com conteúdos prontos e fragmentados, bem como um exacerbado foco no processo avaliativo, igualmente fragmentado.
1998 segundo caderno	Temas multidisciplinares	Há um aprofundamento do marco teórico e incorporação de temas transversais; abordagem da diversidade no processo ensino-aprendizagem, avaliação, educação ambiental, educação de jovens e adultos, educação e tecnologia, educação e trabalho, educação especial, educação indígena, educação sexual, projeto coletivo em construção permanente e temas multidisciplinares.	Diferentemente do caderno anterior, este não se constitui um ementário de conteúdos ao abordar de forma precisa, os temas multidisciplinares. Defende-se, neste caderno, o acesso irrestrito e amplo a todos, aos saberes científicos a fim de combater as desigualdades sociais, patamares ainda muito distantes de serem alcançados tendo em vista as limitações pedagógicas vivenciadas na educação catarinense. O professor, neste processo, ao ser excluído, exclui, limitando-se a um modelo de exclusão em espiral preconizado por Paulo Freire em: A pedagogia do oprimido.

Ano de elaboração/atualização	Título do caderno	Principais conceitos/apontamentos	Possíveis relações com a exclusão intraescolar
2005	Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos	<p>Há uma intensificação das reflexões, discussões, sistematização e socialização da proposta. São elaborados os cadernos voltados à infância, à alfabetização e letramento, à educação e trabalho, educação dos trabalhadores, ensino noturno e Educação de Jovens e Adultos; identifica-se um discurso que aponta constantemente a necessidade da formação continuada e qualificada, presencial e a distância, por área de conhecimento, como subsídio ao aperfeiçoamento da ação pedagógica. Reporta-se ao bom professor ou professor de sucesso aquele que faz uso das tecnologias ou que maneja bem a liderança e a facilitação do processo de ensino-aprendizagem. O maior desafio posto nesta fase é o de como transformar este arcabouço teórico em atividades significativas de ensino e aprendizagem que promovam o acesso às produções científicas como um direito social.</p>	<p>Nesta versão da Proposta Curricular, o processo de exclusão escolar é identificado também como fator de exclusão intraescolar de professores ao desvelar que o professor de sucesso ou o bom professor é aquele que maneja bem ou lança mão das tecnologias da informação para executar sua tarefa de ensinar. Apresenta como um dos pressupostos uma educação de <i>qualidade para todos</i> através da transposição da teoria consubstanciada nos documentos, para o interior das salas de aula. Sugere que isso ocorra através da seguridade do acesso a todos, aos conhecimentos legitimados historicamente como importantes. Sob este ponto, consideramos pertinente sinalizar de que forma este acesso poderá ser assegurado a todos e especificar/justificar quais são os conhecimentos julgados legitimados e sob qual ponto de vista, a fim de diminuir uma possível exclusão intraescolar através dos conteúdos.</p> <p>É destaque também o enfoque na valorização do patrimônio cultural do aluno como ponto de partida para o aprofundamento dos saberes, que soa como uma iniciativa para minimizar a exclusão intraescolar e valorizar as culturas silenciadas na educação, ao longo da história da humanidade.</p>

Ano de elaboração/ atualização	Título do caderno	Principais conceitos/apontamentos	Possíveis relações com a exclusão intraescolar
2014	Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica	O caderno é composto por dois eixos principais: a) Educação Básica e Formação integral envolvendo o percurso formativo. b) Contribuições das áreas do conhecimento para a educação básica e a Formação Integral. Há uma preocupação em compreender a formação integral, o percurso formativo e o reconhecimento das diferentes figuras identitárias. Permanece o desafio em aproximar a teoria à prática e em efetivá-la nos espaços escolares. Percebe-se um atrelamento com a emergente demanda nacional em promover uma educação que atenda às necessidades das novas demandas internacionais, secundarizando a qualidade e equidade educacional. Cada nova atualização está vinculada ao momento político social atual e às novas reformas educacionais. Com relação à educação integral, a proposta se posiciona na tentativa de compreender que esta suplanta os muros físicos da escola e traz como possibilidades o deslocamento das atividades curriculares para fora da escola, em espaços como clubes, praças ou abrigos para transformá-los em salas de referência. Neste aspecto, observamos uma retomada no tempo, tendo em vista que estas atividades eram parte comum do currículo da educação básica há algumas décadas. A proposta aborda também as características e fragilidades das formas de organização escolar em séries, ciclos e alternância, ao mesmo tempo em que denota a importância do desenvolvimento do ato criador e do pensamento teórico.	O foco centra-se na necessidade em acolher diferentes saberes, manifestações culturais e diferentes óticas, empenhando-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade. Percebe-se a preocupação em organizar o currículo em detrimento das especificidades e diversidades de cada sujeito, abrindo assim espaço para diminuir as lacunas relativas ao ensino, aprendizagem e exclusão intraescolar. Vislumbra-se iniciativas de discussões sobre a importância de projetos educacionais que viabilizem o direito à igualdade de acesso ao conhecimento por todos os estudantes, o que vem ao encontro do propósito de equidade na educação. Busca, em seu discurso teórico, afinar-se às DCNs da educação básica no que se refere aos interesses e necessidades dos estudantes, caracterizando-se também como porta de acesso à minimização da exclusão. Outro aspecto relacionado à exclusão se refere as distorções idade/série diagnosticados nas pesquisas em educação e aos diferentes tempos de aprendizagem inerentes à condição humana, abordados nesta atualização. Neste raciocínio, reconhece-se a avaliação escolar de dimensão política e de contínua progressão que oferece garantia de aprendizagem a todos, objeto este que necessita ser amplamente discutido, dadas as suas dificuldades de efetivação.

Fonte: elaborado pela autora³⁹

³⁹ As conclusões da análise dos cadernos da Proposta Curricular resumidas no quadro são resultado das leituras realizadas no próprio documento em análise e de outros escritos em textos e artigos sobre o assunto, encontrados nos referenciais: Proposta Curricular de Santa Catarina (1991, 1998, 2005, 2014). COAN, Ivonete B. F.; ALMEIDA, Maria L. P.; (2015) e THIESEN, Juarez da S.; STAUB, José R.; MAURÍCIO, Wanderleia D. (2011).

5 ANÁLISE E COMPREENSÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA ATRAVÉS DE CATEGORIAS

Neste capítulo apresentamos as categorias e nos ocupamos de algumas reflexões que fazem parte do documento em análise. Para isso, organizamos a expressão da reflexão através da concepção teórica da Proposta Curricular e da relação com o cotidiano escolar. As categorias surgiram a partir do tema de pesquisa e constituem possíveis aproximações com os caminhos que nos levaram a compreender a exclusão intraescolar.

As categorias são possibilidades para a organização da informação e do conhecimento. De acordo com alguns autores que as estudam, sob esse viés, elas são experiências. Entretanto, segundo Kobashi e Francelin (2011, p. 9), “as categorias não constituem dados universais. Ao contrário, nomeiam agrupamentos feitos de acordo com propósitos institucionais: são agregados que obedecem a um ponto de vista.” Diante disso, cabe esclarecer que a experiência em questão não envolve apenas a pesquisa que está sendo realizada, mas também a produção/organização da Proposta Curricular de Santa Catarina ao longo de mais de vinte cinco anos. No mesmo sentido, o ponto de vista expresso ganha corpo na trajetória de vida da pesquisadora, nas suas leituras e nos métodos escolhidos para desenvolver a pesquisa.

Foi a partir desses pressupostos que se deu a escolha das *categorias* de análise para o estudo da referida proposta, com vistas a entender as possíveis relações entre uma Proposta Curricular para a educação básica e a exclusão intraescolar.

Dessa forma, mantendo o cuidado em não gerar, ou, pelo menos, atenuar incoerências teórico-metodológicas, elegemos cinco categorias de análise que, em nosso entendimento, congregam os objetivos e a problemática de pesquisa que motivaram o presente estudo. Portanto, as categorias a serem exploradas são: *tempo, matriz curricular, discursos hegemônicos, aprendizagem e percurso formativo*.

Obviamente, como já é sabido, a consistência da interpretação de uma dada realidade depende de diversos fatores. Mas, para esta pesquisa, a perspectiva interpretativa da vida escolar básica e da Proposta Curricular de Santa Catarina assenta seus interesses em categorias que, esperamos, explorem os objetos da pesquisa a ponto destes se transformarem em auto expressão do que pretendem

ser e do que realmente são. É essa a condição para que a exclusão intraescolar possa vir à baila, abrindo caminhos para interpretação e superação de paradoxos históricos da educação.

Por paradoxos históricos, de acordo com os estudos sobre a Proposta Curricular, podemos citar, por exemplo, o distanciamento entre aquilo que está posto como *proposta de trabalho* e a realidade escolar. A organização das escolas, seja no que se refere às matrizes curriculares ou aos espaços de aprendizagem como um todo, vem de encontro ao que consta no documento. Na prática, encontramos professores e estudantes em situações diferentes as da proposta, física e pedagogicamente falando. A realidade escolar é constituída por espaços de disputa e de conflitos, tanto favoráveis as melhoras do processo, quanto negativos a ele.

A Proposta Curricular vem destacando, em todos os cadernos, a inquietude com a exclusão intraescolar. Porém, sabemos que no entorno das salas de aula e nas escolas enquanto espaços que compõem parte significativa do desenvolvimento humano, a exclusão tem ganhado espaço. Basta atentarmos para os dados de analfabetismo, de estudantes que se encontram no ensino médio e não apresentam o arcabouço acadêmico necessário à sua formação integral. Enfaticamente, um percurso formativo desconsiderado e/ou fragilizado pela organização do sistema educacional.

Os apontamentos acima são apenas algumas possibilidades de compreensão desses paradoxos, até o momento. No decorrer das análises das categorias, possivelmente surgirão outras possibilidades de avanços nas discussões que dizem respeito a estes tópicos.

Com vistas a responder ao nosso problema e aos objetivos da pesquisa, ampliaremos na sequência, as reflexões acerca das categorias de análise que surgiram a partir do tema de pesquisa e seus desdobramentos. Entendemos que tais categorias são pertinentes ao tema, a partir dos pressupostos ou conceitos norteadores da pesquisa.

5.1 TEMPO

Por meio da educação não nascemos para o mundo, mas para o tempo: vemo-nos carregados de símbolos e famas pretéritas, de ameaças e esperanças vindouras sempre numerosas, entre as quais se escoará apenas o angustiado presente pessoal

Fernando Savater

A esfera do tempo, conjecturada por Savater (1998), nos faz perceber como ele é algo aparentemente distante e simultaneamente parte constante e indissociável de nossa vida. Através do tempo o ser humano tem buscado firmar-se enquanto ser social, constituindo-se como sujeito da própria história.

Segundo o autor, a formação da sociedade e o tempo são as descobertas que abrem caminhos para a própria individualidade do ser. É no meio social que as características biológicas do sujeito constituirão a sua efetiva humanidade, herdadas de nossos semelhantes. É também com o nosso semelhante, presente fisicamente ou não, que adquirimos aprendizados sobre lições vitais para a sobrevivência (SAVATER, 1998). Ainda, segundo Savater (1998, p. 49),

O tempo é nossa invenção mais característica, mais determinante e também mais intimidadora: o fato de todos os modelos simbólicos segundo os quais os homens em qualquer cultura organizam sua vida serem indefectivelmente temporais, de não haver comunidade que não saiba do passado e que não se projete no futuro, talvez seja nosso traço menos animalesco.

Aparentemente, todo o aprendizado e o desenvolvimento da vida em sociedade, está vinculado ao caráter e ao imponente fator do tempo. E o ensino, a educação formal ou a escola, tem ligação intrínseca com ele. Dentre os diversos motivos que poderiam ser listados, um é indissociavelmente relacionado: a construção da memória coletivamente elaborada que Savater (1998, p. 50) denomina como “uma imaginação criadora compartilhada” e que “não há aprendizado que não implique consciência temporal. ” Este caráter unicamente humano de construção de consciência coletiva, tem direcionado o campo educacional através dos tempos.

Ao atentarmos para o tempo com relação ao ensino e a escola, poderíamos listar uma considerável quantidade de elementos constituintes deste complexo processo chamado educação. Em tempo cronológico, estão divididas as aulas, as disciplinas, as atividades recreativas, os bimestres, trimestres, semestres, ciclos, anos ou séries. É através do tempo que escola, professores, estudantes, gestores e especialistas constroem a história de suas vidas e a do meio escolar.

Nas esferas hierarquicamente maiores como as funções relacionadas aos representantes do poder executivo dos entes federados, o tempo se encarrega de promover rupturas de ordem política e econômica que interferem diretamente nos

processos educativos, na escola e na vida de todos os envolvidos. Nestas construções, surgem novas elaborações, novas diretrizes e diferentes objetivos que tendem a definir os padrões educacionais, diferenciando-os uns dos outros.

Estas mudanças e tendências educacionais, comumente relacionadas ao caráter político da sociedade, oportunizam diferentes manifestações e possibilitam a elaboração de planos ou propostas de ensino condizentes (ou não) com o momento vivenciado pela sociedade. A partir desta perspectiva propomos debater sobre: a) a relação entre os diferentes tempos históricos enquanto elemento constituinte e constitutivo de mudanças educacionais; b) as diferentes temporalidades de aprendizagem; c) as possíveis relações entre a noção de tempo cronológico e a exclusão intraescolar. Com isso, pretendemos observar como a Proposta Curricular aborda estes assuntos.

O período que marca o início dos debates sobre a Proposta Curricular, historicamente reconhecido como período de redemocratização, trouxe novas expectativas para a organização da educação pública catarinense. No decorrer destas quase três décadas desde os primeiros debates, ocorreram fatos importantes no que se refere à educação. Um dos marcos deste período se refere a elaboração da nova Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, denominada *constituição cidadã*. Tivemos também a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que redefiniu os rumos da educação nacional e, recentemente, as reformas em diversas áreas da educação, entre elas a reforma do Ensino Médio.

Os diferentes tempos históricos que constituem a elaboração da Proposta Curricular podem ser compreendidos como um dos fatores determinantes para as diversas mudanças conforme está prescrito no prefácio da Proposta Curricular do ano de 1991,

O aprofundamento do entendimento de educação, tanto nos aspectos filosóficos, históricos, quanto nos específicos da área de conhecimento de cada professor, é um imperativo para fazer da educação, um processo do nosso tempo, para pessoas do nosso tempo, tendo em vista um futuro melhor do que a realidade que vivenciamos.⁴⁰

⁴⁰ Palavras do então Secretário da Educação de Santa Catarina Júlio Wiggers de acordo com o prefácio da Proposta Curricular de 1991. Júlio Wiggers foi Secretário da Educação no período entre 1990 e 1991. Para maiores informações acessar: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/historico>

Quanto às pessoas de nosso tempo referidas pela fala do secretário da educação, cumpre-nos destacar que fica explicitada a necessidade da educação acompanhar a evolução do tempo cronológico. Do mesmo modo, expressa a ideia de que é preciso ter em vista que o momento anterior à redemocratização não oportunizava uma educação pública que estivesse ao alcance de todos, dado o momento histórico.

O caderno do ano de 1991, que é a síntese das edições dos Jornais, aborda com frequência a questão do tempo na educação. Neste documento, o caráter flexibilizador da proposta fica evidenciado no seguinte texto da Proposta Curricular (1991, p. 09), “assim, entendemos que a produção sistematizada de 1989, não se constituirá num documento estático e imutável, mas ao contrário, delineia possíveis ações que concretizadas, apontarão para novas opções. ” Possivelmente, estas opções se referiam à sequência das reflexões de acordo com as novas necessidades educacionais, reforçando a ideia do tempo enquanto determinante deste processo.

Conforme posto no documento em análise, tal proposta se constitui um projeto a ser resignificado e complexibilizado a médio e longo prazo, o que especifica o caráter coletivo, político/pedagógico e reflexivo do documento. Os diferentes tempos históricos em que a proposta vem sendo discutida deixam transparecer a necessidade de novas atualizações, quase sempre de acordo com as novas exigências definidas pelos órgãos nacionais e internacionais. A exemplo, a Proposta Curricular (2014, p. 19) aponta que “a atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina ocorre em face dos desafios contemporâneos que permeiam o campo educacional”, comprovando assim a necessidade de atender aos diferentes tempos.

A retomada dos aspectos referentes a uma sociedade democrática tem provocado rupturas ideológicas de significativo impacto educacional, assim como cita o documento da Proposta Curricular (1991, p. 11), ao constatar que “ o importante neste processo, não é incorporar o saber na forma de tomar posse de um produto e, sim, apropriar-se da lógica de sua estruturação e do contexto histórico que o produziu” como forma de superação do sistema tecnicista de educação predominante no período que antecedeu à redemocratização.

No que diz respeito às diferentes temporalidades de aprendizagem, a atualização da proposta do ano de 2005, entre várias abordagens, revela a

necessidade de avaliar e analisar as questões do tempo cronológico e do respeito à temporalidade da aprendizagem dos estudantes. Assim, o documento da Proposta Curricular (2005, p. 179) destaca,

Entendemos que o aumento do tempo de escolarização ou o aumento da carga horária por disciplina não resolvem a questão da qualidade do ensino, isto é, não é a quantidade do tempo, mas a otimização do mesmo que permite mudanças em todo o processo educativo. A deficiência na organização dos tempos e dos espaços são fatores que podem comprometer o funcionamento das unidades escolares. As interrupções e as desarticulações curriculares e pedagógicas fortalecem a fragmentação do fazer e do aprender.

Considerando a amplitude dos debates acerca da carga horária das disciplinas, do planejamento e da organização do ensino em nosso país e, ao se reportar a deficiência nesta organização, o documento em análise não especifica quais são estas deficiências e também não esclarece qual seria a melhor opção para supri-las.

Destacamos também que este discurso, além de denunciar a falta de qualidade na educação, ao mesmo tempo se antecipa ao abordar a questão referente a reforma educacional do Ensino Médio⁴¹ brasileiro, que prevê aumento de tempo cronológico para conclusão do curso, entre outros pontos polêmicos. Também pode-se perceber na fala acima, que há uma preocupação com o respeito à temporalidade de aprendizagem do estudante. Esta inquietação, embora de forma simplista, aparece no caderno de 1991 ao estabelecer os conteúdos mínimos e as séries em que estes devem ser abordados; no caderno Temas Multidisciplinares de 1998 ao considerar a responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos os estudantes; no caderno de 2005 conforme citado acima e na atualização de

⁴¹ Lei da Reforma do Ensino Médio Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

2014 em que traz uma abordagem direcionada à formação integral na educação básica.

Ainda sobre o aspecto do respeito aos diferentes tempos de aprendizagem e a inaplicabilidade de algumas mudanças legais, a Proposta Curricular 2014 (p. 42) orienta,

Outro aspecto desta realidade se encontra no campo da aprendizagem. Nele, a reflexão sobre o significado e as formas como o conhecimento é (re) produzido na escola, a transcendência dos modelos pedagógicos e suas 'receitas milagrosas', a aceitação da diversidade [...] e dos diferentes tempos de aprendizagem, inerentes a condição humana, são desafios do coletivo escolar.

Encontramos aqui uma atenção mais abrangente sobre os diferentes tempos de aprendizagem. Entre os desafios postos está: a flexibilização de tempos, espaço e currículo para que os estudantes possam organizar sua própria elaboração dos conhecimentos; a observação da singularidade dos tempos e modos de aprender; o reconhecimento dos diferentes tempos e temporalidades de aprendizagem na dialética da constituição do sujeito e o repensar dos tempos e formas de aprendizagem com vistas a contribuir para o desenvolvimento humano de todos os envolvidos (PCSC, 2014).

No que se refere à exclusão intraescolar, nos desdobramentos do documento em análise, destaca uma constante inquietude com relação a este assunto, conforme trechos a seguir.

O caderno da Proposta Curricular (1991, p. 10) sinaliza,

Historicamente tem se concretizado a ação de homens que exercem suas funções sociais de forma a tornar excludente parte majoritária das populações. Por outro lado, observa-se também, ações de homens na tentativa de superar esta excludência. É aqui que se coloca o nosso grande desafio; o de nos colocar na caminhada que produzirá a não-excludência ou no segmento que promoverá a conservação deste quadro de marginalização.

Na primeira atualização, no caderno Temas Multidisciplinares, encontramos uma referência importante sobre a exclusão intraescolar. Segundo documento da Proposta Curricular (1998, p.78),

Apesar de assimilado o princípio educacional da 'Educação para Todos', a cultura escolar, através de suas práticas e conteúdos predominantemente estabelecidos, não abre espaço para a massa diversificada de alunos, com desigual capital de origem familiar e social, com desiguais expectativas e

interesses que se enfrentam com conteúdos e ritos pedagógicos de transmissão de conhecimentos homogeneizados.

Neste mesmo caderno, a Proposta Curricular (1998, p. 91) destaca,

O modo como se realizam hoje as práticas escolares está longe de ser um resumo representativo de todos os aspectos e dimensões da sociedade na qual está inserido o sistema escolar. Constituem-se, portanto, limitações e mutilações para todos, mas, principalmente, para os alunos que estão em situação de desvantagem.

Na atualização de 2005, encontramos algumas referências que apontam para o enfrentamento desta exclusão. O caderno da Proposta Curricular (2005, p. 15) destaca que as mudanças na sociedade contemporânea “sugerem que as escolas propiciem, a toda a comunidade escolar, o acesso às produções científicas que contribuem como vanguarda da produção de conhecimento” o que nos faz compreender que nenhum estudante deve ser privado do acesso ao saber ou excluído destes saberes no entorno escolar.

Da mesma forma, e considerando a escolha pela matriz teórica histórico-cultural, a Proposta Curricular (2005, p. 11) acrescenta que a escola deveria “garantir a todos o acesso aos conhecimentos historicamente legitimados como importantes.” É sabido, que na prática escolar, este feito pouco se concretiza e delegamos a esta dificuldade de aplicabilidade, em parte, aos conteúdos e metodologias muitas vezes pouco eficazes, nem sempre suficientes ou elitistas.

Na última atualização, a Proposta Curricular volta a trazer à baila a exclusão intraescolar, no sentido de incluir a todos os sujeitos. A Proposta Curricular (2014, p. 31) aponta para projetos pedagógicos que,

Delineiem não só os conceitos a serem contemplados nas atividades de ensino e educação, como também as estratégias para sua apropriação e as que viabilizam o direito à igualdade de condições de acesso ao conhecimento para todos os sujeitos na escola.

Sobre este trecho, podemos compreender que no âmbito da organização escolar, todos os estudantes têm direito de acesso aos saberes e que nenhum sujeito da aprendizagem sofrerá os efeitos da exclusão intraescolar. Porém, somos sabedores de que este fato ainda não se apresenta devidamente organizado e efetivado nas escolas, dadas as dificuldades apontadas pelas realidades destas instituições de ensino.

Outro ponto a considerar no documento, diz respeito à diversidade. Sobre este aspecto a Proposta Curricular (2014, p. 55) destaca que,

O direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais e individuais. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos [...] explicitar os processos de preconceito, discriminação e exclusão que vieram em função de um currículo que não leva em consideração as diferenças na escola.

Em um espaço de tempo de menos de três décadas, o discurso passa de *sujeitos excluídos* para *diversidade cultural*, da homogeneidade para a heterogeneidade, o que revela, por um viés, a atualização da proposta no aspecto textual/discursivo e, por outro, que estes sujeitos sempre existiram e continuam a frequentar o espaço escolar, denunciando a perpetuação da exclusão intraescolar.

A Proposta Curricular apresenta, em todos os cadernos, a preocupação com o modelo de ensino ofertado no Brasil e em Santa Catarina e vem, cronologicamente, aperfeiçoando seu discurso na tentativa de romper com o ensino fragmentado, porque não dizer, isolado.

Ao finalizarmos essa análise, concluímos que a Proposta Curricular tem demonstrado, no interior de suas produções e de seus debates, o interesse em compreender e recuperar o passado histórico da educação para entender o momento atual. E, com isso, projetar-se para o futuro que acena para novos desafios de combate à exclusão intraescolar. Para tanto, esses desafios compreendem um sistema de organização educacional organizado em séries e etapas que, de certo modo, corrobora para alavancar diferentes formas de exclusão no entorno escolar.

5.2 MATRIZ CURRICULAR

Primeiramente, cabe lembrar que por vezes temos observado conceituações contraditórias a respeito de currículo e matriz curricular e, até mesmo, alguns equívocos originários destes conceitos. Vale saber aqui que o currículo, segundo apontado no primeiro capítulo desta pesquisa e de acordo com a vertente defendida por Sacristán (2000), constitui um conjunto de elementos necessários e

historicamente configurados, que vêm permeados de mecanismos políticos, sociais e culturais. A compreensão da amplitude da discussão que envolve o currículo ocorre a partir de processos reflexivos constituídos pela coletividade.

Com relação à matriz curricular ou conjunto de conteúdos, com base na Resolução 4/2010, a Proposta Curricular (2014, p. 43) a identifica como “recurso propulsor de movimento, dinamismo curricular e educacional [...] que subsidie a gestão do currículo escolar” e que dinamize e viabilize a organização do percurso formativo do estudante. A matriz curricular configura-se como uma parte importante da organização curricular das escolas.

Sobre a exclusão intraescolar, nossa inquietação remete às ideias de Santomé (2011, p. 83): “os sistemas educacionais ainda estão longe de ser justos” pelo fato de a escola não reconhecer o aluno por sua origem social ou cultural. Essa origem é tratada como trivial ou com certa banalidade.

Ao longo dos vinte e cinco anos, desde sua primeira elaboração, a Proposta Curricular tem demonstrado interesse com relação aos conteúdos que norteiam o trabalho pedagógico do ensino público estadual de Santa Catarina. Destacamos nesta categoria os aspectos abordados pelo documento em análise no que diz respeito à matriz curricular e à exclusão intraescolar. Isso pode ser observado nos discursos que seguem. Optamos, no primeiro momento, por citar os textos na ordem cronológica das atualizações com a finalidade de observarmos os avanços abarcados na proposta, no que se refere aos conteúdos escolares e aos diferentes momentos das atualizações da Proposta Curricular.

O caderno da Proposta Curricular (1991, p. 10-11) destaca,

Há de se processar na educação formal de hoje uma profunda análise de seus pressupostos e, fundamentalmente, dos conteúdos por ela trabalhados e nestes, qual a postura político-pedagógica, bem como os enfoques teóricos-metodológicos. Isto porque, apesar das discussões, estudos e avanços porque tem passado a educação brasileira nos últimos anos, ainda hoje nos deparamos com um ensino voltado para uma pedagogia que não atende aos anseios dos segmentos majoritários da sociedade, e sim a um processo de seletividade e exclusão deste mesmo segmento, privilegiando os segmentos minoritários [...] a não-superação deste quadro é permanecer trabalhando a educação formal como repassadora de um conjunto de ‘saberes’ prontos e acabados, o que vem a negar a educação como processo dinâmico.

Do mesmo modo, o documento da Proposta Curricular (1991, p. 42) complementa,

Se partirmos do princípio de que a distribuição de renda na sociedade, da mesma forma como a saúde, os transportes públicos, entre outros 'serviços', é semelhante à distribuição dos 'conteúdos' na sala de aula, e a distribuição de renda e destes serviços é desigual e injusta, também os conhecimentos escolares, que deveriam satisfazer as necessidades educacionais da população, na verdade, são mal distribuídos, porque representam um papel fundamental de forma de manipulação e repressão, uma vez que respondem aos interesses ideológicos e culturais, provenientes de uma classe social.

Dado o momento em que as discussões e a elaboração da Proposta Curricular ocorreram, é possível perceber a preocupação da mesma para com os grupos menos favorecidos da sociedade, uma vez que a proposta suscita a necessidade da reorganização do ensino público catarinense. Neste processo de democratização da sociedade, o enfoque da proposta está centrado em quais conteúdos constituem um mecanismo de libertação e quais exercem a função de perpetuação das relações entre dominantes e dominados; sobre qual postura político/pedagógica e sobre qual enfoque teórico/metodológico a prática educativa está ou deverá estar centrada.

Segundo documento da Proposta Curricular (1991, p. 10-11), a escola tem condições de "processar na educação formal de hoje uma profunda análise de seus pressupostos e, fundamentalmente, dos conteúdos por ela trabalhados." Todavia, na elaboração da Proposta Curricular de 1991 fica evidente a intenção de reorganização curricular a partir de ementários de disciplinas e conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Há uma preocupação exacerbada com relação a quais conteúdos são importantes e quais não precisam ser abordados com mais ênfase na escola, ou que nem deveriam estar na pauta de conteúdos da matriz curricular.

O caderno Formação Docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais da Proposta Curricular (1998, p. 75) esclarece,

Se considerarmos que a escola deve ser o local onde os alunos participam de relações cujo objetivo seja a aquisição de conhecimentos e habilidades diversas que os capacitem a compreender o mundo e sua dinâmica histórica, e ainda que possam intervir criticamente, teremos, então, que problematizar,

interrogar permanentemente as práticas escolares. O trabalho educativo na escola implica em selecionar conhecimentos, distribuí-los e torná-los passíveis de serem objetos de escolarização das crianças.

Nesse mesmo caderno, o documento da Proposta Curricular (1998, p. 77) menciona que,

Pode-se afirmar que unidades escolares vêm criando expectativas e práticas de um trabalho articulado, cujos fundamentos e resultados são mais visíveis e se dirigem radicalmente a uma função social de emancipação dos agentes da escolarização e dos alunos.

Tendo em vista o momento em que os cadernos de 1998 foram elaborados, permitiram novas inferências educacionais e possibilitaram diferentes práticas pedagógicas. Podemos perceber nos discursos acima no que se refere aos conteúdos escolares, a necessidade da utilização de metodologias consideradas adequadas, sob o efeito de torná-los apenas objeto de distribuição de saberes. Porém, com caráter metodológico bem definidos, tornam-se instrumentos de emancipação.

O caderno da Proposta Curricular (2005, p. 16), conforme trecho a seguir, reforça a necessidade da atualização, dado o novo momento político/social,

Coloca-se como um convite ao debate, intencionando aprofundá-lo e dar maior consistência às ações para uma Educação Inclusiva através das reflexões sobre os modelos de currículos das metodologias de trabalho, da seleção de conteúdos e da organização da Escola destinada aos trabalhadores e aos seus filhos.

Entretanto, o documento da Proposta Curricular (2005, p. 17) reconhece,

A complexidade da prática docente; por isso, tem como propósito contribuir com a melhoria da ação pedagógica do amplo e diverso território da ação docente, com vistas ao avanço de estratégias sob princípios científicos na produção do conhecimento, consolidando uma aliança expressiva dos atores coletivos do meio educacional para enfrentar a complexidade desta ação. Assim, consideramos relevante a sua (re) elaboração, neste momento em que a Escola Pública passa pela efetivação de um processo democrático, que deve permitir a elaboração e reelaboração de novos conhecimentos com toda a comunidade escolar.

A citação acima esclarece a necessidade de adequação da Proposta Curricular ao novo momento em que ela foi atualizada. Ao atender a estas exigências, a atenção volta-se para a ação pedagógica enquanto propulsora do processo de democratização da educação. Ao longo das atualizações, esta necessidade perpassa, num movimento reflexivo, entre o ensino, a aprendizagem e a universalização dos saberes escolares, considerados pela proposta como impulsionadores do processo de formação do sujeito.

Todavia, até a atualização do ano de 2005, percebiam-se, de um lado as críticas e preocupações com a minimização do currículo enquanto ementários de conteúdos e, de outro, as próprias listas de conteúdos divididos entre as séries/a nos da educação básica. Quanto a organização das matrizes curriculares da educação básica catarinense, cabe saber que estas obedecem a certa distribuição entre as disciplinas e a carga horária estabelecida para cada etapa.⁴²

Na última atualização da Proposta Curricular (2014, p. 20 e 68) consta que,

Nos últimos anos, novas demandas sociais, educacionais e curriculares vêm induzindo a (re)formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. A atualização da Proposta Curricular torna-se, assim, necessária em face do conjunto dessas diretrizes e de demandas das redes de ensino do estado de Santa Catarina.

O mesmo documento da Proposta Curricular (2014, p. 68) esclarece,

E no âmbito das tensões emergem reações e comportamentos que contrastam com os objetivos e a função da escola e geram experiência (que se não tratadas adequadamente) serão negativas aos sujeitos envolvidos. São conteúdos marcados pela desvalorização, pela inferiorização, pela intolerância e pela ausência de conhecimento. Falamos do machismo, do racismo, da xenofobia, da homofobia, da intolerância religiosa, dos preconceitos regionais, geracionais, entre outros. O racismo e outras formas de discriminação, embora não tenham nascido na escola, perpassam esse ambiente e ali precisam ser combatidos. Para tanto, romper com os silêncios curriculares e reordenar os conteúdos de modo equânime no desenvolvimento de atividades e escolhas pedagógicas é importante iniciativa para esse processo.

⁴² Conforme as matrizes da educação básica da rede estadual de ensino de SC (anexo A). Fonte: SISGESC.

Na atualização de 2014, observamos a continuidade do compromisso com uma educação que atenda aos diferentes sujeitos que constituem a sociedade.⁴³ Assim, o documento se mantém fiel ao seu marco teórico. Porém, persiste a dúvida sobre quais conteúdos são considerados importantes e quais constituem um corpo isolado e desnecessário, por serem contraditórios à proposta. Mais do que isso, nesta atualização fica clara a necessidade de mudança, tanto que os cadernos de 2005 e 2014 abandonam o caráter isolado dos ementários de conteúdos e focam nas áreas do conhecimento, sem negar a organização do sistema por disciplinas.

Outro aspecto a ser observado diz respeito ao fato de que cada atualização da Proposta Curricular está relacionada aos diferentes momentos políticos e sociais, às demandas internacionais e às reformas educacionais.

A última edição da Proposta Curricular, ao longo de seus desdobramentos, demonstra um interesse maior em legitimar a identidade das minorias no espaço escolar e de estender esta identidade ao convívio social. Segundo documento da Proposta Curricular (2014, p. 55) “espera-se que a escola esteja atenta a estas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação.” Todavia, sabemos que há muito que avançar para obtermos o sucesso no atual sistema de ensino.

Reconhecemos que tal documento é resultado das lutas e movimentos sociais em defesa das classes menos favorecidas. Porém, as demandas de apelo às minorias, apresentam um tênue fio condutor que é denunciado nas ideias de Santomé (2012, p. 166) ao referir-se ao fracasso do sistema escolar: “Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar as culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas.” Transformar o currículo em turismo como as ações voltadas para o “dia de” ou “semana da” nada mais são do que posturas de silenciamento e de exclusão intraescolar (SANTOMÉ, 2011).

⁴³ A Proposta Curricular atualizada no ano de 2014 traz como principal enfoque os sujeitos da diversidade, entre os quais: 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, as modalidades de ensino, a educação especial, a educação escolar indígena, a educação de campo e a educação escolar quilombola. Estes sujeitos da diversidade, citados de outra forma no caderno de 1991, são (re) lembrados a cada atualização da proposta, embora as terminologias se diferenciem de tempos em tempos. Na Proposta Curricular (1991), ao citar o referencial teórico, aborda a questão da constituição e formação humana, porém o discurso é generalizado pela terminologia *homem*. No caderno de 2014 o foco é a singularidade.

Partindo desta ideia, a exclusão intraescolar parece afetar mais estudantes do que possamos imaginar, pois, ao delegar ao professor somente, o exercício de selecionar os conteúdos escolares num sistema de ensino dividido por anos e disciplinas, corremos o risco de efetivar a exclusão não somente de estudantes, mas também de professores e, ainda assim, acolhê-los no interior das salas de aula.

Neste sentido, os processos de exclusão intraescolar evidenciam-se no interior das salas de aula e nas práticas escolares exclusivas⁴⁴ onde uns conteúdos são valorizados em detrimento de outros. Esta desconectividade entre quais conteúdos são importantes e quais não, é a mola propulsora das desigualdades em sala de aula. Não obstante, o poder regulador do Estado impossibilita ações voltadas para a melhora na aprendizagem dos excluídos.

Diante do exposto, cumpre-nos destacar que muitos estudantes estão em sala de aula apenas como expectadores de sua trajetória e que, inevitavelmente, somos parte deste processo educacional que inclui excluindo. As iniciativas de ajuda aos estudantes para que construam sua própria visão de mundo e que lhes permitam compreender as relações existentes na sociedade, passam pelo processo emancipatório e de (re) conhecimento de identidades de grupos, tendo como princípio básico o autorreconhecimento enquanto cidadão de direitos e deveres dos professores.

Sobre isso, a Proposta Curricular (2014, p. 60),

Centra-se no pressuposto de que o direito a educação para todos deve ser garantido por meio da efetivação de políticas contra formas associadas de exclusão, em especial aquelas movidas por preconceito ou discriminação [...] bem como, qualquer outra decorrente de conteúdos ou condutas incompatíveis com a dignidade humana.

⁴⁴ Para exemplificar práticas pedagógicas exclusivas, descreveremos algumas, de acordo com Santomé (2011, p. 96-97), a) “A obsessão dos professores em fazer com que os alunos estudem livros didáticos inteiros ou todos os conteúdos curriculares obrigatórios prescritos pelos administradores da educação pública. b) A omissão nos livros didáticos de temas controversos, bem como de fontes de informação que consideram os conflitos a partir de perspectivas alternativas e divergentes. c) O medo de lidar com as questões socialmente controversas na sala de aula. Esse medo responde, em grande parte, à pressão dos pais ou administradores. d) A carência de uma cultura e de uma tradição de debates na sala de aula. A capacidade de debater não é inata; nem o papel moderador dos professores. e) A existência de políticas de avaliação externas baseadas em padrões curriculares, o que leva a uma obsessão com o ensino de temas que estejam presentes nos testes e quase nada além disso. f) A carência de recursos informativos para que os alunos se envolvam com questões controversas, em parte devido ao monopólio, e também às perspectivas ideológicas dos editores de livros didáticos. g) Muitos professores afirmam que eles não estão familiarizados com estas questões controversas e que elas estão desconectadas do currículo. ”

A título de conclusão, observando todos os cadernos da Proposta Curricular, constatamos que estes abordam a necessidade de promoção do direito à educação. Entretanto, apesar de ter a preocupação com o direito à educação, percebemos no texto da Proposta Curricular (1998, p. 111) sobre o que denomina de *nova educação*: “ela não é, de fato, para todos. É excludente.” Neste íterim concluímos que a exclusão atinge todas as esferas da educação.

5.3 DISCURSOS HEGEMÔNICOS

Ao iniciar a análise sobre os discursos presentes na Proposta Curricular em questão, temos como objetivo principal compreender, através desta categoria, a definição de hegemonia, os discursos que permeiam o documento desde sua origem e como estes discursos se apresentam ao longo das atualizações da Proposta Curricular.

A opção pela definição de hegemonia a partir do filósofo Antonio Gramsci (1891-1937) justifica-se pelo fato de que, na Proposta Curricular, a vertente teórica por ele defendida surge enquanto movimento marxista, possibilitando o estreitamento entre educação e política. Para Gramsci, a hegemonia pode valer-se de uma concepção política ou cultural e exige domínio de formas de argumentação e da apropriação do conhecimento histórico. Exige também conhecimentos da situação de Estado, das classes sociais e da intelectualidade e moralidade que regem a relação entre dominador e dominado.⁴⁵

Ao se referir à definição de hegemonia, Gramsci destaca a necessidade de este conceito perpassar não apenas os campos político-prático, mas também o campo filosófico. Segundo Gramsci (1978b, p. 52),

A supremacia de um grupo social se manifesta como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’ [...] um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a ‘liquidar’ ou a submeter inclusive com a força armada e é dirigente dos grupos afins e aliado.

⁴⁵ Para aprofundamento de leitura sobre estes aspectos, ler: SCHLESENER, Anita Helena. O caderno A de Antônio Gramsci: a hegemonia, a linguagem, a literatura e seus desdobramentos na educação. **Revista Dialectus** Ano 3 n. 8 Jan/ago 2016 p. 95-115.

Ao analisar os estudos de Gramsci, a professora Anita Helena Schlesener destaca que chegar ou manter-se à hegemonia supõe um processo de ascensão ao poder, que pode se efetivar por arranjos políticos realizados por quem já se encontra de posse do poder, a fim de promover o esvaziamento das forças opositoras. Outra forma de alcançar a hegemonia é o domínio dos bens culturais e do conhecimento historicamente produzido, que tende a gerar o pensamento autônomo necessário para o enfrentamento dos discursos hegemônicos que dominam um determinado grupo em um dado momento histórico (SCHLESENER, 2016).

Coercitivamente, em diferentes momentos históricos, instalam-se novos discursos modificando as estruturas sociais, entre elas as educacionais. É importante perceber que a precariedade do capital cultural, nem sempre é capaz de promover movimentos contra- hegemônicos necessários às mudanças.

De acordo com Schlesener (2016, p. 102) “as mudanças no modo de produção geram transformações no modo de pensar e de viver da sociedade e abrem novas dimensões da luta de classes, que se estende para as expressões culturais. ” Neste aspecto, a hegemonia, a cultura e a linguagem são indissociáveis.

Sobre a linguagem, Schlesener (2016, p. 105) especifica, que “a linguagem, na sua dimensão metafórica, no contexto de uma sociedade que tem na desigualdade social e na exploração da força de trabalho o seu principal alimento, torna-se um instrumento sofisticado de exercício do poder.”

Especificando melhor o conceito de linguagem, Schlesener (2016, p. 110) complementa,

Entende-se por linguagem não apenas a oralidade ou a escrita, mas todas as formas de expressão que resultam de um modo de ser e de viver na sociedade: a imagem, a música, a poesia, o teatro, o cinema, a literatura e a arte em geral, ou seja, todas as manifestações simbólicas, que se ampliam constantemente com as novas tecnologias de comunicação, constituem-se linguagem. Uma nova linguagem pode se criar apenas no movimento de transformação da realidade econômica, social e política, mudança que implica a transformação do modo de pensar e de sentir.

As manifestações culturais e sociais são manifestações de linguagem, assim como as tendências literárias e artísticas influenciam e consolidam a hegemonia (SCHLESENER, 2016).

Compreendidas as relações entre hegemonia, cultura, arte e linguagem, e segundo a autora, Gramsci nos convida a pensar sobre as implicações dessas relações no campo educacional. Na busca por situar-se no embate teórico sobre hegemonia, no intuito de criar um caminho alternativo para a educação catarinense, a Proposta Curricular visa organizar um arcabouço teórico/cultural que encontre, na força da educação, aberturas para superar os paradoxos hegemônicos da sociedade capitalista.

Desde sua elaboração, a Proposta Curricular tem clareza da necessidade de criar uma nova história, o que significa desenvolver a cultura do conhecimento, das novas culturas e novas linguagens, ampliando a concepção de mundo e rompendo assim com as interpretações fragmentadas da realidade.

Entre as décadas de 1980 e 1990, estava sendo difundido um amplo discurso sobre liberdade na busca pela autonomia e por direitos antes suprimidos pela ditadura civil militar. A Proposta Curricular, no caderno de 1991, é enfática em seu discurso sobre a necessidade de reflexão sobre que tipo de sociedade, de homem e de escola estavam sendo almejados naquele momento. O discurso apresentado pela Proposta Curricular (1991, p.11) sugere que “perpassará este projeto: que escola queremos? Que homem socialmente situado? E que sociedade se quer produzir? ” O mesmo documento (1991, p. 50) reforça o discurso acima ao esclarecer que “tal proposta volta-se às verdadeiras necessidades do povo, de maneira a ajudá-lo a conscientizar-se de sua situação no mundo físico e social, dos problemas que enfrenta e das possibilidades de solução. ” Na mesma direção, ainda no caderno do mesmo ano, a Proposta Curricular (1991, p. 71) acentua,

Este homem será construtor de uma sociedade justa, igualitária, humana, democrática, com ampla participação de todos no processo decisório, sociedade em que todos tenham condições de vida digna (direito a trabalho, educação, saúde, moradia, alimentação, vestuário e lazer) tornando-se cidadãos plenos.

No mesmo caderno, a Proposta Curricular (1991, p. 85) esclarece que,

Neste aspecto, a escola nova tem uma contribuição a dar. Isto quer dizer que a escola não vai produzir a transformação, porém, tem que efetivar a sua contribuição nesta direção [...] capaz de instrumentalizar os educandos

para que os mesmos assumam o seu papel de sujeitos da sua história e da totalidade da humanidade.

Movido pelo momento político em que foi elaborado, o documento traz em seu discurso alguns tópicos que consideramos importantes serem observados. Entre eles está a não clareza em relação as condições que serão dadas à escola para possibilitar a instrumentalização dos estudantes sobre estes fatores. Sabemos que o momento em questão não permitia tal aplicabilidade, pois as mudanças surgiam timidamente na tentativa de romper com os discursos de repressão das políticas da ditadura civil militar. Discursos como estes somente seriam vencidos, segundo Gramsci, no embate em correlações de forças decisivas na história. A educação é apenas parte destas forças.

Outro discurso presente no documento de 1991 trata da generalização do sujeito. Neste documento, não são sequer questionadas ou mencionadas as possíveis variações de gênero, como é possível perceber quando a proposta se refere a humanidade enquanto sujeito ou homem. Esta questão, relacionada à linguagem, denota os tímidos avanços do caminho trilhado pela Proposta Curricular desde sua origem. Ao longo das atualizações, percebe-se um movimento forte em favor das questões de gênero, acentuadas na versão do ano de 2014.

No caderno de 1991 está fortemente presente o discurso sobre a cidadania plena e as necessidades do povo. Conforme já sinalizado, estas questões dizem respeito à educação, porém dependem também de forças externas a ela, uma vez que envolvem relações de poder e hegemonia. O termo cidadania plena vai desaparecendo ao longo das atualizações da proposta. Vão ganhando força, nos cadernos que seguem, o discurso voltado aos sujeitos da diversidade: as relações de gênero, a diversidade sexual, educação ambiental, a educação étnico-raciais, educação escolar indígena, de campo e quilombola, a educação especial, educação do trabalhador entre outros sujeitos da diversidade (PCSC, 2014).

Outro princípio que permeia a Proposta Curricular e que diz respeito ao discurso por ela assumido, é de que, conforme surgem as novas demandas nacionais e internacionais, a Proposta Curricular procura acompanhar e adequar-se

a estas demandas. Ao elaborar um discurso que se contrapõe ao *ensino tradicional*⁴⁶, o caderno Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais da Proposta Curricular (1998, p. 33) destaca a necessidade de “uma proposta que negue esta postura e se encaminhe numa perspectiva dialética onde o conhecimento vai se produzindo num processo dinâmico e participativo. ” Sobre este aspecto, o documento da Proposta Curricular (1998, p. 81) esclarece,

O que devemos ensinar na escola implica em que o professor tenha condições pessoais e institucionais para refletir sobre o conteúdo geral da(s) cultura(s), identificar o que vem trabalhando e o que pode ser modificado, tendo em vista uma educação democrática.

O discurso sobre o que ensinar está presente repetitivamente nos cadernos de 1998, fortalecido pela iniciativa mesmo que tímida, de desmistificar teoricamente o caráter fragmentário das disciplinas. Esse aspecto vem fortalecido pela tentativa de conscientizar o educador catarinense sobre sua função enquanto professor detentor de uma ação intencional e desprovida de neutralidade. Sobre este ponto de vista parece ficar clara a necessidade de reorganizar o ensino catarinense a partir das novas práticas educativas compreendidas enquanto ato político. Esse discurso permeia todos os cadernos da proposta.

Mais um exemplo de que o documento vem, ao longo dos anos, tentando adequar-se as demandas dos diferentes tempos fica evidenciado no discurso da Proposta Curricular, caderno de Disciplinas Curriculares (1998, p. 55),

Com o objetivo último de que um ensino de qualidade promova o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, garantindo a permanência dele na escola; de que se faça a socialização do conhecimento; de que o cidadão encontre um lugar social para trabalhar e viver dignamente, este documento representa uma síntese de longas discussões que deviam ir ao encontro das diretrizes maiores da Proposta Curricular de Santa Catarina, refletindo sobre o processo educativo de modo interdisciplinar.

⁴⁶ Reconhecemos a amplitude das discussões acerca do ensino tradicional. Sobre este aspecto sugerimos a leitura do caderno da Proposta Curricular aqui citado, no texto que se refere à História da Educação.

O que sugere o discurso acima é que as diretrizes curriculares da Proposta Curricular propõem a interdisciplinaridade e o trabalho, no mínimo, por áreas de conhecimento. Teoricamente, isto somente vem a se concretizar no caderno de 2014. Antes dele, as disciplinas são apresentadas isoladamente, supondo uma prática igualmente isolada.

Outro discurso presente na Proposta Curricular está relacionado à formação integral do ser humano. No caderno de 1991, o termo aparece como *educação integral*. Nos cadernos de 2005 e 2014, ele é substituído por *formação integral ou formação omnilateral*. Conforme sugere o texto sobre Educação e Trabalho da Proposta Curricular (2005, p. 150). “A escola unitária, de formação omnilateral, politécnica ou tecnológica, demarca uma perspectiva ético-política de formação humana.”⁴⁷

O caderno da Proposta Curricular (2014, p. 37) especifica melhor a ideia,

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

Todavia, alguns discursos da Proposta Curricular parecem acompanhar os diferentes momentos dos desdobramentos políticos e sociais. Consideramos esta condição um tanto preocupante, pois a Proposta Curricular surge no movimento de redemocratização, considerado um dos momentos mais delicados da história do Brasil, com tendência a alguns equívocos relacionados às concepções de educação, metodologias e práticas pedagógicas. Sobre esse entendimento, e preocupada com

⁴⁷Supõe que os processos educativos ocorram na perspectiva do desenvolvimento das múltiplas potencialidades do educando, evitando as especializações precoces de suas capacidades e habilidades. Nessa direção, a escola unitária tem como base a politecnia, compreendida pela indissociabilidade das dimensões intelectuais e manuais do trabalho humano. A noção de politécnica, de acordo com Saviani (2003), ancora-se na ideia de que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a e ajustando-a as suas necessidades, então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais, desde os mais rudimentares ou mais primitivos (PCSC, 2005).

as reformas educacionais⁴⁸ da década de 1990, a própria Proposta Curricular (2005, p. 142) expressa,

Em 1998, já na Proposta Curricular, anunciavam-se os possíveis efeitos da reforma, a partir de um conjunto de críticas, que apontavam para o caráter restrito da P. C., salientando que a 'nova educação', tal como vinha sendo anunciada nos documentos da reforma, não era de fato '*para todos*', pois mantinha sua face excludente. Em outras palavras, o projeto de educação veiculado pelas reformas dos anos 90, longe de significar um "modelo novo de educação omnilateral, unitária, gratuita e para todos" (SANTA CATARINA, 1988, p. 7), na prática, se realizava como educação para poucos, uma vez que a inclusão social pelo acesso ao trabalho e a educação ainda era um caminho distante para muitos.

Em síntese, é perceptível o discurso de acompanhar e atender as demandas, sejam elas nacionais ou internacionais, o que deixa transparecer a necessidade de novas atualizações da Proposta Curricular. As mudanças de termos de expressão da própria língua bem como nas ideias entremeadas nos textos, evidenciam as exigências de cada momento (político, social, econômico, cultural) que são explicitadas através da linguagem.

Para finalizar, entendemos que é oportuno retomar a questão da exclusão. A Proposta Curricular, em seu discurso de base, remete-se à escola enquanto espaço de *Educação para Todos*⁴⁹. Entendendo que este discurso se refere às exigências

⁴⁸ As reformas educacionais dos anos 90 tiveram como principal objetivo criar um conjunto de condições institucionais, pedagógicas e educacionais, que proporcionassem a *modernização do sistema*. As críticas dirigidas à educação pública por empresários e organismos internacionais, tais como Banco Mundial, UNESCO e CEPAL, apontavam para a pouca eficiência do sistema para atender às necessidades de qualificação requeridas pelo novo contexto de trabalho (PCSC, 2005).

⁴⁹ Segundo Fonseca (apud ABADENUR; ESTEVES, 2013, p. 161) "A conferência de Nova Déli, realizada em 1993, dá continuidade ao debate sobre a proposta de educação para todos, desta vez congregando os nove países mais populosos do mundo: Brasil, China, Índia, Paquistão, Bangladesch, Egito, Nigéria, Indonésia (BRASIL/MEC, 1994). A par da fixação de metas ambiciosas, como a universalização, com qualidade e equidade, de oportunidades para as crianças, jovens e adultos, o exame do documento revela duas vertentes importantes: a primeira diz respeito à ênfase no ensino primário; a segunda enfatiza a importância da escolaridade feminina, assim como a sua participação crescente no mercado de trabalho. Em que pese a fundamentação de educação para todos no princípio de igualdade de oportunidades, cumpre explicitar que a motivação básica para a fixação destes dois objetivos explica-se, também, pelo explicativo da contenção demográfica, já explicitado em diversos documentos provenientes do banco, a partir do começo dos anos de 1980. Nestes documentos, fica claro o papel da educação de nível primário para a 'saúde familiar', compreendida como a diminuição do número de filhos. A partir desta constatação, o banco passa a financiar projetos que privilegiem o nível primário de ensino. O Plano Decenal de Educação para Todos, produzido pelo Brasil em 1993 (BRASIL/MEC, 1993), com o apoio da UNESCO e da UNICEF,

do Banco Mundial e que, na prática a educação ainda é somente para alguns, daí a preocupação com a exclusão intraescolar. Porém, na atualização do ano de 2014, percebemos a intensificação dos discursos sobre o tema, bem como de algumas iniciativas de âmbito federal (como de programas de apoio ao estudante PNEM, PENOA, PNAIC e outros), enquanto tentativas de minimização dos efeitos desta exclusão, embora os problemas neste sentido ainda persistam, em parte, no cotidiano escolar.

No que se refere aos discursos de universalização, equidade, cidadania, qualidade na educação, diversidade e educação para todos, em que pese a importância dessas iniciativas, podemos perceber que a proposta caminhou ao seu encontro. Mas, é preciso atentar para o fato de que nem sempre assumir essas proposições significa vivenciá-las. Não raras vezes, suas incorporações em documentos servem apenas para acomodar necessidades políticas e para evitar medidas que causem impopularidades. Percebe-se a necessidade em atender aos apelos das instituições que, por detrás destes discursos, conduzem a educação brasileira, bem como os demais setores da sociedade.

Em suma, compreendemos que a hegemonia se constitui por formas de dominação ideológica de uma determinada classe social sobre outra, cujo predomínio nem sempre assume sua totalidade. Quanto aos discursos, estes se apresentam alguns como sequência e/ou repetição em todos os cadernos, outros com atualizações de linguagem e com questões problematizadas em pauta nacional. Na medida em que estes discursos se efetivam através das concepções de sujeito, sociedade, educação e aprendizagem, firma-se a maneira através da qual o documento em questão concretiza os discursos hegemônicos.

5.4 APRENDIZAGEM

A escola pode ser vista como um espaço privilegiado de produção de conhecimentos e contribui para a construção do sujeito. Ela é considerada responsável pelo processo de mediação e é neste espaço que se reúnem sujeitos que interagem. Nesta interação ocorre a elaboração dos conceitos que pode ser compreendido como ato criador (VYGOTSKY, 2004).

ênfatisa a consonância entre seus objetivos e os princípios da *Declaração de Educação para Todos*, da Tailândia. ”

A partir desta ideia inicial, procuramos nesta categoria: realizar uma análise da concepção de aprendizagem abordada pela Proposta Curricular; analisar alguns números referentes à avaliação da aprendizagem do ensino fundamental e médio do estado de Santa Catarina, relacionado aos dados obtidos nos testes e; relacionar os itens acima com a exclusão intraescolar. Para tanto, utilizaremos os dados das avaliações: ENEM, ANA e PISA.

Fundamentada na perspectiva histórico-cultural, a Proposta Curricular compreende a aprendizagem como um processo dinâmico e em constante transformação. Segundo o documento da Proposta Curricular (1991, p. 54), “se reveste de fundamental importância o papel da escola ao trabalhar os conhecimentos necessários ao aluno, para que este amplie e enriqueça os seus modos de representação e interação social. ” Essa concepção de aprendizagem escolar, abordada pelo documento em análise, demonstra a necessidade de compreensão dos processos que envolvem a aprendizagem e os sujeitos nela envolvidos.

Embora o documento de 1991 remeta ao professor, de forma um tanto exacerbada, a tarefa de reorganizar este dinamismo do processo, o documento afirma também a concepção materialista dialética do processo educativo.

O caderno sobre Disciplinas Curriculares da Proposta Curricular (1998, p. 47) expõe de forma mais clara a concepção de aprendizagem enquanto “um processo de produção coletiva que se dá através da interação dos envolvidos e da mediação do professor. ” Para completar o raciocínio, o caderno Formação Docente da Proposta Curricular (1998, p. 14) aponta,

A concepção histórico-cultural [...] à medida que considera todos capazes de aprender e compreende que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e pelos jovens são fatores de apropriação do conhecimento, traz consigo a consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez que é interlocutora privilegiada nas interações sociais dos alunos.

O caráter dialético e flexibilizador da aprendizagem, abordado pelo documento abre espaço para ações educativas que transcendam as diferentes áreas da aprendizagem num processo em que todos podem ser considerados sujeitos do processo.

O caderno da Proposta Curricular (2005, p. 136) também reafirma “a perspectiva histórico-cultural, considerando tanto os educandos quanto os educadores sujeitos sociais do processo educacional. ” Segundo este caderno, a aprendizagem é um transcurso contínuo e se constitui nas relações sociais entre os sujeitos.

A mais recente atualização da Proposta Curricular (2014, p. 35) ressalta que “aprendizagem e desenvolvimento são processos intimamente imbricados” trazendo um conceito mais abrangente de aprendizagem atrelada ao desenvolvimento humano.

Com a finalidade de melhor esclarecer o conceito de aprendizagem formulado pelo documento, destacamos o trecho abaixo, segundo documento da Proposta Curricular (2014, p. 38),

Os processos de aprendizagem necessitam oferecer aos sujeitos um amplo leque de vivências e de atividades ao longo de todo o percurso formativo, haja vista que a realização de uma dada atividade não promove o desenvolvimento de todas as capacidades humanas; assim, importa que a escola promova atividades relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, bem como a valores éticos, estéticos e políticos.

Portanto, a Proposta Curricular mantém-se fiel ao seu referencial teórico ao compreender a aprendizagem enquanto um processo que envolve múltiplos sujeitos capazes de transpor as barreiras das áreas de conhecimento através da pluralidade de ideias, objetivando o desenvolvimento integral de todos os envolvidos. Dada a abrangência da concepção de aprendizagem elencada pela Proposta Curricular, é oportuno realizarmos uma análise do desempenho dos sujeitos da aprendizagem a partir das avaliações em larga escala aplicadas na educação básica.

No Brasil, as principais avaliações em larga escala que envolvem o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) são: a ANEB, a ANRESC-Prova Brasil, a Provinha Brasil, a ANA, o ENEM, o ENCCEJA e o PISA.⁵⁰ Esses indicadores constituem uma importante ferramenta de análise da realidade educacional e se

⁵⁰ Segundo documento da SED (2014) em 2005, por intermédio da Portaria MEC nº 931/2005, o SAEB é reestruturado, passando a contar com dois processos avaliativos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como PROVA BRASIL. Em 2013, o SAEB também incorporou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), através da Portaria MEC nº 482/2013.

propõem a oferecer subsídios para melhorias no planejamento e execução de políticas públicas (SED, 2014).

Segundo documento da SED (2014, p. 9),

Avaliar pressupõe definir critérios em função de objetivos que se pretenda alcançar; estabelecer instrumentos e escolher caminhos para ação; verificar constantemente a caminhada, de forma crítica, levando em conta todos os elementos envolvidos no processo.

Partindo do princípio de que a avaliação da aprendizagem deve servir enquanto meio para a compreensão dos princípios voltados ao ato de aprender e não apenas como produto ou resultado da aprendizagem, nossa intenção de análise está centrada nos fatores que se referem à aprendizagem enquanto processo de formação humana, pautado na continuidade e na dinamicidade.

Ao se referir à avaliação em larga escala, o documento da Proposta Curricular (2014, p. 48) esclarece,

A avaliação de larga escala, por sua vez, vem se destacando nacionalmente como instrumento de mensuração de índices e resultados educacionais para os sistemas de ensino. Por meio de exames externos são fornecidos às escolas e aos sistemas escolares elementos de avaliação comparativa. A concepção assumida no contexto da Proposta Curricular de Santa Catarina é de que os índices, embora relevantes para a formulação de políticas públicas, não deveriam dar lugar a “ranqueamentos” competitivos. É essencial acrescentar que as avaliações externas não substituem o necessário e contínuo esforço de avaliação institucional.

Contudo, apesar destas avaliações fomentarem o caráter competitivo na educação, é inegável que elas revelam alguns pontos de vista importantes e que devem ser reconsiderados no que se refere ao desempenho da aprendizagem dos estudantes, entre os quais os fatores socioeconômicos e de acesso aos bens culturais da humanidade.

Nesse raciocínio, apresentamos resumidamente os dados gerais da educação básica catarinense de acordo com as avaliações em larga escala e, com base na Proposta Curricular, procuramos compreender melhor estes dados. Para tanto, elegemos os programas Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM 2011/2012;

Avaliação Nacional da Alfabetização-ANA 2013/2014; e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-PISA 2015, divulgados pelo INEP e também abordados por documentos elaborados pela SED nos anos de 2014 e 2016.⁵¹

A ANA é um teste de proficiência que avalia o rendimento dos estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, com relação à alfabetização e letramento nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Está diretamente relacionada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC.⁵² De acordo com os resultados da ANA 2013, a região sul possui um dos melhores índices de desempenho. Na avaliação da proficiência em leitura e escrita (Língua Portuguesa), esta região que inclui Santa Catarina encontra-se entre os níveis 2 e 3 (num total de 4 níveis) que corresponde à proporção de 74% dos estudantes que apresentaram uma pontuação entre 425 e 625 pontos. Santa Catarina está entre os dois estados que apresentam maior percentual de estudantes nestes níveis (INEP, 2015).

Na disciplina de Matemática, segundo dados do INEP (2015, p. 28) “Santa Catarina é o único estado com maior proporção de estudantes alocados nos níveis 3 e 4 da escala”, totalizando um percentual de 62%, o que coloca o estado em uma situação privilegiada.

No que se refere à ANA 2014, Santa Catarina obteve os seguintes resultados: em Língua Portuguesa 70% dos estudantes encontram-se entre os níveis 2 e 3, maior que a média nacional. É o estado da região sul com melhor desempenho; em Matemática, Santa Catarina está posicionada nos níveis 3 e 4, com 38% e 56%, respectivamente considerando as variáveis de área e localização.⁵³

Relacionado à ANA e comparado com outras regiões e estados da federação, a educação catarinense tem apresentado resultados satisfatórios. Podemos

⁵¹ O documento elaborado no ano de 2014 pela SED em parceria com a Diretoria de Ensino Superior sobre *as avaliações em larga escala e suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem* traz um significativo apanhado dos resultados das avaliações em larga escala, entre elas: Prova Brasil, ANA, ANEB e PISA. O documento esclarece, a partir destes mecanismos de avaliação educacional, o cenário educacional catarinense da educação básica. Com relação ao PISA 2015 de Santa Catarina acessar: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/indicadores-educacionais/27441-avaliacao-educacional>

⁵² Segundo documento da Proposta Curricular (2014, p. 108), “Em se tratando do conceito de letramento, ele não é sinônimo de alfabetização. Entendem-se as relações entre esses conceitos da seguinte forma: o conceito maior é cultura escrita; nele, está contido o conceito de letramento. Já no conceito de letramento está contido o conceito de alfabetização, distinto do conceito de letramento por ter em si a especificidade do domínio do sistema de escrita alfabética em favor dos usos sociais da escrita, mas compartilhando com letramento a particularidade de que é impossível hoje conceber a apropriação desse sistema fora dos usos sociais a que essa modalidade da língua se presta.”

⁵³ Para análise mais detalhada consultar a página do INEP em: <http://portal.inep.gov.br>

relacionar a estes resultados as condições econômicas, sociais e culturais. Todavia, resguardados os alguns princípios considerados fundamentais nas avaliações em larga escala⁵⁴, é possível associá-los ao empenho por parte dos envolvidos na educação, com os fatores da qualidade da educação e da educação para todos, alargada ao longo de toda a Proposta Curricular.

Segundo documento da Proposta Curricular (2005, p. 41),

As demandas de leitura e escrita, com as quais as crianças se deparam no seu cotidiano, requerem conhecimentos específicos da língua portuguesa e das demais linguagens que ampliam as funções psicológicas superiores, dando condições para o aprendizado, não só da língua escrita, como também das diferentes formas de representação (na matemática, na geografia, na história, nas ciências e nas artes).

Percebemos o interesse por parte da Proposta Curricular em ofertar uma alfabetização para todos os sujeitos em busca da efetivação do processo de emancipação. Todavia, embora com resultados satisfatórios para Santa Catarina, a ANA denota o seu caráter restritivo por ser uma avaliação em larga escala. Ao considerar as variáveis a serem observadas, o teste nem sempre dispõe da abrangência necessária para mensurar o pleno uso da leitura, escrita e alfabetização matemática.

Sobre o enfoque do papel da escola diante dos resultados das avaliações em larga escala, no que se refere às dificuldades de desempenho na leitura e escrita, o documento da Proposta Curricular (2005, p. 19) complementa,

No entanto, estudos (Smolka, 1996; Terzi, 1995; Bortolotto, 1998) mostram que essas crianças possuem condições de aprendizagem e é a Escola que vem tendo dificuldades em lidar com essa população de diversidades tão acentuadas. Essas diferenças de ordem cultural, linguística e social tornam-se mais evidentes no processo de escolarização, pois são reveladas sobremaneira pela linguagem, uma vez que o discurso Escolar impõe padrões de comportamento linguístico muito distintos daqueles do meio social em que vivem as crianças.

⁵⁴ Consideramos como fatores essenciais os indicadores socioeconômicos como o INSE e a localização das escolas avaliadas sendo das capitais ou do interior, complementares aos testes aplicados, bem como os resultados da Provinha Brasil aplicada nos segundos anos do ensino fundamental. Todos estes indicadores proporcionam maior amplitude na análise dos dados relacionados a cada localidade ou núcleo escolar.

A citação anterior refere-se aos dados do SAEB/2003 em que 59% dos estudantes matriculados na 4ª série apresentavam acentuadas dificuldades na leitura e escrita. É necessário destacar que as dificuldades em alcançar resultados mais eficazes com relação à alfabetização de nossas crianças e as adequações pelas quais as escolas necessitam para tais melhorias, passam, entre outros, pelo caráter político e administrativo aos quais a educação está subordinada. Por outro lado, conforme já mencionado, Santa Catarina tem apresentado significativa melhora se comparado a outros estados e regiões do Brasil.

A partir da análise das avaliações da prova ANA, consideramos que esta avaliação vem de encontro ao entendimento da Proposta Curricular no que se refere ao referencial teórico. Prova disso é a maneira como as questões são abordadas na prova que deixam transparecer seu caráter descontextualizado. Isso tende a apresentar resultados igualmente descontextualizados, por desconsiderar as questões culturais que envolvem a alfabetização. Muito embora as matrizes de referência evidenciam as intenções da avaliação, nossas ponderações recaem sobre o direcionamento das questões das provas que remetem a metodologias de alfabetização há muito superadas.⁵⁵

A Proposta Curricular (2014, p. 127) destaca que “ler e escrever são, antes de tudo, um processo cultural e não meramente escolar, o que justifica a importância da cultura escrita na sua dimensão histórica e social.” A partir dos fatores mencionados no documento, os testes da ANA parecem objetivar interesses contrários aos da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Assim considerando, os testes da ANA podem se abrir para duas possibilidades: os testes entendem que a alfabetização pode, na tradição escolar, não ter abandonado o caráter simplista de seu processo ao priorizar o ensino normativista pautado em palavras e textos tomados de maneira descontextualizados ou; a ANA concebe que os testes desta natureza se caracterizam como uma boa concepção de alfabetização. De todo modo, são ponderações importantes que merecem reflexões mais aprofundadas.

O PISA é um programa internacional de avaliação que tem seus testes aplicados a partir de situações da vida real. Por este motivo ele não está diretamente

⁵⁵ Sobre a prova ANA ver matrizes de referência conforme anexo B. Fonte: INEP.

relacionado ao currículo escolar, mas exige minimamente conhecimentos prévios das áreas avaliadas e considerável capacidade de interpretação. O Brasil tem participado dos testes como país convidado.

Em 2015, participaram estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental e do ensino médio, considerando a média de idade de 15 anos ou mais. São avaliadas as áreas de Leitura, Matemática e Ciências e as opcionais que são Resolução de Problemas, Letramento Financeiro e Leitura Digital. No ano de aplicação do teste, as disciplinas optativas foram de Letramento Financeiro e Resolução Colaborativa de Problemas com ênfase para a disciplina obrigatória de Ciências (foco de 54%), conforme determinam as diretrizes do PISA.

Em Santa Catarina, participaram 34 escolas da rede estadual, 870 estudantes, 105 professores de Ciências e 270 professores de outras disciplinas. Os resultados nesta avaliação ficaram assim explicitados: na disciplina de Ciências, comparado com os outros países da América Latina, Santa Catarina obteve média satisfatória com um total de 418 pontos. Em nível nacional, o estado obteve a 5ª posição com 47% dos estudantes avaliados abaixo do nível 2.

No que se refere à leitura, Santa Catarina obteve resultados acima da média nacional, com 419 pontos. No cenário nacional, o estado possui o quinto melhor desempenho com 419 pontos, com 45% dos estudantes abaixo do nível 2.

Na disciplina de Matemática, o estado obteve 398 pontos, desempenho maior que 4 países avaliados, entre eles o Brasil. Em nível nacional, o estado ocupa a terceira posição com 62% dos estudantes abaixo do nível 2. Santa Catarina apresenta um decréscimo nesta área desde 2012 quando atingiu o patamar de 413 pontos, próximo do esperado pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico-OCDE que corresponde a 490 pontos.

Segundo o INEP, os dados do PISA revelam uma queda/estagnação considerável do desempenho dos estudantes catarinenses entre os anos de 2006 a 2015. É necessário considerar que o PISA constitui uma avaliação do desempenho das habilidades necessárias à plena participação na sociedade e que seus testes são computadorizados envolvendo estudante, escola, núcleo familiar e carreira profissional (INEP, 2016).

A Proposta Curricular 2014, em seu contexto pedagógico, vem reforçar a importância de não minimizar as tradicionais avaliações realizadas na escola em detrimento dos testes em larga escala, sob efeito de estes testes apresentarem

variações quanto à subjetividade do estudante. A escola, enquanto espaço de sistematização dos conhecimentos, precisa estar atenta às especificidades das avaliações realizadas no interior da mesma, com o objetivo de ter um diagnóstico mais preciso e real.

Consideramos o PISA um teste que apresenta certas aproximações com a Proposta Curricular no que se refere ao que é importante os estudantes saberem, o que são capazes de fazer e o que deve ser aprendido. Há certa abrangência no tocante ao seu caráter subjetivo, dada a amplitude dos questionários tanto familiares, quanto escolares. Outro aspecto importante se refere às questões do teste com maior tendência para questões da vida cotidiana entre as quais a capacidade de ler gráficos e tabelas. Porém, conforme sinalizado, estes testes ainda apresentam certas limitações, pois nem sempre conseguem avaliar a real situação em que se encontram nossas escolas e o ensino brasileiro.

Salientamos que as avaliações em larga escala, conforme posicionamento da Proposta Curricular, tendem a ser estimuladoras de competitividade entre escolas, regiões e países, fomentando assim os ranqueamentos nacionais e internacionais. Ao que deveriam servir de apoio para melhorias em diferentes campos da educação, acabam por servir de *mapeamento seletivo e controle social*. Ao longo de suas atualizações, a Proposta Curricular vem se posicionando desfavorável a estes modelos de avaliação⁵⁶.

O ENEM tem como objetivo avaliar e certificar estudantes do ensino médio. Nos anos de 2011 e 2012 e entre os estudantes concluintes do ensino médio, Santa Catarina obteve os seguintes resultados: Ciências da Natureza 491,5 para 494,9; Ciências Humanas 497,3 para 536,4; Matemática 556,8 para 539,9; Linguagens e Códigos 536,3 para 503,1; e Redação 542,9 para 510,5. Entre os apontamentos realizados pelo INEP estão os números de inscritos em Santa Catarina que passou de 83.480 para 101.115 estudantes inscritos, o menor índice da região sul, porém com a menor taxa de abstenção da região que ficou entre 22,5 e 24,1.⁵⁷

Ao referir-se aos testes classificatórios, entre eles o ENEM, o documento da Proposta Curricular (2014, p. 48) especifica,

⁵⁶ Anexo C. Fonte: INEP

⁵⁷ Anexo D. Fonte: INEP

É fundamental garantir na escola a compreensão, por parte do sujeito, da importância de ter assegurado o seu percurso formativo na integralidade, em idade adequada, e sua formação integral por meio do desenvolvimento pleno, evitando-se com isto a migração de estudantes para exames de certificação.

Excetuando o caráter classificatório e analisando o teste enquanto uma oportunidade de certificação, é possível constatar a existência de lacunas na educação básica que merecem atenção especial. A busca por um certificado é um indicativo de que as escolas (e todos os envolvidos no processo educativo) ainda precisam promover e alcançar uma educação que assegure o desenvolvimento do sujeito na integralidade.

Conforme constatado pelas avaliações em larga escala aqui pontuadas, o cenário educacional catarinense apresenta-se como um dos melhores do país. Todavia, pontuamos que as avaliações em larga escala ainda se encontram distante da realidade dos sujeitos da aprendizagem se considerarmos que o ato de aprender envolve motivação, interesse e um vínculo estreito entre os conteúdos e a realidade vivenciada pela escola e pelos estudantes. Muito mais do que organizar espaços de possibilidades de acesso e permanência, são necessárias atitudes e atividades que possibilitem a emancipação do estudante junto ao processo do percurso de formação humana.

Em síntese, as avaliações em larga escala ainda se apresentam como iniciativas que promovem o ranqueamento e a competitividade entre escolas, municípios, estados e países. Ante esse caráter competitivo, as avaliações de aprendizagem em larga escala ainda estão distantes de expressar a realidade das escolas brasileiras. Ao mesmo tempo, contribuem para fomentar os processos de desigualdades e exclusão intraescolar através de testes padronizados, desconsiderando entre outros fatores, as diferentes temporalidades de aprendizagem e as particularidades regionais.

5.5 PERCURSO FORMATIVO

Esta categoria tem por finalidade refletir sobre: a forma com que os cadernos da proposta abordam o percurso formativo; a organização do ensino por etapas e

disciplinas; a possibilidade destes etapismos⁵⁸ se caracterizarem como um fator propulsor da exclusão intraescolar. Neste raciocínio, a análise do funcionamento escolar e da organização do ensino na vida escolar do estudante são aspectos a serem também observados.

As primeiras discussões sobre o percurso formativo da Educação Básica têm sua origem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Este documento faz referência à organização curricular e ao percurso formativo⁵⁹.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013, p. 32),

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar, estabelecer outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.

Na última atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, os termos *percurso formativo* aparecem pela primeira vez desde a primeira edição do documento e apresenta-se como parte importante deste caderno. Porém, o caderno de 1998, que trata da *Formação docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais*, nas falas de professores da disciplina de Sociologia da Educação, traz alguns apontamentos que remetem ao percurso formativo e o currículo integrado. Segundo documento da Proposta Curricular (1998, p. 51), “devemos construir um inter-relacionamento entre as várias disciplinas. O ensino não pode ser fragmentado. Todos temos que aprender a trabalhar a inter e a multidisciplinaridade.” Mesmo antes da proposta apontar para a necessidade destas mudanças, os professores da

⁵⁸ Entendemos por etapismos as diversas etapas pelas quais o estudante passa desde o início do ensino fundamental até o final do ensino médio. Estas etapas que permeiam a vida dos estudantes, na atual configuração do ensino da rede estadual de Santa Catarina são, em partes, responsáveis pelas consideráveis dificuldades enfrentadas por estes estudantes.

⁵⁹ Na atualização da Proposta Curricular (2014, p. 31) o percurso formativo é compreendido como “processo constitutivo e constituinte da formação humana. Neste sentido, o percurso de formação, a ser desenvolvido na/pela escola, estrutura-se em torno de uma organização curricular que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade de cada um dos sujeitos acolhidos na Educação Básica.”

rede já a percebiam no espaço escolar, local onde a concretização das ideias ganha corpo para sua efetivação.

O primeiro caderno da Proposta Curricular (1991, p. 9) traz alguns apontamentos sobre a superação das barreiras disciplinares,

Nesta direção, ressaltamos que a Proposta Curricular já está dando conta da questão interdisciplinar quando está voltada e entendida como um trabalho que produzirá a mudança de concepções e práticas pedagógicas, ou seja, a forma de conceber o homem historicamente situado, na sociedade e no seu trabalho. Assim, concebemos a interdisciplinaridade como síntese da totalidade do conhecimento e nunca como mera associação de conteúdos ou disciplinas.

Chamamos a atenção para dois fatores. Primeiramente que, utilizando-se do termo interdisciplinaridade⁶⁰, a proposta busca justificar sua elaboração na tentativa de vencer as barreiras das disciplinas, apontado como desafio também no caderno de 2014. Isso sugere a fragilidade e a dificuldade de superação deste desafio. Segundo, mesmo que em seu primeiro caderno a Proposta Curricular tente elaborar um discurso de superação dos entraves impostos pelas disciplinas escolares, tanto neste caderno quanto nos cadernos de 1998, os textos permanecem separados por disciplinas e isto somente seria vencido, teoricamente, no caderno de 2014. Estes pontos demonstram o quanto a abordagem em questão é complexa.

Objetivando esclarecer a devida importância dada pela proposta aos etapismos, às barreiras disciplinares e ao percurso formativo, entendemos ser conveniente trazer o trecho abaixo que, resumidamente, demonstra a atenção da Proposta Curricular com tais aspectos, desde sua origem. Segundo documento da Proposta Curricular (1991, p. 11),

Tendo a compreensão de que a educação é em si a totalidade do contexto no qual ela está inserida, a prática pedagógica deve buscar a superação da compartimentalização, através do trabalho a nível de suas especificidades, mas com a clareza que a compreensão da totalidade é que produz a dimensão do trabalho das partes. Isto faz com que cada conteúdo a ser

⁶⁰ Segundo Leis (2005, p. 9), “a interdisciplinaridade pode ser definida como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes. Ela tem a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora (Jantsch & Bianchetti, 2002). Ela tem a ver com a procura de um equilíbrio entre as visões marcadas pela lógica racional, instrumental e subjetiva (Lenoir & Hasni, 2004). Por último, ela tem a ver não apenas com um trabalho de equipe, mas também individual (Klein, 1990).”

trabalhado expresse a forma pela qual se estruturou historicamente este ou aquele conteúdo ou conceito, além da compreensão objetivada do seu dinamismo, para não se transformar em a-histórico, ou seja, desvinculado de todo o processo de produção universal. Portanto, trabalhar os conteúdos de forma contextualizada requer uma mudança na postura político-pedagógica e no assumir, com real competência, o espaço sala de aula.

O caderno do ano de 2005, que trata especificamente dos Estudos Temáticos, também traz uma crítica à organização da escola e procura iniciar um movimento de reflexão sobre o percurso formativo e vida escolar do estudante. De acordo com documento da Proposta Curricular (2005, p. 125),

A nossa Escola, com toda a base estrutural arquitetônica que tem, organizada em série, ano letivo, conhecimentos limitados por idade, turmas, etc, tornou-se um modelo rígido, tão enraizado que, quando os educadores se propõem a reconstruir outro modelo, por mais fortes que sejam as iniciativas, voltamos ao modelo padrão. Embora muitas iniciativas já estejam incorporando críticas aos nossos projetos educacionais, e com isso propiciando referências que merecem servir de exemplo como forma de reflexão e de superação do modelo estrutural da Escola que conhecemos, ainda há um longo caminho a ser percorrido.

A partir da citação do caderno de 2005, é possível perceber certa inquietação em relação aos etapismos da educação e a não observância com relação ao contexto da vida escolar do estudante pela então organização de ensino. Também ficam claros os debates acerca dos esforços para que haja mudanças neste sistema. Então, a Proposta Curricular tem demonstrado mais uma vez a preocupação com tais aspectos.

Mas, o que diferencia o caderno de 2014 dos demais cadernos, é a devida atenção dada ao percurso formativo e o intenso discurso em favor da concretização da superação dos etapismos e das práticas isoladas de ensino. Sobre este ponto, a proposta orienta a busca por um currículo verdadeiramente integrado.⁶¹ Importante destacar também que o documento propõe o diálogo entre os componentes curriculares das áreas e entre as diferentes áreas do conhecimento, dada a

⁶¹ A noção de currículo integrado se torna fundamental no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da formação integral e do percurso formativo, pois expressa a intencionalidade coletiva da ação pedagógica nos planos de ensino (PCSC, 2014).

interdependência entre elas; ao mesmo tempo, não nega a organização do ensino por disciplinas e etapas nos diferentes espaços escolares.

Portanto, um dos desafios alargados neste caderno é o de pensar o percurso formativo do aluno na Educação Básica, enquanto processo continuado que, necessariamente, ultrapasse os componentes curriculares e que promova um constante movimento de diálogo e reflexão com as diversidades culturais. O percurso formativo do aluno está vinculado à formação integral, uma vez que acolhe e relaciona o ser humano em sua concepção ontológica, ao longo da vida social (PCSC. 2014).

Sobre a importância dada pela Proposta Curricular aos diferentes níveis⁶² de escolarização e superação dos etapismos, é possível perceber, ao longo destes anos de elaboração e atualização, algumas iniciativas que sugerem tal preocupação. Todavia, constatamos que os cadernos anteriores, apesar de abordarem estes assuntos, os tomam de forma superficial. O caderno de 2014, conforme já citado, tem demonstrado maior interesse pelo assunto, uma vez que a própria organização do caderno deixa transparecer o aprofundamento das reflexões sobre o assunto, a começar pelos debates sobre a formação integral na educação básica e as áreas do conhecimento.

Na prática, no entorno escolar, é possível perceber certo distanciamento entre a Proposta Curricular e a ação pedagógica, dados os consideráveis problemas enfrentados pela realidade escolar. Entre alguns apontamentos, há de se considerar as condições de implementação de tais estratégias de ensino, entre as quais: os aspectos culturais, sociais, políticos que permeiam o currículo; a permanência ou não do aluno no ambiente escolar; as condições de superação da condição posta ao professor atualmente, entre outros. Tais condições configuram-se barreiras a serem superadas para a efetivação de um percurso verdadeiramente formativo para alunos e professores.

Quanto aos elementos relacionados à exclusão intraescolar, podemos perceber uma estreita relação entre os etapismos da Educação Básica e as fronteiras das disciplinas escolares e a falta de um percurso formativo que supere estas dificuldades. A exclusão, a qual nos referimos, tem como principal atributo o fato de o aluno estar inserido no ambiente escolar, porém com dificuldades

⁶² Os níveis de escolarização aqui referidos dizem respeito aos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e aos anos pertencentes à conclusão do Ensino Médio.

conferidas pelos fatores acima citados. Promover um exercício de análise dos motivos que permeiam essas dificuldades, significa iniciar um processo de combate à exclusão intraescolar sob a premissa de que um currículo organizado em etapas aponte para possíveis defasagens de ordem pedagógica e formativa.

Portanto, pensar um currículo organizado, porém, não fragmentado e estanque, faz parte das demandas dos novos tempos. A atualização da Proposta Curricular do ano de 2014 propõe abordagens e ações metodológicas que visem à ampliação do conceito de currículo e da função da escola frente aos novos desafios postos. Entre as possibilidades conjecturadas nesta atualização, está a proposta em considerar a necessidade de ultrapassar as barreiras do conhecimento, entre elas as das disciplinas e dos etapismos da Educação Básica (PCSC, 2014).

Quanto à organização por disciplinas, não seria exagero afirmar que este *jeito de educar* também pode ser excludente. Isso porque quando as disciplinas se fecham em si não tardam em surgir entraves na aprendizagem. Sem conseguir compreender a relação entre as diferentes áreas do conhecimento, o estudante é privado da compreensão do todo em que está inserido. O caderno da Proposta Curricular (2014, p. 27) sugere a “promoção do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, sem deixar de considerar as especificidades das áreas e dos componentes escolares” em que ao mesmo tempo se preserve o conhecimento.

Finalmente, os apontamentos da Proposta Curricular voltados ao percurso formativo são extremamente pertinentes uma vez que, havendo a efetivação das práticas voltadas ao percurso formativo dos estudantes e o respeito aos diferentes tempos de aprendizagem, os aspectos acima relacionados deixam de ser apenas um cuidado e passam a adquirir vasta importância e abrangência na vida do estudante e na efetivação de um percurso verdadeiramente formativo.

A título de conclusão de nossa análise e para fins de síntese, apresentamos as tabelas a seguir, cuja intenção se concentra em mostrar o caminho percorrido para que chegássemos às categorias finais, bem como sínteses e apontamentos, os quais julgamos pertinentes à pesquisa.

Quadro 4 - Síntese das concepções das categorias de análise a partir da Proposta Curricular do estado de Santa Catarina

CATEGORIAS	CONCEPÇÕES DAS CATEGORIAS NA PROPOSTA CURRICULAR	SÍNTESE
Tempo	A Proposta Curricular compreende esta categoria como elemento definidor das ações e tomadas de decisões no que se refere à educação, objetivando acompanhar os diferentes tempos para atualizar-se às novas demandas.	O tempo constitui elemento importante nas atualizações da Proposta Curricular, pois ao mesmo tempo em que reforça as ideologias postas na matriz teórica, denuncia a deficitária organização escolar da rede pública de ensino.
Matriz curricular	Para a Proposta Curricular, a matriz curricular constitui parte fundamental do currículo, dada a organização do sistema escolar, além de ser um campo de disputas e resistências.	A Proposta Curricular demonstra maior preocupação com a matriz curricular nos cadernos de 1991 e 1998. A partir da atualização de 2005 e 2014, considerando o momento em que cada uma foi atualizada, a matriz curricular foi substituída pelo caráter da diversidade e da formação integral.
Discursos hegemônicos	Os discursos tendem a acompanhar as demandas sociais (nacionais e internacionais) que estão explicitados através da linguagem que perpassam as questões relacionadas ao tipo de <i>homem</i> , escola e sociedade que almejamos, até pontos de vista ligados à diversidade, gênero, educação/formação integral, educação étnico-raciais, indígena, de campo e quilombola.	A Proposta Curricular vem questionar (romper) com o senso comum na busca pela cultura do conhecimento e para ampliar a concepção de mundo. Visa um novo tipo de sociedade, de homem e de educação. Também objetiva ampliar o conceito de cidadania plena tendo em vista as necessidades do povo. Este fator está fortemente presente no documento, seja através de palavras e pelo uso de uma linguagem que pode ser resumida pelo termo <i>diversidade</i> , seja através dos textos que revelam o compromisso da educação com as minorias.
Aprendizagem	O documento entende a aprendizagem como um processo dinâmico e em constante transformação e supõe que o professor seve ter compreensão dos processos que envolvem o ensinar e o aprender. Também entende a aprendizagem como uma produção coletiva que se dá na interação com todos os envolvidos, através da mediação dos professores. Em outro momento, afirma ser ela um transcurso contínuo que ocorre nas interações sociais entre os sujeitos.	A aprendizagem deve oferecer amplo leque de vivências e atividades ao longo de todo o percurso formativo. Prioritariamente, deve oferecer o aparato necessário para abranger as diversas áreas do conhecimento, em favor da formação humana integral.

CATEGORIAS	CONCEPÇÕES DAS CATEGORIAS NA PROPOSTA CURRICULAR	SÍNTESE
Percurso formativo	A Proposta Curricular concebe o percurso formativo como parte constituinte e constitutiva do processo de ensino que perpassa todas as etapas da educação e se estende para a formação integral do estudante.	O percurso formativo perpassa a vida do estudante em todos os seus aspectos. Este percurso se configurará efetivamente a partir do momento em que forem superadas as fronteiras entre as disciplinas e as dificuldades provocadas pelos etapismos na Educação Básica. A Proposta Curricular tem demonstrado empenho em garantir, teoricamente, a superação destes desafios impostos pelas atuais demandas.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 5 - Síntese das categorias de análise relacionadas ao cotidiano escolar e à exclusão intraescolar

CATEGORIAS	REALIDADE DA ESCOLA EM RELAÇÃO ÀS CATEGORIAS	IMPLICAÇÕES PARA EXCLUSÃO INTRAESCOLAR	SÍNTESE
Tempo	Constitui elemento fundamental da organização escolar. Nem sempre respeita a temporalidade de aprendizagem dos estudantes.	A organização do sistema escolar em seriação configura-se um campo profícuo para a exclusão intraescolar, pois ignora as diferentes temporalidades e os diferentes espaços de aprendizagem.	Enquanto o sistema escolar for organizado em séries/ fragmentos/disciplinas, os diferentes tempos de aprendizagem nem sempre serão passíveis de serem respeitados. A proposta acompanha os diferentes tempos e suas respectivas demandas, porém com difícil aplicabilidade.
Matriz curricular	A matriz curricular se constitui um dos artefatos mais importante da escola. Através dela são organizados os conteúdos e distribuídas as aulas aos professores. A matriz transforma-se na culminância do currículo.	Muitos dos conteúdos escolares podem ser considerados discriminatórios por estarem a serviço da classe elitista ou por menosprezarem as minorias. A metodologia adotada pelo professor faz toda a diferença na inclusão de todos os estudantes no processo de aprendizagem.	Apesar do discurso da ineficácia da organização do ensino por disciplinas e de que os conteúdos escolares ainda são excludentes, a escola continua privilegiando alguns conteúdos e disciplinas em detrimento de outros considerados menos importantes.

CATEGORIAS	REALIDADE DA ESCOLA EM RELAÇÃO ÀS CATEGORIAS	IMPLICAÇÕES PARA EXCLUSÃO INTRAESCOLAR	SÍNTESE
Discursos hegemônicos	O discurso é repetidamente marcado pelo que deve ser ensinado nas escolas na tentativa de reconhecer teoricamente a fragilidade do sistema de ensino vigente. Agrega-se a esta ideia a superação do ensino escolar por etapas ou disciplinas dadas as suas deficiências, bem como a superação do discurso de que o ato educativo é neutro.	Os discursos do documento têm demonstrado a inquietude com relação à exclusão intraescolar, embora nem sempre estejam explicitados no corpo dos textos. A proposta vem atualizando os discursos sobre este fator, porém nas práticas escolares a exclusão está fortemente presente, conforme já discutido nas categorias anteriores.	Os discursos da Proposta Curricular, por vezes, parecem vir ao encontro dos desejos de quem os elabora, mas se perdem na prática pedagógica, o que, de certo modo, revela o caráter frágil da aplicabilidade da Proposta Curricular nas escolas. Agregamos a isso dois fatores: o de que o documento é apenas uma proposta de trabalho e, portanto, não tem aplicabilidade direta no cotidiano escolar; ou a base teórica da proposta ainda não atingiu o caráter reflexivo necessário para poder romper com um processo de ensino e com uma prática pedagógica cristalizados no magistério catarinense.
Aprendizagem	A escola nem sempre consegue promover a aprendizagem necessária ao pleno desenvolvimento dos estudantes, pois esta sofre influências externas e internas que, de certo modo, tendem a interferir nos processos de ensino e aprendizagem. Poderíamos listar como principais influências os desafios relacionados às condições culturais dos estudantes: as adequações curriculares que atendam às reais necessidades dos estudantes, o excesso de número de estudantes por série, os etapismos, entre outros.	A insuficiência de compreensão dos processos que envolvem a aprendizagem poderá se constituir um impeditivo para que o estudante tenha êxito na aprendizagem escolar. Ainda podemos citar: as avaliações em larga escala com caráter competitivo e certificador, os conteúdos fragmentados, as metodologias pouco eficazes, as dificuldades socioeconômicas e culturais, a pouca eficácia das políticas educacionais e a insuficiente valorização dos profissionais da educação. Esses são alguns pontos a serem considerados como fortalecedores da exclusão intraescolar.	As avaliações em larga escala ainda se apresentam como iniciativas que promovem o ranqueamento e a competitividade entre escolas, municípios, estados e países. Sob este caráter competitivo, ainda estão distantes de expressar a realidade das escolas brasileiras. Ao mesmo tempo, contribuem para intensificar os processos de desigualdades e exclusão intraescolar. A aprendizagem é um processo complexo e mutável e não pode ser <i>medida</i> através de testes padronizados.

CATEGORIAS	REALIDADE DA ESCOLA EM RELAÇÃO ÀS CATEGORIAS	IMPLICAÇÕES PARA EXCLUSÃO INTRAESCOLAR	SÍNTESE
Percurso formativo	A instituição Escola ainda está distante de conseguir efetivar um percurso de fato formativo. A organização escolar permite alguns avanços, entre eles, o diálogo entre as áreas do conhecimento. Porém, são iniciativas esporádicas e superficiais que pouco contribuem para os avanços esperados e/ou necessários.	Em que pese a importância da efetivação de um percurso formativo que considere amplamente a vida do estudante, concluímos que o ensino da forma como vem sendo organizado ao longo de décadas, apresenta-se como um importante aliado à manutenção de uma educação que exclui através de políticas de inclusão escolar.	O percurso formativo exige constante diálogo entre todos os envolvidos. Significa conhecer o estudante em suas especificidades e necessidades. Supõe um amplo domínio de questões que estão além do conhecimento das áreas como questões de ordem familiar, emocional e de saúde. Pressupõe que os profissionais tenham plena clareza do ato pedagógico enquanto um ato político.

Fonte: elaborado pela autora

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSÍVEIS CAMINHOS

Esta pesquisa constitui uma análise de todos os cadernos da Proposta Curricular do estado de Santa Catarina sobre a exclusão intraescolar. Com o objetivo de identificar em seus textos possíveis discursos que evidenciem a existência da exclusão intraescolar, procuramos indagar como o documento trata o assunto ao longo de suas atualizações. Portanto, na tentativa de responder ao nosso problema de pesquisa e aos objetivos aqui propostos, foram possíveis algumas inferências importantes que oportunizaram uma análise mais aprofundada sobre o tema.

Repensando a trajetória trilhada ao longo desta pesquisa, destacamos possíveis caminhos a partir de alguns apontamentos que consideramos fundamentais e que foram sendo desvelados no percurso desta pesquisa.

Nossa análise documental demonstrou que, embora a Proposta Curricular deixe transparecer em seus cadernos o esforço em atualizar o ensino catarinense e em acompanhar as tendências mundiais da educação básica, ainda há um considerável distanciamento entre o que a proposta aponta teoricamente e a realidade do cotidiano escolar.

Entre os apontamentos, reconhecemos o esforço teórico do documento em vencer as barreiras dos etapismos e das disciplinas escolares. Porém, nossa experiência na educação básica nos permite perceber que, no entorno escolar, a atual organização do sistema de ensino ainda não permite a aproximação do que a Proposta Curricular sugere, com a prática escolar. Dadas as condições em que a educação pública se apresenta, ainda não nos foi possível vislumbrar qualquer possibilidade de superação do ensino organizado por disciplinas e etapas de ensino. Em nosso ver, esta organização inviabiliza um percurso verdadeiramente formativo.

A pesquisa também nos permite a análise de alguns paradoxos educacionais que estão fortemente presentes na Proposta Curricular. Para além das questões dos etapismos e da organização do ensino por disciplinas conforme já citado, as contradições estão também em torno das barreiras pedagógicas e do ecletismo presente na educação brasileira. Em uma mesma instituição escolar é facilmente possível perceber variações de concepções de educação e diversidades de práticas pedagógicas entre os professores, mesmo que o projeto pedagógico seja unificado e discutido a partir de consensos. Daí, também, a dificuldade em tratar dos assuntos pertinentes à Proposta Curricular com maior abrangência.

Em decorrência, nossa educação ainda apresenta um currículo fragmentado o que pode ser uma consequência, também, da organização de ensino. Recentemente, está sendo discutida e analisada a Base Nacional Curricular Comum que poderá, em parte, abrandar as lacunas deixadas por estas fragmentações.

As contradições apontadas nas análises das categorias e reforçadas neste espaço, nos permitem compreender que, ao longo destes anos de existência da Proposta Curricular, os esforços para superar os paradoxos têm estado sempre presentes na teoria defendida pela proposta e nos seus eixos norteadores. Estes esforços existem na tentativa de minimizar a presença da exclusão intraescolar. Ainda assim, concluímos que este tipo de exclusão ainda se encontra presente no interior das escolas e das salas de aula e, não raros os casos, tem tomado proporções significativas. Reconhecemos o esforço do documento em combater este tipo de prática na educação catarinense.

Embora esse esforço seja reconhecido, o distanciamento entre a teoria defendida pela proposta e a prática escolar vem sendo apontado em vários cadernos da Proposta Curricular, como um obstáculo a ser vencido. O desafio de levar a efetivação da proposta para o interior das salas de aula poderia transformar o documento, que hoje é considerado um *caminho para a educação catarinense*, em uma *proposta de trabalho*, num espaço teórico e prático de doutrinação da educação. Assim, o documento iria de encontro aos fundamentos da teoria histórico-cultural.

Ao analisarmos os caminhos percorridos até o momento, percebemos que um dos aspectos que consideramos importantes em nossa pesquisa se refere ao currículo. Entre as possibilidades de continuidade de pesquisa, podemos destacar a necessidade de um estudo empírico sobre o currículo e suas definições, e sobre os etapismos da educação enquanto possíveis barreiras para superar as fragmentações presentes no percurso formativo.

Outra possibilidade de continuidade de pesquisa se refere à análise da matriz curricular do estado de Santa Catarina quanto à aplicabilidade e suas implicações no campo educacional. Uma análise destes pontos, a partir da opinião dos professores catarinenses, pode se constituir um importante passo para a compreensão destas contradições no ensino em uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema.

Apontamos como limitação da pesquisa, a escassez de pesquisas brasileiras sobre as desigualdades intraescolares. Isso faz constatar a necessidade de maior atenção por parte dos pesquisadores, uma vez que a exclusão intraescolar pode ser

facilmente confundida com o insucesso escolar ou com dificuldades de aprendizagem em determinadas áreas do conhecimento. Faz-se necessária maior atenção ao tema.

Outro desafio deste estudo está relacionado às avaliações em larga escala, já apontado na categoria *Aprendizagem*. Essas avaliações podem, no primeiro momento, ser consideradas mecanismos de minimização da exclusão intraescolar a partir dos índices de aprendizagem apresentados nos resultados. Porém, consideramos que elas se apresentam como um corolário de caráter fragmentado uma vez que o combate à exclusão intraescolar depende de um conjunto bem maior de iniciativas no campo educacional, conforme já sinalizado em outras pesquisas sobre o tema. Não podemos esquecer que esta exclusão envolve uma ampla gama de fatores como as questões étnico-raciais, de gênero, de condições socioeconômicas e de recursos didático-pedagógicas. Abre-se um leque de debates muito vasto neste campo, já difundidos pela Proposta Curricular ao longo de seus desdobramentos.

Potencialmente, uma pesquisa mais aprofundada poderia apontar caminhos para o combate à exclusão intraescolar, considerando a necessidade de decisões políticas/educacionais que possam alargar a possibilidade de ações concretas para minimizar seus efeitos. Acreditamos que um enfoque maior à formação continuada para professores com a finalidade de estudar e debater o assunto poderia se tornar um movimento importante. Pois, acreditamos que as limitações quanto ao conhecimento sobre o tema também podem se constituir barreiras para avançar no caminho de diminuição da exclusão intraescolar.

É importante conhecer e compreender as relações existentes entre o ensino e a exclusão para ser um dos caminhos ao longo das discussões da Proposta Curricular, mesmo que de forma breve. No decorrer de nossa pesquisa documental, nas leituras e releituras dos documentos, constatamos que a preocupação com a exclusão intraescolar se faz presente em todos os cadernos, dada também a sua escolha teórica. Com base nisso, acreditamos que os professores assumem papel muito importante neste processo.

A minimização dos efeitos da exclusão intraescolar passa, antes de tudo, pelo processo da emancipação de um dos principais agentes promotores da educação, que é o professor. Partindo do entendimento de que processo educativo vem carregado de intenções, consideramos imprescindível que os educadores cheguem

a conscientização de sua condição de classe, de sujeito de sua história, de sujeito emancipado, conforme sinalizado nesse estudo (GRAMSCI, 1980).

Sob este ponto, consideramos oportuno retomar o percurso formativo apontado na introdução desta pesquisa. Ao analisarmos o percurso formativo por nós trilhado desde nosso ingresso na educação básica, concluímos que a escola fez toda a diferença. A escola, representada pelas instituições da educação básica e do ensino superior, foi responsável pelas conquistas pessoais, acadêmicas e profissionais.

Embora a exclusão estivesse presente neste percurso, velada em diferentes roupagens, seja pelas dificuldades de aprendizagem, de socialização ou interação, ou seja, pelas limitações de acesso do ponto de vista econômico, podemos concluir que a escola se constitui um importante espaço, senão o mais importante mecanismo de combate a todo tipo de exclusão. Referimo-nos ao importante papel da escola, sem ter a pretensão de depositar unicamente nela a tarefa de solucionar os problemas sociais. Ao contrário, reforçando o quanto ela pode fazer a diferença na vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ALVES, Álvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**. São Paulo, v.9, n.1. p.1-13. Mar. 2010.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In. BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p.482-501. Disponível em: <http://www.travessa.com.br/pesquisa-em-eficacia-escolar-origens-e-trajetorias/artigo/c52d10f3-2334-4596-9a02-1a6e0daff16e>. Acesso em: 14 mai. 2017.

ALBANI, Barroso de Aquino. Políticas públicas para os empreendedores individuais: um estudo de caso no município de Senhor do Bonfim-Ba. **Revista de Administração e Contabilidade**. Faculdade Anísio Teixeira (FAT), Feira de Santana-Ba, v. 4, n. 1, p.54-66, janeiro/abril, 2012. Disponível em: <<http://www.fat.edu.br/reacfat.com.br/index.php/react/article/view/83/60>>. Acesso em: 14 out. 2015.

ANDRADE, Helder Nogueira. FNE, CONAE e PNE: Por uma referência social na política educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, vol. 8, n. 15, p. 473-487, jul./dez. 2014. Disponível em: <retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/454/585>. Acesso em: 20 mar. 2017.

AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando; APLE, Michael (Org.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.v.1. 548 p.

ARROYO, Miguel. 2011. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011. 374p.

AURAS, Marli (Org.) et al. Política educacional em Santa Catarina. In: **Perspectiva Revista do Centro de Educação da UFSC**: ano 13, n. 23, jan/jun 1995.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 1ª ed. Campinas, Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, número 002. Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2002, p. 3-23. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/374/37415201/>>. Acesso em 10 nov 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70 ed. São Paulo: 2011, 229 p.

BERNSTEIN, Basil. **Class, code and control**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1971. v.1.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONAMINO, Alícia. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Les règles de l'art, genèse et structure du champ littéraire**. Paris, Éditions du Seuil. 1992.

_____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria A. (Org.) **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes. 1992. p.39-64.

BOURDIEU Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria A. (Org.) **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes. 1992. P. 218-227.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**.. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. **PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRUNELLI, Juliana Barbosa. **Projeto ou atividade de ensino e de aprendizagem? Expressões da implantação da proposta curricular do estado de Santa Catarina**. 2012, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Curso de pós-graduação em Educação, Criciúma, 2012.

CAMPOS, Marcelo Soares de. **A ação política do magistério público estadual de Santa Catarina no período de 1990 a 2000: uma reflexão sobre a atuação do SINTE**. 2004. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Curso de pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2004.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO. **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil: relatório final**. Faculdade de educação da USP com o apoio da Fundação Victor Civita. Estudos e pesquisas educacionais. São Paulo: CEPPE, 2013. Disponível em <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/relatorio-final-analise-desigualdades-intraescolares-brasil.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

CHUDGAR, Amita; LUSCHEI, Tomas F. National Income, Income Inequality, and the Importance of Schools: A Hierarchical Cross-National Comparison. **American Educational Research Journal**, 2009, 46(3): p.626-658.

COAN, Ivonete Benedet Fernandes. ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto de. Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (1989- 2005). **HOLOS**, Ano 31, vol. 6. p.250-276 out 2013/nov 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/1738/1230>>. Acesso em: 27 nov 2015.

COSTA, José Fernandes. **A década de 1980 e os embates curriculares: a proposta para o ensino de história em Florianópolis**. 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Florianópolis/SC, 2001.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO (BRASIL). Brasília: **CONAE**, 2010. 168p. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em: 15 nov 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.16, p. 1-18 jul. 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200010>. Acesso em 25 nov 2015.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich; MÁRKOVA, Aelita. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987b. p. 316-336.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, n.18(2), 2004, p.113-118.

DRAIBE, Sônia Miriam. Reforma educativa y cualidad de las instituciones democráticas: observaciones sobre la experiencia latinoamericana reciente desde el punto de vista de las condiciones institucionales de la gobernabilidad. In: FANFANI Emilio Tenti (org.) **Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina**. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2004.

ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Chile. v.12, n.8, p. 1-13, abril. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727008>>. Acesso em: 20 out. 2016.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. São Paulo: Autores Associados, 2. ed. rev. 67p. 2007. Disponível em <<https://books.google.com.br/books?id=i89pPjS6OxQC&printsec=frontcover&hl=pt->

[BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](#)>. Acesso em: 13 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed. 1984.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª ed. 1985.

_____. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

FREITAS, *Maria Teresa* de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987, 228p.

FONSECA, João Moura Estevão Marques da (2012): A China na África e o campo da cooperação internacional para o desenvolvimento. In: ABADENUR, Adriana; ESTEVES Paulo (Eds.): **Os BRICS e a Cooperação Sul-Sul**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, p. 167–194.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Cândido Alberto. Sistema educativo sombra: recortes no Brasil e em Portugal Revista Iberoamericana de Educación / **Revista Ibero-americana de Educação** ISSN: 1681-5653 n.º 52/6 – 25/05/10 2010.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. Revisão técnica: Elizabeth Macedo. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

GUARESCHI, Neuza; Comunello, Luciele Nardi; Nardini, Milena; Júlio César Hoenisch. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: **Violência, gênero e Políticas Públicas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

GRAMSCI, Antonio. O estado e a escola, 1978b. In: SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o estado e a escola**. A concepção gramsciana do estado e o debate sobre a escola. p.91-485. 2000 Disponível em: <<https://www.google.com/search?tbm=bks&q=rosemary+dore>> . Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. La Costruzione del Partito Comunista (1923-1926), Torino: Einaudi, 1978b. In: SCHLESENER, Anita Helena. O caderno A de Antônio Gramsci: a hegemonia, a linguagem, a literatura e seus desdobramentos na educação. **Revista Dialectus** Ano 3 n. 8. p. 94-115. jan/ago 2016. Disponível em: <<http://www.revistadialectus.ufc.br/index.php/RevistaDialectus/article/view/249>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

GRUNDY, Shirley (1987), Curriculum: Product or práxis. Londres. The Falmer Press. (Trad. cast.: Producto o práxis del curriculum. Madrid. 1991). In: SACRISTÁN, Julio Gimeno. **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 13-14.

HEYNEMAN, Stephen; LOXLEY, Willian. The Effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries. The American Journal of Sociology, 88(6), 1162-1194, 1983 In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Estudos e pesquisas educacionais. **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. p.1-152, CEPPE, Faculdade de Educação-USP: São Paulo, 2013. Disponível em < <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/relatorio-final-analise-desigualdades-intraescolares-brasil.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Campinas: **Cadernos Cedes**, a. 21, n. 55, p.30-41. nov. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 23 set. 2016.

HECK, 2004; RANSON, 1995; TAYLOR, 1997; WISE, 1994. In: ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. v.17, n.8, p.1-13. abril 2009. Disponível em < https://www.researchgate.net/profile/Oscar_Espinoza2/publication/292340727_Reflections_on_the_concepts_of_politics_public_policy_and_education_policy/links/5704fab508ae74a08e270bba.pdf> Acesso em: 23 set. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Censo Demográfico**. Brasília: IBGE, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (BRASIL). **Relatório Técnico do Sistema Nacional de Educação Básica – SAEB/ENEM** Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2011-2012.

_____. **Relatório Técnico do Sistema Nacional de Educação Básica – SAEB/ANA** 2013. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2013-2014.

_____. **Relatório Técnico do Sistema Nacional de Educação Básica – SAEB/PISA 2015**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2015.

_____. **Avaliação nacional da alfabetização SAEB/ANA**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2015.

KOBASHI, Nair Y; FRANCELIN, Marivalde M. **Conceitos, categorias e organização do conhecimento**. Londrina, v. 16 n. 3, p. 1–24, jan./ jun. 2011.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, Florianópolis, ISSN 1678-7730 Nº 73, ago. 2011.

LIBANEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. set-dez 2004. 27: p.5-24. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502702>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MACEDO, Elisabeth; LOPES, Alice Casimiro (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, Jeferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Formação e desenvolvimento de pessoas em lazer e esporte**. Papirus: Campinas, SP, 1995. Pág. 31-45.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete sistema educacional brasileiro**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/sistema-educacional-brasileiro/>>. Acesso em: 06 de set. 2016.

MESSORES, Claudia Maria. **Um estudo sobre a educação em ciência, tecnologia e sociedade CTs nas ciências naturais das séries iniciais do ensino fundamental no contexto da proposta curricular de Santa Catarina PC/SC**. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, Curso de pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. HUCITEC, SP, 2012.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p.369-380. jul./dez. 2014. Disponível em < >. Acesso em: 17 set. 2015.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva, **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 21 out. 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1989. p.232.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 176p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11 ed. São Paulo, Cortez, 2010. p.176.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.251.

PAIM, Aida Rotava. **Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina 1988-1991: políticas e textos**. 2007. 202f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, 2007.

PARADA, Eugenio Lahera. Política y políticas públicas. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). **Políticas públicas**. Brasília: ENAP, 2006. POLÍTICAS Sociais-acompanhamento e análise nº 23, vol. 1, p. 67-95, 2015. Cap. 4 - Educação, IPEA. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/documents/586010/601525/160425_coletanea_pp_v1.pdf/e7a8ffe-d904-441f-a897-c4a2252a2f23> Acesso em: 03 mar. 2016.

PERES, Elisandra de Souza. **Limites e possibilidades da Proposta Curricular de Santa Catarina: uma análise histórico-filosófica**. 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2008.

ROCHA, Andrea. **As práticas de leitura em escolas públicas de Araranguá (SC)**. 2004 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC, Curso de pós-graduação em Educação, Criciúma, 2004.

RUA, Maria das Graças; AGUIAR, Alessandra T. A Política Industrial no Brasil 1985-1992: Políticos, Burocratas e Interesses Organizados no Processo de Policy-Making. **Planejamento e Políticas Públicas**, nº. 12, p. 233-277 jul-dez, 1995.

SACRISTAN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. Para além da ambiguidade: uma reflexão histórica sobre

a CF/88. In: CARDOSO Júnior José Celso. A Constituição brasileira de 1988 revisitada: recuperação histórica e desafios atuais das políticas públicas nas áreas econômica e social, 2009, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: IPEA, 2009. Disponível em: <
http://www.urca.br/ered2008/CDAnais/pdf/Convidados/Plinio_SAMPAIO.pdf>.
 Acesso em.: 19 out 2015.

SANTA CATARINA. **Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos**. Florianópolis: CODEN/Secretaria de Estado da Educação, 1991. 89 p.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Versão preliminar**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto/COGEN. 1997. 120 p.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio - Formação Docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto/COGEN. 1998. 166 p.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio - Disciplinas curriculares**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto/COGEN. 1998. 156 p.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio - Temas Multidisciplinares**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto/COGEN 1998. 116 p.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos – Florianópolis**: Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia/COGEN 2005. 192 p.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na educação básica**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação/COGEN. 2014. 190 p.

_____. **Avaliação da Educação: As avaliações em larga escala e suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação. 2014. Disponível em: <
<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/indicadores-educacionais/27441-avaliacao-educacional>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

SANTOMÉ. Júlio Torres. Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e *controlo* em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.4, n.1, p. 22-34, Jan/Jun, 2004.

_____. O cavalo de troia dos conteúdos curriculares. In: AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando; APLE, Michael (Org.). **Educação crítica: análise internacional**, 2011, p.83-98.

_____. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes. 2012 , p.155-172.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 1. ed. Porto: Afrontamentos, 1999.

SAVIANI, Demerval. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, aprov. 2007.

_____. **Marxismo e pedagogia**. Intervenção na Mesa IV – Teoria *Marxista e Pedagogia Socialista*, integrante da programação do III EBEM (Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo). Salvador, 14 de novembro de 2007c.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, jan. /abr. 2006.

SCHELESENER, Anita Helena. O caderno A de Antônio Gramsci: a hegemonia, a linguagem, a literatura e seus desdobramentos na educação. **Revista Dialectus** Ano 3 n. 8 Jan/agos 2016 p. 95-115.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOARES DO BEM, Arim. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1137-1157, set/dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a04v2797.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre: UFRGS, IFCH, ano 8, nº 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

SOUZA, Valdirene; SOBRINHO, José A. Atividade de estudo e desenvolvimento do pensamento teórico: reflexões com base em Davidov. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista: v. 10, n 17, p. 237-258, jul/dez. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

THIESEN, Juarez da Silva; STAUB, Raul; MAURÍCIO, Wanderléa Damásio. Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre a sua

constituição. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 21, n.37, p. 113-134, jul/set. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. PADILHA, Simone (Coord.). **Manual de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal da Fronteira Sul**, Chapecó: UFFS, 2014. 136 f. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/public/site/manual2.pdf>>. Acesso em: 10 abr 2017.

VILLA, Cristiane de. **A leitura sem fim**: análise das práticas pedagógicas de leitura de uma escola estadual do município de Içara (SC). 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC, Criciúma, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. Tradução e introdução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ANEXO A - Matrizes curriculares de Santa Catarina

ESTADO DE SANTA CATARINA		SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO		GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO		SIGGESC	
Ano: 2017							
MATRIZ CURRICULAR							
Matriz/Curso 1180-ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS				Área Ensino ENS.FUND.ANOS INICIAIS			
Tipo da Matriz Ens.Fund.		Tipo Funcionamento 9 Anos		Período Diário Diurno		Período Anual Anual	
Área de contratação ENS.FUND.ANOS INICIAIS		Aula em minutos 240		Semanas letivas 40		Quant. alunos da turma 26	
Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais	Nº de Alunos	Área p/Aluno	Finalizante	Total C. H.	
1 - ANO	//	5	0	1,66 m ²	Não	800,0	
Disciplina	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.		
202 LÍNGUA PORTUGUESA	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
301 MATEMÁTICA	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
302 GEOGRAFIA	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
304 HISTÓRIA	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	//	0,0	3	Regular	0		
611 ENSINO RELIGIOSO	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
612 CIÊNCIAS	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
628 ARTE	//	0,0	2	Regular	0		
Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais	Nº de Alunos	Área p/Aluno	Finalizante	Total C. H.	
2 - ANO	//	5	0	1,66 m ²	Não	800,0	
Disciplina	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.		
202 LÍNGUA PORTUGUESA	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
301 MATEMÁTICA	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
302 GEOGRAFIA	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
304 HISTÓRIA	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	//	0,0	3	Regular	0		
611 ENSINO RELIGIOSO	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
612 CIÊNCIAS	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
628 ARTE	//	0,0	2	Regular	0		
Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais	Nº de Alunos	Área p/Aluno	Finalizante	Total C. H.	
3 - ANO	//	5	0	1,66 m ²	Não	800,0	
Disciplina	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.		
202 LÍNGUA PORTUGUESA	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
301 MATEMÁTICA	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
302 GEOGRAFIA	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
304 HISTÓRIA	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	//	0,0	3	Regular	0		
611 ENSINO RELIGIOSO	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
612 CIÊNCIAS	//	0,0	0	Reg.só Alun	0		
628 ARTE	//	0,0	2	Regular	0		

Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais	Nº de Alunos	Área p/Aluno	Finalizante	Total C. H.	
4 - ANO	//	5	0	1,66 m ²	Não	800,0	
Disciplina			Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.
202 LÍNGUA PORTUGUESA			//	0,0	0	Reg.só Alun	0
301 MATEMÁTICA			//	0,0	0	Reg.só Alun	0
302 GEOGRAFIA			//	0,0	0	Reg.só Alun	0
304 HISTÓRIA			//	0,0	0	Reg.só Alun	0
307 EDUCAÇÃO FÍSICA			//	0,0	3	Regular	0
611 ENSINO RELIGIOSO			//	0,0	0	Reg.só Alun	0
612 CIÊNCIAS			//	0,0	0	Reg.só Alun	0
628 ARTE			//	0,0	2	Regular	0
Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais	Nº de Alunos	Área p/Aluno	Finalizante	Total C. H.	
5 - ANO	//	5	0	1,66 m ²	Não	800,0	
Disciplina			Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.
202 LÍNGUA PORTUGUESA			//	0,0	0	Reg.só Alun	0
301 MATEMÁTICA			//	0,0	0	Reg.só Alun	0
302 GEOGRAFIA			//	0,0	0	Reg.só Alun	0
304 HISTÓRIA			//	0,0	0	Reg.só Alun	0
307 EDUCAÇÃO FÍSICA			//	0,0	3	Regular	0
611 ENSINO RELIGIOSO			//	0,0	0	Reg.só Alun	0
612 CIÊNCIAS			//	0,0	0	Reg.só Alun	0
628 ARTE			//	0,0	2	Regular	0

ATENDIMENTO					
1 ANO	Data vigência da Etapa: / /	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.
1	LETRAS - ENS. FUND.- ANOS INICIAIS	//	800,0	20	Curricular
1155	INTÉRPRETE DA LIBRAS - 20	//	0,0	20	Intérp.da Lib
1344	2º PROFESSOR - 20	//	0,0	20	2º Prof.
2473	2º PROFESSOR BILÍNGUE - LIBRAS - 20	//	0,0	20	2º Prof.Bil.
2 ANO	Data vigência da Etapa: / /	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.
1	LETRAS - ENS. FUND.- ANOS INICIAIS	//	800,0	20	Curricular
1155	INTÉRPRETE DA LIBRAS - 20	//	0,0	20	Intérp.da Lib
1344	2º PROFESSOR - 20	//	0,0	20	2º Prof.
2473	2º PROFESSOR BILÍNGUE - LIBRAS - 20	//	0,0	20	2º Prof.Bil.
3 ANO	Data vigência da Etapa: / /	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.
1	LETRAS - ENS. FUND.- ANOS INICIAIS	//	800,0	20	Curricular
1155	INTÉRPRETE DA LIBRAS - 20	//	0,0	20	Intérp.da Lib
1344	2º PROFESSOR - 20	//	0,0	20	2º Prof.
2473	2º PROFESSOR BILÍNGUE - LIBRAS - 20	//	0,0	20	2º Prof.Bil.
4 ANO	Data vigência da Etapa: / /	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.
1	LETRAS - ENS. FUND.- ANOS INICIAIS	//	800,0	20	Curricular
1155	INTÉRPRETE DA LIBRAS - 20	//	0,0	20	Intérp.da Lib
1344	2º PROFESSOR - 20	//	0,0	20	2º Prof.
2473	2º PROFESSOR BILÍNGUE - LIBRAS - 20	//	0,0	20	2º Prof.Bil.
5 ANO	Data vigência da Etapa: / /	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.
1	LETRAS - ENS. FUND.- ANOS INICIAIS	//	800,0	20	Curricular
1155	INTÉRPRETE DA LIBRAS - 20	//	0,0	20	Intérp.da Lib
1344	2º PROFESSOR - 20	//	0,0	20	2º Prof.
2473	2º PROFESSOR BILÍNGUE - LIBRAS - 20	//	0,0	20	2º Prof.Bil.



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO

SISGESC

Ano: 2017

MATRIZ CURRICULAR

Matriz/Curso		Área Ensino					
1181-ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS		ENS.FUND.ANOS FINAIS					
Tipo da Matriz	Tipo Funcionamento	Período Diário		Período Anual			
Ens.Fund.	9 Anos	Diurno		Anual			
Área de contratação	Aula em minutos	Semanas letivas		Quant. alunos da turma			
ENS.FUND.ANOS FINAIS	48	40		37			
Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais	Nº de Alunos	Área p/Aluno	Finalizante	Total C. H.	
6 - ANO	//	26	0	1,66 m ²	Não	1216,0	
Disciplina	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.		
202 LÍNGUA PORTUGUESA	//	128,0	4	Regular	0		
301 MATEMÁTICA	//	128,0	4	Regular	0		
302 GEOGRAFIA	//	96,0	3	Regular	0		
304 HISTÓRIA	//	96,0	3	Regular	0		
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	//	96,0	3	Regular	0		
319 LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	//	96,0	3	Ling.Estrang	0		
320 LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANHOL	//	96,0	3	Ling.Estrang	0		
611 ENSINO RELIGIOSO	//	32,0	1	Regular	0		
612 CIÊNCIAS	//	96,0	3	Regular	0		
628 ARTE	//	64,0	2	Regular	0		
Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais	Nº de Alunos	Área p/Aluno	Finalizante	Total C. H.	
7 - ANO	//	26	0	1,66 m ²	Não	1216,0	
Disciplina	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.		
202 LÍNGUA PORTUGUESA	//	128,0	4	Regular	0		
301 MATEMÁTICA	//	128,0	4	Regular	0		
302 GEOGRAFIA	//	96,0	3	Regular	0		
304 HISTÓRIA	//	96,0	3	Regular	0		
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	//	96,0	3	Regular	0		
319 LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	//	96,0	3	Ling.Estrang	0		
611 ENSINO RELIGIOSO	//	32,0	1	Regular	0		
612 CIÊNCIAS	//	96,0	3	Regular	0		
628 ARTE	//	64,0	2	Regular	0		
Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais	Nº de Alunos	Área p/Aluno	Finalizante	Total C. H.	
8 - ANO	//	26	0	1,66 m ²	Não	1216,0	
Disciplina	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.		
202 LÍNGUA PORTUGUESA	//	128,0	4	Regular	0		
301 MATEMÁTICA	//	128,0	4	Regular	0		
302 GEOGRAFIA	//	96,0	3	Regular	0		
304 HISTÓRIA	//	96,0	3	Regular	0		
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	//	96,0	3	Regular	0		
319 LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	//	96,0	3	Ling.Estrang	0		
320 LÍNGUA ESTRANGEIRA - ESPANHOL	//	96,0	3	Ling.Estrang	0		
611 ENSINO RELIGIOSO	//	32,0	1	Regular	0		
612 CIÊNCIAS	//	96,0	3	Regular	0		
628 ARTE	//	64,0	2	Regular	0		
Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais	Nº de Alunos	Área p/Aluno	Finalizante	Total C. H.	
9 - ANO	//	26	0	1,66 m ²	Não	1216,0	
Disciplina	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.		
202 LÍNGUA PORTUGUESA	//	128,0	4	Regular	0		
301 MATEMÁTICA	//	128,0	4	Regular	0		
302 GEOGRAFIA	//	96,0	3	Regular	0		
304 HISTÓRIA	//	96,0	3	Regular	0		
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	//	96,0	3	Regular	0		
319 LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	//	96,0	3	Ling.Estrang	0		
611 ENSINO RELIGIOSO	//	32,0	1	Regular	0		
612 CIÊNCIAS	//	96,0	3	Regular	0		



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO

SISGESC

Ano: 2017

ATENDIMENTO

6 ANO		Data vigência da Etapa: / /	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.
1155	INTÉRPRETE DA LIBRAS - 20		//	0,0	20	Intérp.da Lib
1344	2º PROFESSOR - 20		//	0,0	20	2º Prof.
2473	2º PROFESSOR BILÍNGUE - LIBRAS - 20		//	0,0	20	2º Prof.Bil.
7 ANO		Data vigência da Etapa: / /	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.
1155	INTÉRPRETE DA LIBRAS - 20		//	0,0	20	Intérp.da Lib
1344	2º PROFESSOR - 20		//	0,0	20	2º Prof.
2473	2º PROFESSOR BILÍNGUE - LIBRAS - 20		//	0,0	20	2º Prof.Bil.
8 ANO		Data vigência da Etapa: / /	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.
1155	INTÉRPRETE DA LIBRAS - 20		//	0,0	20	Intérp.da Lib
1344	2º PROFESSOR - 20		//	0,0	20	2º Prof.
2473	2º PROFESSOR BILÍNGUE - LIBRAS - 20		//	0,0	20	2º Prof.Bil.
9 ANO		Data vigência da Etapa: / /	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.
1155	INTÉRPRETE DA LIBRAS - 20		//	0,0	20	Intérp.da Lib
1344	2º PROFESSOR - 20		//	0,0	20	2º Prof.
2473	2º PROFESSOR BILÍNGUE - LIBRAS - 20		//	0,0	20	2º Prof.Bil.



Ano: 2017

MATRIZ CURRICULAR

Matriz/Curso 2910-ENSINO MÉDIO		Área Ensino ENSINO MÉDIO					
Tipo da Matriz Ens.Médio		Tipo Funcionamento Regular		Período Diário Diurno		Período Anual Anual	
Área de contratação ENSINO MÉDIO		Aula em minutos 48		Semanas letivas 40		Quant. alunos da turma 40	
Etapa 1 - SÉRIE	Final da vigência //	Aulas Semanais 25	Nº de Alunos 0	Área p/Aluno 1,66 m²	Finalizante Não	Total C. H. 1056,0	
Disciplina	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.		
255 BIOLOGIA	//	64,0	2	Regular	0		
301 MATEMÁTICA	//	96,0	3	Regular	0		
302 GEOGRAFIA	//	64,0	2	Regular	0		
304 HISTÓRIA	//	64,0	2	Regular	0		
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	//	64,0	2	Regular	0		
319 LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	//	64,0	2	Ling.Estrang	0		
401 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	//	96,0	3	Regular	0		
437 SOCIOLOGIA	//	64,0	2	Regular	0		
475 FÍSICA	//	64,0	2	Regular	0		
513 QUÍMICA	//	64,0	2	Regular	0		
536 FILOSOFIA	//	32,0	1	Regular	0		
628 ARTE	//	64,0	2	Regular	0		
Etapa 2 - SÉRIE	Final da vigência //	Aulas Semanais 25	Nº de Alunos 0	Área p/Aluno 1,66 m²	Finalizante Não	Total C. H. 1056,0	
Disciplina	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.		
255 BIOLOGIA	//	64,0	2	Regular	0		
301 MATEMÁTICA	//	96,0	3	Regular	0		
302 GEOGRAFIA	//	64,0	2	Regular	0		
304 HISTÓRIA	//	64,0	2	Regular	0		
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	//	64,0	2	Regular	0		
319 LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	//	64,0	2	Ling.Estrang	0		
401 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	//	96,0	3	Regular	0		
437 SOCIOLOGIA	//	64,0	2	Regular	0		
475 FÍSICA	//	64,0	2	Regular	0		
513 QUÍMICA	//	64,0	2	Regular	0		
536 FILOSOFIA	//	64,0	2	Regular	0		
628 ARTE	//	32,0	1	Regular	0		
Etapa 3 - SÉRIE	Final da vigência //	Aulas Semanais 25	Nº de Alunos 0	Área p/Aluno 1,66 m²	Finalizante Não	Total C. H. 1056,0	
Disciplina	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.		
255 BIOLOGIA	//	64,0	2	Regular	0		
301 MATEMÁTICA	//	96,0	3	Regular	0		
302 GEOGRAFIA	//	64,0	2	Regular	0		
304 HISTÓRIA	//	64,0	2	Regular	0		
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	//	64,0	2	Regular	0		
319 LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	//	64,0	2	Ling.Estrang	0		
401 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	//	96,0	3	Regular	0		
437 SOCIOLOGIA	//	32,0	1	Regular	0		
475 FÍSICA	//	64,0	2	Regular	0		
513 QUÍMICA	//	64,0	2	Regular	0		
536 FILOSOFIA	//	64,0	2	Regular	0		
628 ARTE	//	64,0	2	Regular	0		

ATENDIMENTO							
1	SÉRIE	Data vigência da Etapa:	//	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.
1155	INTÉRPRETE DA LIBRAS - 20			/ /	0,0	20	Intérp.da Lib
2	SÉRIE	Data vigência da Etapa:	/ /	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.
1155	INTÉRPRETE DA LIBRAS - 20			//	0,0	20	Intérp.da Lib
1344	2º PROFESSOR - 20			//	0,0	20	2º Prof.
3	SÉRIE	Data vigência da Etapa:	/ /	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.
1155	INTÉRPRETE DA LIBRAS - 20			//	0,0	20	Intérp.da Lib
1344	2º PROFESSOR - 20			//	0,0	20	2º Prof.



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO

SISGESC

Ano: 2017

MATRIZ CURRICULAR

Matriz/Curso		Área Ensino					
2912-ENSINO MÉDIO		ENSINO MÉDIO					
Tipo da Matriz		Tipo Funcionamento		Período Diário		Período Anual	
Ens.Médio		Regular		Noturno		Anual	
Área de contratação		Aula em minutos		Semanas letivas		Quant. alunos da turma	
ENSINO MÉDIO		40		48		40	
Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais	Nº de Alunos	Área p/Aluno	Finalizante	Total C. H.	
1 - SÉRIE	//	25	0	1,66 m ²	Não	1056,0	
Disciplina	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.		
255 BIOLOGIA	//	64,0	2	Regular	0		
301 MATEMÁTICA	//	96,0	3	Regular	0		
302 GEOGRAFIA	//	64,0	2	Regular	0		
304 HISTÓRIA	//	64,0	2	Regular	0		
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	//	64,0	2	Regular	0		
319 LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	//	64,0	2	Ling.Estrang	0		
401 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	//	96,0	3	Regular	0		
437 SOCIOLOGIA	//	64,0	2	Regular	0		
475 FÍSICA	//	64,0	2	Regular	0		
513 QUÍMICA	//	64,0	2	Regular	0		
536 FILOSOFIA	//	32,0	1	Regular	0		
628 ARTE	//	64,0	2	Regular	0		
Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais	Nº de Alunos	Área p/Aluno	Finalizante	Total C. H.	
2 - SÉRIE	//	25	0	1,66 m ²	Não	1056,0	
Disciplina	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.		
255 BIOLOGIA	//	64,0	2	Regular	0		
301 MATEMÁTICA	//	96,0	3	Regular	0		
302 GEOGRAFIA	//	64,0	2	Regular	0		
304 HISTÓRIA	//	64,0	2	Regular	0		
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	//	64,0	2	Regular	0		
319 LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	//	64,0	2	Ling.Estrang	0		
401 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	//	96,0	3	Regular	0		
437 SOCIOLOGIA	//	64,0	2	Regular	0		
475 FÍSICA	//	64,0	2	Regular	0		
513 QUÍMICA	//	64,0	2	Regular	0		
536 FILOSOFIA	//	64,0	2	Regular	0		
628 ARTE	//	32,0	1	Regular	0		
Etapa	Final da vigência	Aulas Semanais	Nº de Alunos	Área p/Aluno	Finalizante	Total C. H.	
3 - SÉRIE	//	25	0	1,66 m ²	Não	1056,0	
Disciplina	Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.	Aulas Est.		
255 BIOLOGIA	//	64,0	2	Regular	0		
301 MATEMÁTICA	//	96,0	3	Regular	0		
302 GEOGRAFIA	//	64,0	2	Regular	0		
304 HISTÓRIA	//	64,0	2	Regular	0		
307 EDUCAÇÃO FÍSICA	//	64,0	2	Regular	0		
319 LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	//	64,0	2	Ling.Estrang	0		
401 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	//	96,0	3	Regular	0		
437 SOCIOLOGIA	//	32,0	1	Regular	0		
475 FÍSICA	//	64,0	2	Regular	0		
513 QUÍMICA	//	64,0	2	Regular	0		
536 FILOSOFIA	//	64,0	2	Regular	0		
628 ARTE	//	64,0	2	Regular	0		

ATENDIMENTO					
1 - SÉRIE Data vigência da Etapa: //					
		Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.
2473	2º PROFESSOR BILÍNGUE - LIBRAS - 20	//	0,0	20	2º Prof.Bil.
2 SÉRIE Data vigência da Etapa: / /					
		Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.
1155	INTÉRPRETE DA LIBRAS - 20	//	0,0	20	Intérp.da Lib
1344	2º PROFESSOR - 20	//	0,0	20	2º Prof.
2473	2º PROFESSOR BILÍNGUE - LIBRAS - 20	//	0,0	20	2º Prof.Bil.
3 SÉRIE Data vigência da Etapa: / /					
		Data Fim	C.H.	Aulas/Horas	Tipo Disc.
1155	INTÉRPRETE DA LIBRAS - 20	//	0,0	20	Intérp.da Lib
1344	2º PROFESSOR - 20	//	0,0	20	2º Prof.
2473	2º PROFESSOR BILÍNGUE - LIBRAS - 20	//	0,0	20	2º Prof.Bil.

Anexo B – Avaliação nacional de alfabetização (ANA)



Matriz de Língua Portuguesa

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE	ESPECIFICAÇÕES DAS HABILIDADES
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica	CV
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica	CCV, CVC, VC, VC; VV, CCVC, entre outras.
	H3. Reconhecer a finalidade do texto	
	H4. Localizar informações explícitas em textos	Exemplos de suporte: Cartazes, listas de telefone, guias de programação infantil, pequenos anúncios, reportagens de jornais infantis, textos informativos.
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos	Exemplos de suporte: Textos literários (contos, histórias, pequenas crônicas), pequenas reportagens.
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais	Exemplos de suporte: Textos literários (contos, histórias), artigos de revista infantil, reportagens de suplementos infantis.
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal	Exemplos de suporte: Pequenas tirinhas próximas do universo infantil, quadrinhos de uma página, primeira página de jornais ou suplementos infantis, piadas, etc.
	H8. Identificar o assunto de um texto	Exemplos de suporte: Pequenas reportagens, textos informativos.
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por conectores	Tempo, causa e consequência, finalidade. Exemplos de suporte: Contos, histórias, reportagens, textos informativos.

Fonte: INEP

Exemplos:

Item 1

Veja a figura:



Faça um X no nome da figura.

- (A) JATINHO
- (B) JAQUINHA
- (C) JOANINHA
- (D) JOÃOZINHO

O item afere a habilidade de ler palavra polissílaba com estrutura silábica não canônica, cuja segunda sílaba é formada apenas por uma vogal e onde há dígrafo (NH) na última sílaba, a partir da relação de uma imagem com a palavra escrita.

RELATÓRIO 2013-2014 | VOLUME 1
Da concepção à realização

39

Item 1

Leia o texto:

A festa no céu

Naquela noite ia ter uma grande festa no céu, mas os animais sem asas estavam muito tristes porque não poderiam ir. Imaginavam a música e a comida que não iriam aproveitar. Mas a tartaruga decidiu ir à festa, e teve uma ideia genial! Será que ela vai conseguir?

LAGO, A. *A festa no céu*. São Paulo: Melhoramentos, 2005 (adaptado).

Quando ia acontecer a festa no céu?

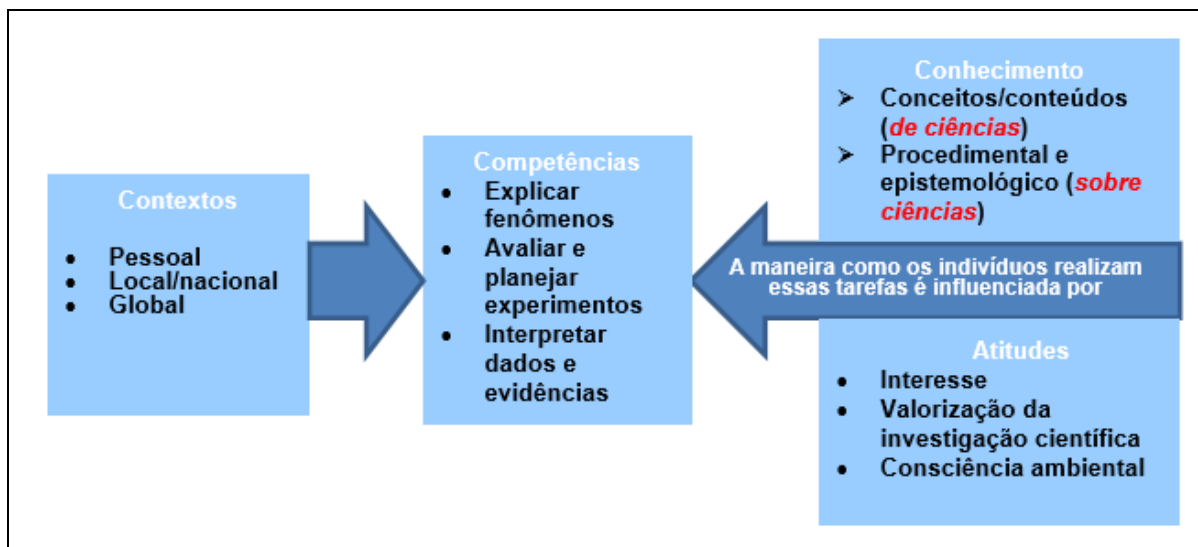
- (A) À noite.
- (B) De manhã.
- (C) À tarde.
- (D) De madrugada.

O item afere a habilidade de localizar informação explícita em uma narrativa curta, cuja informação está localizada no início da primeira linha.



RELATÓRIO 2013-2014 | VOLUME 1
Da concepção à realização

ANEXO C - Programa internacional de avaliação de estudantes (PISA)



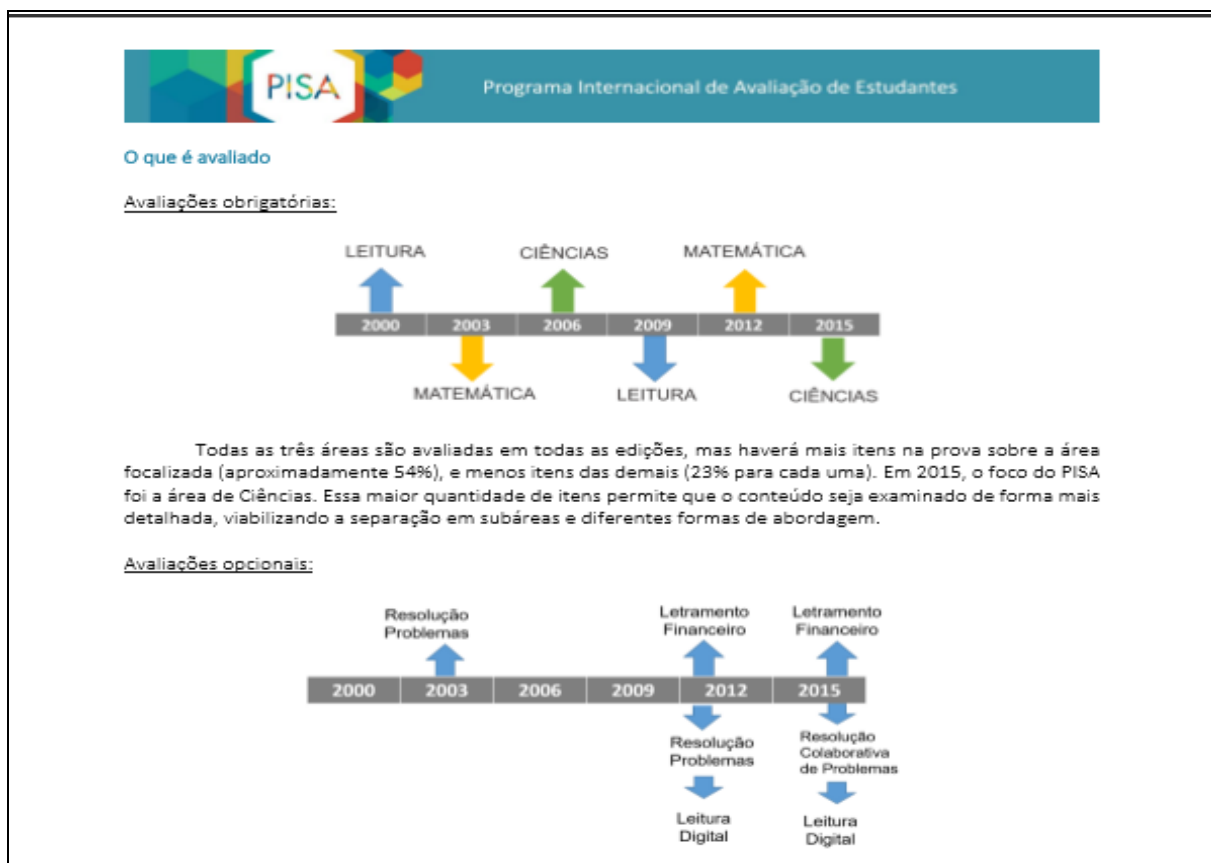
Fonte: OCDE, INEP

Contextos	Questões pessoais, locais, nacionais e globais, atuais e históricas, que exigem alguma compreensão da ciência e da tecnologia.
Conhecimento	Compreensão dos principais fatos, conceitos e teorias explicativas que formam a base do conhecimento científico. Esse conhecimento inclui tanto o conhecimento do mundo natural e artefatos tecnológicos (conhecimento de conteúdo), o conhecimento de como tais ideias são produzidas (conhecimento procedimental) e a compreensão da lógica subjacente a esses procedimentos e a justificativa para a sua utilização (conhecimento epistemológico).
Competências	A capacidade de explicar fenômenos cientificamente, avaliar e planejar investigação científica e interpretar dados e evidências cientificamente.
Atitudes	Um conjunto de atitudes em relação à ciência indicado por um interesse em ciência e tecnologia; valorização das abordagens científicas na pesquisa, quando necessário, e percepção e conscientização sobre as questões ambientais.

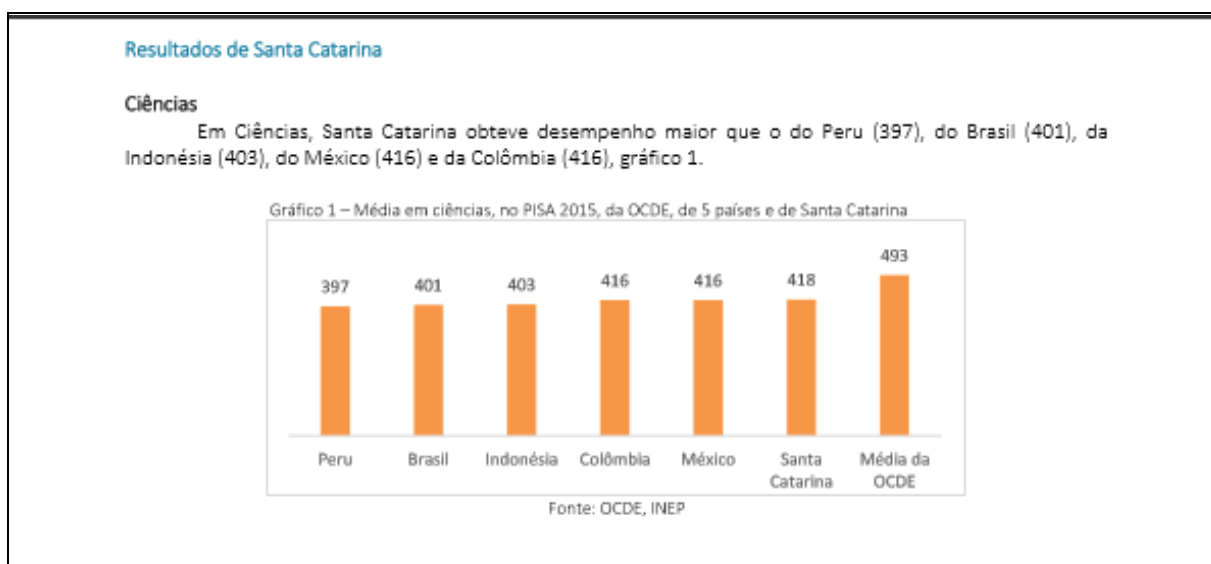
Fonte: OCDE, INEP

	Pessoal	Local/Nacional	Global
Saúde e Doença	Manutenção da saúde, acidentes, nutrição.	Controle de doenças, transmissão, escolhas alimentares e saúde da comunidade.	Epidemias, propagação de doenças infecciosas.
Recursos Naturais	Consumo individual de material e energia.	Manutenção das populações humanas, qualidade de vida, segurança, produção e distribuição de alimentos, suprimento de energia.	Sistemas naturais renováveis e não renováveis, crescimento populacional, uso sustentável de espécies.
Qualidade ambiental	Ações ambientalmente amigáveis, uso e descarte de materiais e dispositivos.	Distribuição da população, descarte de lixo e impacto ambiental.	Biodiversidade, sustentabilidade ecológica, controle da poluição, produção e perda de solo/biomassa.
Riscos	Avaliação de riscos e escolha de estilo de vida.	Mudanças rápidas [ex.: terremotos, clima severo], mudanças lentas e progressivas [ex.: erosão de encostas, sedimentação], avaliação de riscos.	Mudanças climáticas, impactos da comunicação moderna.
Fronteira entre Ciência e Tecnologia	Aspectos científicos de passatempos, tecnologia pessoal, música e atividades esportivas.	Novos materiais, dispositivos e processos, modificações genéticas, tecnologias da saúde e dos transportes.	Extinção de espécies, exploração do espaço, origem e estrutura do universo.

Fonte: OCDE, INEP



Fonte: OCDE, INEP



Fonte: OCDE, INEP

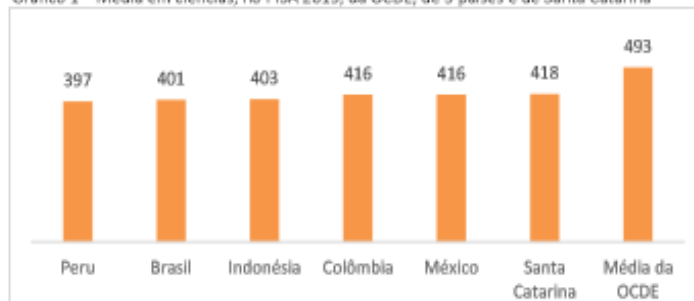
Tabela 1 - Distribuição percentual dos estudantes amostrados por ano escolar – Brasil e Santa Catarina – PISA 2015

	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	7º ano	8º ano	9º ano	1ª série	2ª série	3ª série
Brasil	3,5%	6,4%	12,5%	35,9%	39,2%	2,5%
Santa Catarina	1,9%	5,0%	9,3%	25,2%	55,1%	3,4%

Fonte: OCDE, INEP

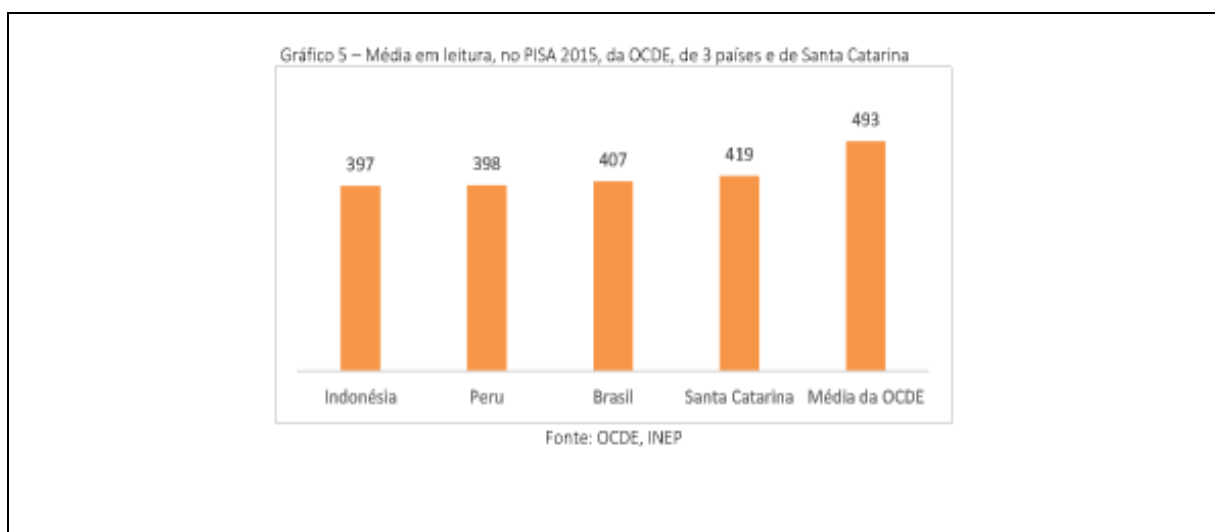
Fonte: OCDE, INEP

Gráfico 1 – Média em ciências, no PISA 2015, da OCDE, de 5 países e de Santa Catarina

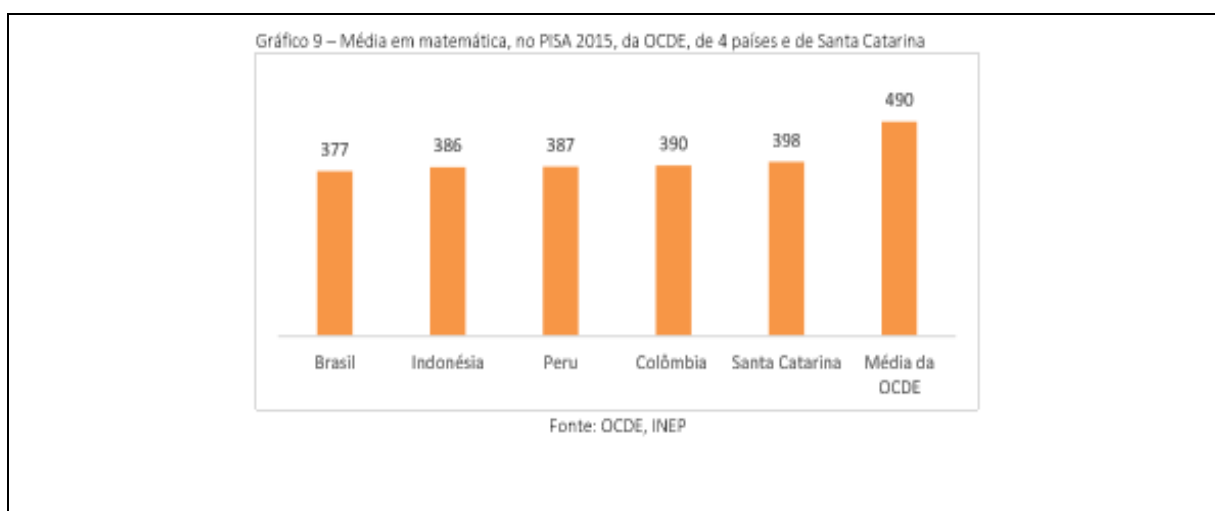


Fonte: OCDE, INEP

Fonte: OCDE, INEP



Fonte: OCDE, INEP



Fonte: OCDE, INEP

Desempenho das unidades da Federação menor, igual ou maior que o do Brasil, matemática – PISA 2015

Desempenho menor que o do Brasil ¹	Desempenho igual ao do Brasil ¹	Desempenho maior que o do Brasil ¹
Alagoas (339; 12,2)	Piauí (355; 11,2)	São Paulo (386; 5,6)
Maranhão (343; 14,4)	Pernambuco (360; 10,1)	Distrito Federal (396; 6,8)
Bahia (343; 8,9)	Pará (363; 16,4)	Santa Catarina (398; 7,7)
Tocantins (350; 4,6)	Rondônia (364; 8,9)	Espírito Santo (405; 7,5)
Rio Grande do Norte (353; 7,3)	Rio de Janeiro (366; 8,0)	Paraná (406; 11,9)
Amapá (354; 7,8)	Mato Grosso (373; 5,9)	
Sergipe (354; 9,6)	Roraima (373; 10,0)	
Paraíba (357; 8,7)	Acre (377; 10,2)	
	Mato Grosso do Sul (377; 7,4)	
	Amazonas (378; 9,5)	
	Goiás (380; 11,4)	
	Ceará (382; 12,5)	
	Rio Grande do Sul (385; 10,8)	
	Minas Gerais (398; 12,3)	

Nota:

1. Diferenças nos escores são estatisticamente significativas.

Fonte: OCDE, INEP.

Fonte: OCDE, INEP

ANEXO D - Exame nacional do ensino médio (ENEM)

TABELA 13 Médias de proficiência dos participantes (concluintes) por área de conhecimento do ENEM segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação – 2011

Grandes Regiões e Unidades da Federação	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Matemática	Linguagens e Códigos	Redação
Brasil	466,5	478,0	517,2	520,9	518,9
Norte	442,6	459,3	475,7	498,3	498,0
Acre	431,1	451,1	461,5	493,8	486,5
Amapá	443,6	463,7	468,5	500,7	509,9
Amazonas	433,3	447,6	469,1	491,3	505,6
Pará	448,1	466,8	478,4	501,9	505,0
Rondônia	449,9	462,5	489,7	504,4	476,3
Roraima	441,0	455,8	476,2	497,5	487,7
Tocantins	438,5	451,1	475,9	491,8	475,7
Nordeste	450,5	464,5	491,4	507,8	503,6
Alagoas	444,4	459,2	484,9	503,8	497,2
Bahia	447,3	464,3	484,5	505,1	505,1
Ceará	461,0	471,8	507,5	515,8	514,7
Maranhão	439,1	453,5	474,2	498,4	496,8
Paraíba	453,1	466,3	496,1	511,2	507,4
Pernambuco	456,0	469,2	503,0	514,6	500,6
Piauí	446,5	459,4	482,7	500,8	495,0
Rio Grande do Norte	451,6	466,2	493,6	509,1	500,3
Sergipe	442,7	459,0	476,3	498,5	501,8
Centro-Oeste	459,2	471,3	505,0	513,6	502,2
Distrito Federal	469,1	487,1	515,2	528,2	514,6
Goiás	465,7	475,7	513,3	518,5	515,6
Mato Grosso do Sul	454,7	465,3	501,0	508,0	501,1
Mato Grosso	450,6	463,5	493,7	505,2	480,6
Sudeste	484,6	493,6	547,1	537,4	539,4
Espírito Santo	474,9	482,7	536,3	524,3	492,2
Minas Gerais	486,0	493,9	548,9	534,2	536,7
Rio de Janeiro	488,5	500,2	550,2	544,4	553,3
São Paulo	483,5	492,3	546,3	538,7	542,6
Sul	478,6	486,8	537,9	529,4	526,9
Paraná	480,6	488,1	538,7	529,3	520,6
Rio Grande do Sul	473,6	483,1	532,2	527,7	527,7
Santa Catarina	491,5	497,3	556,8	536,3	542,9

Fonte: Microdados ENEM 2011 (Inep, 2012).

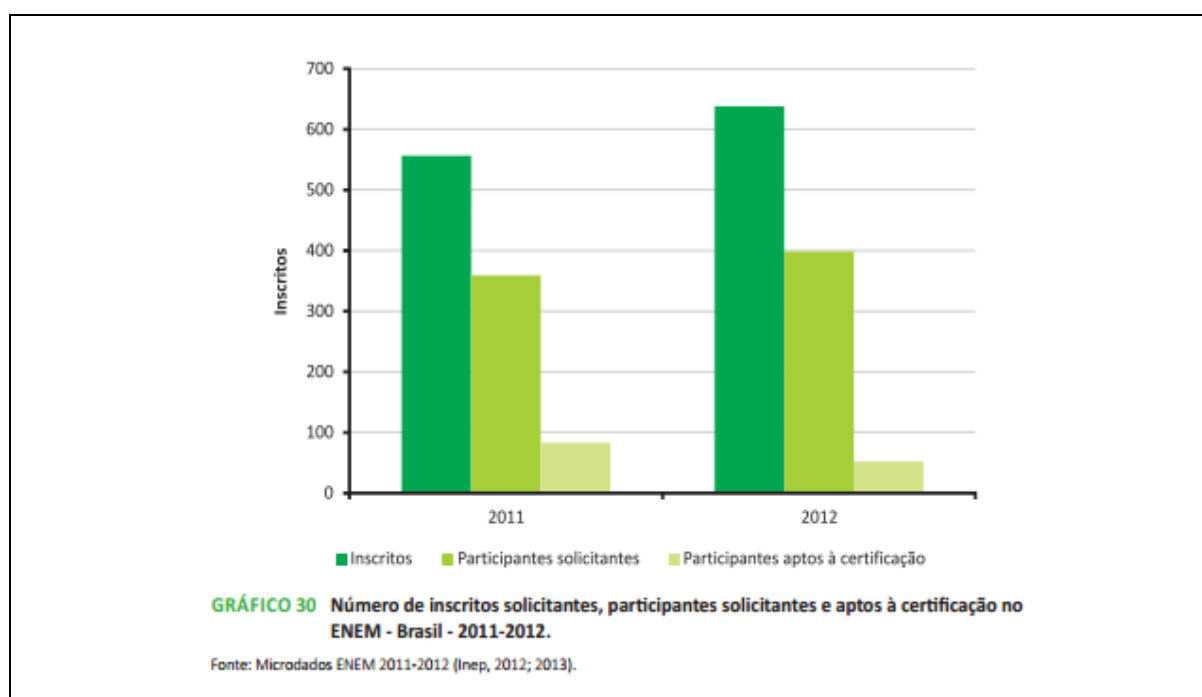
Fonte: INEP

TABELA 14 Médias de proficiência dos participantes (concluintes) por área de conhecimento do ENEM segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação – 2012

Grandes Regiões e Unidades da Federação	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Matemática	Linguagens e Códigos	Redação
Brasil	473,2	523,7	509,0	494,2	492,5
Norte	450,5	501,9	463,2	471,1	473,8
Acre	443,4	490,5	446,2	465,1	451,2
Amapá	448,4	504,6	456,0	471,2	489,3
Amazonas	442,4	496,5	458,3	466,2	491,9
Pará	454,0	506,4	464,0	473,0	479,1
Rondônia	456,8	502,9	477,2	475,5	451,9
Roraima	450,1	501,7	467,1	471,2	467,5
Tocantins	450,7	498,3	472,0	471,9	440,4
Nordeste	460,5	512,0	484,4	481,0	479,1
Alagoas	455,3	505,8	476,9	474,4	484,8
Bahia	461,0	515,9	482,7	484,1	487,9
Ceará	464,7	515,5	494,1	484,5	488,4
Maranhão	449,3	501,8	465,8	471,5	460,1
Paraíba	460,1	511,5	486,5	480,6	483,5
Pernambuco	466,9	517,9	496,0	487,1	476,7
Piauí	454,9	503,1	472,4	472,5	457,5
Rio Grande do Norte	466,1	514,1	491,7	483,7	487,7
Sergipe	454,2	504,3	473,1	473,3	465,0
Centro-Oeste	463,2	513,7	494,0	486,0	471,6
Distrito Federal	472,4	531,4	510,3	502,7	504,7
Goiás	469,8	517,6	503,7	490,7	476,2
Mato Grosso do Sul	457,4	506,4	485,5	478,0	453,0
Mato Grosso	454,3	504,2	479,3	477,0	462,2
Sudeste	489,0	540,1	540,2	511,4	514,4
Espírito Santo	484,9	527,2	527,7	497,0	463,9
Minas Gerais	489,8	536,3	539,9	508,0	513,2
Rio de Janeiro	490,2	546,8	542,7	513,9	528,7
São Paulo	488,6	541,5	541,1	514,6	515,4
Sul	484,4	529,8	527,2	501,3	491,8
Paraná	485,3	532,9	527,8	503,0	496,0
Rio Grande do Sul	480,4	525,2	522,7	499,4	482,4
Santa Catarina	494,9	536,4	539,9	503,1	510,5

Fonte: Microdados ENEM 2012 (Inep, 2013).

Fonte: INEP



Fonte: INEP



Gerência de Desenvolvimento e Avaliação Funcional
GEDAF



Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina **UNIEDU**
Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior **FUMDES**