

Catarina Aparecida Vettori Minks

PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA
(1991 – 2022) E A CONFORMAÇÃO DE
PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS

Passo Fundo

2024

Catarina Aparecida Vettori Minks

PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA
(1991 – 2022) E A CONFORMAÇÃO DE
PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.

Passo Fundo

2024

AGRADECIMENTOS

A caminhada no mestrado é, sem dúvidas, desafiadora. As primeiras aulas, os momentos de conhecer os nossos mestres e ouvi-los, sorvendo todo o conhecimento possível, provocam a superação de limites inimagináveis. Com isso, aprendi a vencer meus próprios limites. Foram dois anos de dedicação e entrega pessoal. Contudo, essa caminhada é coletiva. Outrossim, é imprescindível agradecer àqueles que estiveram comigo, seguraram minha mão e me deram forças e incentivo a cada etapa.

Obrigada, professora Rosimar, minha orientadora, por ter caminhado ao meu lado nestes dois anos. Para além da orientação repleta de reflexões e contribuições sempre competentes, a senhora me concedeu o privilégio de conviver com uma pessoa maravilhosa, acalmando-me nos momentos mais difíceis, algo raro em nossos dias. Seu cuidado transcendeu os limites postos pela academia e me levou a chegar até aqui, a acreditar quando achei que não poderia mais seguir. Certamente, seus ensinamentos marcaram minha vida acadêmica e profissional.

Ao professor Altair, minha gratidão pela leitura atenta que faz de cada acadêmico que passa por sua vida, pelo estímulo, pelos sábios textos e pelo apoio que me permitiram realizar este sonho. Professora Cleci, obrigada pela forma acolhedora e intensa de coordenação que desempenha com maestria.

Obrigada à Universidade de Passo Fundo e aos professores, que nos receberam com tanto carinho e entusiasmo, pela entrega e pela sabedoria infindáveis.

Em especial, quero agradecer imensamente aos colegas do grupo de Concórdia, pela paciência e pelo companheirismo. Dividir essa caminhada com vocês foi essencial para essa história e veio para somar conquistas de sucesso.

Tenho plena certeza de que a conquista deste grau de conhecimento só se tornou possível por ter feito essa jornada com cada um de vocês!

Dedico essa dissertação ao meu esposo Fernando pelo incentivo, companheirismo e força e aos meus filhos Bruna, Micheli e Fernando Júnior pela afetuosa presença em minha vida. O apoio e incentivo que dedicaram a mim durante esses dois anos de estudos no curso de mestrado foram meu ponto de equilíbrio.

CIP – Catalogação na Publicação

M665p Minks, Catarina Aparecida Vettori
Proposições curriculares para a rede estadual de ensino de Santa Catarina (1991-2022) e a conformação de princípios neoliberais [recurso eletrônico] / Catarina Aparecida Vettori Minks. – 2024.
980 kB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2024.

1. Currículos - Santa Catarina. 2. Política educacional. 3. Neoliberalismo. I. Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira, orientadora. II. Título.

CDU: 37.014.5

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

Catarina Aparecida Vettori Minks

PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA
(1991 – 2022) E A CONFORMAÇÃO DE
PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS

A banca examinadora abaixo, APROVA em 30 de agosto de 2024, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdU da Universidade de Passo Fundo, como requisito de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Dra Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr Elton Luiz Nardi
Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC

Dr Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo - UPF

RESUMO

A presente dissertação investiga as influências contidas em documentos curriculares catarinenses e as formas como elas favorecem o avanço de ideais neoliberais na educação pública estadual. Para dar conta desse propósito, analisa orientações oriundas da política educacional refletidas em documentos curriculares e suas implicações para a Educação Básica por meio da pergunta: Que aspectos conformados em documentos curriculares da rede estadual de Santa Catarina, no período de 1991 a 2022, contribuem para a promoção de princípios neoliberais na educação pública catarinense? O referencial teórico é pluralista, fundamentado nos estudos de Stephen John Ball, Martha Nussbaum e Christian Laval, entre outros autores contemporâneos, para auxiliar na abordagem interpretativa como parte de uma lógica dialética, com elementos examinados em partes e depois recompostos em uma interpretação autoral. O método adotado é a pesquisa documental das proposições curriculares catarinenses dos últimos 31 anos. Os dados são coletados através da seleção de aspectos relevantes de contextos históricos, sociais, políticos e econômicos de forma global, nacional e estadual, relacionando-os às políticas educacionais brasileiras, encaminhadas principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases/96 (LDB/96) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Para compor a análise são pesquisados pontos convergentes nas Propostas Curriculares de Santa Catarina (PCSC) de 1991, 1998, 2014 e intercaladamente são correlacionadas as atualizações complementares dos documentos curriculares estaduais com a inserção de novos ideais. A introdução cumpre a função de primeiro capítulo e apresenta as dificuldades enfrentadas pela Educação Básica no estado de Santa Catarina. O segundo capítulo explora os documentos curriculares catarinenses com análise de elementos de sua constituição, abordando desde a redemocratização até as mudanças mais recentes. O terceiro capítulo analisa as concepções pedagógicas e as interferências subjacentes incorporadas ao currículo catarinense. O quarto capítulo identifica a influência dos ideais neoliberais, examinando seus princípios e mecanismos de infiltração nos currículos educacionais catarinenses. As considerações finais oferecem insights sobre o impacto das políticas educacionais no contexto neoliberal em Santa Catarina. Os resultados revelam que os documentos curriculares catarinenses coadunam-se com a política educacional brasileira em razão de esta ser definida por acordos extrínsecos que permeiam os projetos educacionais de forma globalizada. Por esse viés, os currículos catarinenses oferecem concepções pedagógicas distintas, mantendo o eixo estruturante no sociointeracionismo e validando o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) como versão do currículo nacional no contexto estadual. Constata-se que este traz em seu bojo a linguagem de inovação e o fortalecimento do avanço do ensino baseado em competências e habilidades, útil à formação de profissionais aptos, flexíveis e autogerenciáveis, como aporte ao ensino técnico, profissionalizante e conformado aos anseios mercadológicos. Conclui-se que o presente estudo lança o desafio de combater aspectos conformados nas proposições curriculares do estado e aponta para a concepção sociointeracionista, presente no currículo catarinense, como um meio a ser utilizado em prol de uma formação cidadã com senso crítico e consciente sobre a atuação social e humana, apta a incluir os sujeitos e ressignificar o papel da educação.

Palavras-chave: Política Educacional. Concepções Pedagógicas. Princípios Neoliberais.

ABSTRACT

This dissertation investigates the influences contained in curricular documents of the Santa Catarina State and the ways in which they favor the advancement of neoliberal ideals in state public education. To achieve this purpose, it analyzes guidelines arising from educational policy reflected in curricular documents and their implications for Basic Education through the question: What aspects contained in curricular documents of the state network of Santa Catarina, in the period from 1991 to 2022, contribute to the promotion of neoliberal principles in public education in Santa Catarina? The theoretical framework is pluralistic, based on the studies of Stephen John Ball, Martha Nussbaum and Christian Laval, among other contemporary authors, to assist in the interpretative approach as part of a dialectical logic, with elements examined in parts and then recomposed in an authorial interpretation. The method adopted is documentary research on curricular proposals of the Santa Catarina over the last 31 years. Data are collected through the selection of relevant aspects of global, national and state historical, social, political and economic contexts, relating them to Brazilian educational policies, mainly guided by the Law of Guidelines and Bases/96 (LDB/96) and by the National Common Curricular Base (BNCC) of 2018. To compose the analysis, converging points are researched in the Curricular Proposals of the Santa Catarina (PCSC) in 1991, 1998, 2014 and complementary updates of state curricular documents are correlated alternately with the insertion of new ideals. The introduction serves as the first chapter and presents the difficulties faced by Basic Education in the state of Santa Catarina. The second chapter explores curricular documents of Santa Catarina State with an analysis of elements of its constitution, covering everything from redemocratization to the most recent changes. The third chapter analyzes the pedagogical concepts and underlying interferences incorporated into the Santa Catarina curriculum. The fourth chapter identifies the influence of neoliberal ideals, examining their principles and infiltration mechanisms in educational curriculum of the Santa Catarina. Final considerations offer insights into the impact of educational policies in the neoliberal context in Santa Catarina. The results reveal that curricular documents of the Santa Catarina state are in line with Brazilian educational policy because it is defined by extrinsic agreements that permeate educational projects in a globalized way. Due to this bias, the curriculum of the Santa Catarina offer different pedagogical concepts, maintaining the structuring axis in sociointeractionism and validating the Santa Catarina Territory Base Curriculum (CBTC) as a version of the national curriculum in the state context. It appears that this brings with it the language of innovation and the strengthening of the advancement of teaching based on skills and abilities, useful for the training of capable, flexible and self-managing professionals, as a contribution to technical, vocational education and in line with market aspirations. It is concluded that the present study raises the challenge of combating aspects contained in the state's curricular propositions and points to the socio-interactionist conception, present in the Santa Catarina curriculum, as a means to be used in favor of citizenship training with a critical and conscious sense about the social and human action, capable of including subjects and giving new meaning to the role of education.

Keywords: Educational Policy. Pedagogical Concepts. Neoliberal Principles.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos curriculares nacionais e estaduais em estudo.	13
Quadro 2 - Governadores de SC ao longo do período pesquisado.	16

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CONTEXTOS DOS DOCUMENTOS CURRICULARES CATARINENSE	15
2.1	Os documentos curriculares catarinenses e a redemocratização	17
2.2	Histórico das atualizações dos documentos curriculares entre 2001 e 2014	21
2.3	Análise de elementos de constituição do Currículo Catarinense	28
3	CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DA PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE: TRANSFORMAÇÕES NO PERÍODO	31
3.1	Aspectos relevantes à concepção pedagógica curricular de Santa Catarina	32
3.2	A educação integral, o ensino por competências e as implicações ao currículo catarinense	40
<i>3.2.1.</i>	<i>O caso do Ensino Médio em Santa Catarina</i>	<i>41</i>
3.3	Quando o ensino por competências ganha notoriedade	47
4	PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS NO CURRÍCULO CATARINENSE: CONFORMAÇÃO PELA POLÍTICA EDUCACIONAL	51
4.1	A educação para atender às exigências emergentes	52
4.2	O neoliberalismo e suas implicações para políticas educacionais	56
4.3	Das possibilidades que o neoliberalismo tem usado para se infiltrar no currículo educacional catarinense	60
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS	74

1 INTRODUÇÃO

A obra "Pedagogia da Autonomia", com a frase: "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo." (Paulo Freire, 1979, p. 84), instiga-me a refletir sobre a relação entre a educação e a vida dos indivíduos. Chama minha atenção a intencionalidade carregada nessa proposição que evidencia as possibilidades que a educação carrega para interagir com a vida das pessoas, possibilitando mudanças em sua forma de conviver e proporcionando meios para que elas se vejam como agentes de mudanças na sociedade em que estão inseridas, em aspectos relacionados à cultura, à natureza, à história humana e à consciência do trabalho. Esse pensamento também me faz analisar o quanto a educação pode servir como meio de introdução eficaz para novas ideologias. Servindo como um espaço propício para as mais amplas possibilidades de reprodução de ideais e um dos setores mais eficazes para impulsionar uma transformação massiva e duradoura em relação ao conceito de homem e de sociedade que se pretende formar.

Esta reflexão pessoal motiva minha investigação sobre orientações curriculares estabelecidas pelo governo catarinense. Em um cenário em que parte dos alunos não percebe a relevância de concluir a educação básica, tem origem o objeto central deste estudo: analisar a conformação das orientações da política educacional refletidas em documentos curriculares de Santa Catarina datados de 1991 a 2022. Este objeto não apenas evidencia a delimitação do estudo como suscita refletir sobre sua própria repercussão no contexto escolar e, sobretudo, na formação dos jovens catarinenses.

Assim, cabem indagações: Que relações podem ser apontadas entre a política educacional e os diferentes documentos curriculares catarinenses do período? Que princípios neoliberais passam, com o tempo, a ser corroborados nessas orientações curriculares? Que aspectos caracterizam a repercussão desses princípios, por meio do currículo catarinense na educação básica? Dessa forma, esta dissertação investiga como as políticas públicas educacionais, refletidas nos currículos catarinenses, influenciam a educação básica.

A inquietação advém da minha prática como professora efetiva na rede pública estadual catarinense, trabalhando com alunos do Ensino Médio, por 30 anos, dos quais 22 anos foram dedicados exclusivamente à sala de aula e mais 8 anos em cargos de direção escolar, escolhida por meio de eleição de diretores. Minha experiência me permitiu vivenciar de perto as complexidades enfrentadas pelos alunos ao longo dos anos.

Anualmente, testemunho alunos da minha escola abandonando os estudos, justificando que ter ou não um certificado de conclusão da educação básica faz pouca diferença em suas

vidas. Diante disso, sinto-me impelida a investigar mais a fundo alguns aspectos que envolvem a educação para além das questões de aprendizagem vivenciadas como desafio ao professorado. Dados do IBGE do ano de 2022 comprovam as acentuadas desistências. Eles indicam que 5,6% das pessoas com 15 anos ou mais são analfabetas, totalizando 9,6 milhões de indivíduos, além disso, aproximadamente 18,3% dos jovens de 14 a 29 anos não finalizaram a educação básica. A necessidade de trabalho remunerado é a principal razão citada por 39,1% dos jovens brasileiros de 14 a 29 anos como motivos para abandonar os estudos. Somados, esses números comprovam os altos índices de evasão escolar na educação básica e se relacionam com aspectos dos princípios neoliberais que se infiltram na educação, conforme debatido por Martha Nussbaum (2015), Christian Laval (2004) e Stephen John Ball (1998, 2001) quando em seus estudos enfatizam a discussão sobre a formação técnica profissionalizante como elemento prioritário na formação da Educação Básica.

A proposta educacional oferecida ao nível básico está deficitária, jovens abandonam a escola e buscam a inserção no mercado de trabalho precocemente, a maioria deles por condições financeiras precárias. O que observo também é que esses jovens, frequentemente são os de classe menos favorecidas economicamente, acabam sendo explorados como mão de obra barata e se tornam vulneráveis à dominação das classes dominantes.

Esses fatores contribuem significativamente para o aumento da exclusão, resultante das estruturas vivenciadas no sistema educacional das escolas públicas, fato que, segundo Araújo e Oliveira (2013, p. 216) "favorece ainda mais os já favorecidos" e amplia as desigualdades sociais. Entre as muitas vivências que afligem os profissionais que lidam diretamente com esses alunos muitas questões permanecem sem entendimento. Quais os fatores que favorecem a ocorrência desses acontecimentos? Quem são os principais responsáveis por essa situação? Esse sentimento me motiva a investigar as possíveis relações que reforçam cada vez mais essa realidade.

Além disso, desde que comecei minha jornada no ensino público, ouvi de colegas mais experientes na profissão afirmações como: "A educação é estruturada dessa maneira porque servimos a uma ideologia maior, controlada por forças externas que financiam e determinam nosso papel na sociedade". Esses comentários sempre me levaram a questionar como tais situações podem ocorrer. Esse pensamento se torna ainda mais preocupante quando vejo meus alunos enfrentando dificuldades significativas em suas vidas, o que reforça a relevância da pesquisa em questão. E isso se tornou real quando tive a oportunidade de aperfeiçoar os estudos no curso de mestrado da Universidade de Passo Fundo, me levando a

acalantar o desejo de conhecer aspectos das políticas educacionais de forma aprofundada para relacioná-los ao que ocorre nas escolas diariamente.

Assim, observando a crescente evasão escolar e o desinteresse de muitos alunos pela conclusão da educação básica, me dedico a investigar como as políticas educacionais influenciam os acontecimentos, especialmente no contexto das escolas catarinenses. Diante das inquietações expostas, senti-me desafiada a aprofundar os estudos por meio desta dissertação, que nasce do desejo de elucidar as influências dos contextos e das concepções que perfazem as diretrizes que orientam a educação catarinense.

Assim, formulei o problema de pesquisa na seguinte pergunta: Que aspectos conformados em documentos curriculares da rede estadual de Santa Catarina do período de 1991 a 2022, contribuem para a promoção de princípios neoliberais na educação pública catarinense?

Destaco o objetivo geral da pesquisa de investigar aspectos conformados em documentos curriculares de Santa Catarina de 1991 a 2022 e formas como esses princípios contribuem para o avanço de ideais neoliberais na educação pública catarinense. O que será detalhado nos seguintes objetivos específicos: a) investigar o histórico da proposta curricular de Santa Catarina, suas alterações no período e repercussões na educação pública do estado; b) identificar as concepções pedagógicas presentes nos documentos curriculares, problematizando suas influências no currículo escolar catarinense; c) analisar elementos dos documentos referenciais curriculares para o estado de Santa Catarina que podem favorecer a disseminação de princípios neoliberais na rede estadual de ensino.

Quanto ao método, a pesquisa apresenta a abordagem documental para investigar as políticas educacionais nos documentos jurídicos normativos que orientam a Proposta Curricular de Santa Catarina. O referencial teórico em fontes documentais está fundamentado em autores como Fávero e Centenaro (2019), que destacam a pesquisa documental como um instrumento essencial para compreensão das políticas educacionais. As limitações da pesquisa incluem a indisponibilidade e pouca acessibilidade dos registros documentais oficiais históricos mais antigos, bem como a complexidade na interpretação de contextos políticos e educacionais multifacetados ao longo do tempo. A redação segue todas as diretrizes éticas pertinentes à pesquisa documental, assegurando a integridade dos dados analisados e o respeito aos direitos autorais.

A análise é conduzida de maneira a captar as determinações históricas presentes na documentação, considerando os contextos políticos e educacionais específicos de cada período. Foi adotada uma abordagem interpretativa para identificar as concepções

pedagógicas subjacentes e suas implicações para a educação catarinense, considerando abordagem interpretativa como parte de uma lógica dialética, na qual o tema é examinado em partes e depois recomposto em uma interpretação autoral.

O recorte temporal corresponde aos documentos curriculares lançados nos anos de: 1991 e 1998 períodos de lutas por adequação aos novos tempos de redemocratização; 2001 e 2005 visando atender às novas exigências oriundas principalmente pela LDB/96; 2014 e 2019 ainda vigentes, sobretudo com o Currículo Base para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Território Catarinense e 2021 com o Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio e seus cadernos. Considerando que os dois últimos documentos vieram de forma complementar na busca por atender as demandas da BNCC/2018.

Os dados foram coletados principalmente por meio da análise documental dos registros curriculares de Santa Catarina, suas versões atualizadas e do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense/2021- CBTC EM/2021. As fontes incluem a Lei de Diretrizes e Bases de 1996- LDB/96 e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2018 de forma contextualizada investigando o contexto político e educacional curricular, bem como as influências externas e as motivações para as mudanças propostas. O quadro 1 reúne dados dos documentos curriculares pesquisados com abreviaturas, ano e autor.

Quadro 1- Documentos curriculares nacionais e estaduais

Abreviatura	Título	Autor	Ano
Documentos Estaduais			
PCSC/91	Proposta Curricular de Santa Catarina	Santa Catarina	1991
PCSC/98	Proposta Curricular de Santa Catarina	Santa Catarina	1998
PCSC/14	Proposta Curricular de Santa Catarina	Santa Catarina	2014
CBTC/2019	Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense	Santa Catarina	2019
CBTC EM/21	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense	Santa Catarina	2021
Documentos Nacionais			
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Brasil	1996
BNCC/18	Base Nacional Comum Curricular	Brasil	2018

Fonte: A autora, 2024.

A pesquisa tem sua trajetória definida para delinear a história do currículo catarinense em vigor desde sua primeira edição até sua atualização mais recente. A dissertação está estruturada em 4 capítulos, o primeiro apresenta aspectos introdutórios da pesquisa, no segundo capítulo, são explorados os documentos curriculares de Santa Catarina ao longo de diferentes períodos históricos e contextos políticos com análise de elementos de constituição usando o aporte de autores contemporâneos, abordando desde a redemocratização até as

atualizações específicas dos anos 2001 e 2014. No terceiro capítulo é analisada a concepção pedagógica subjacente ao currículo catarinense, com foco na implementação do ensino por competências e suas relações com ideais neoliberais.

Posteriormente, no quarto capítulo, investigou-se a influência dos ideais neoliberais nas políticas educacionais, examinando seus princípios, discursos recorrentes e mecanismos de infiltração nos currículos educacionais. Finalmente, as considerações finais resumem os principais achados da pesquisa e oferecem insights sobre o impacto das políticas educacionais no contexto neoliberal em Santa Catarina. Assim é organizada e conduzida essa dissertação que almeja responder questões inquietantes que perfazem o interior das escolas e causam problemas na vida dos alunos da educação básica. Os princípios que conectam os problemas educacionais às políticas educacionais que indiretamente são influenciadas por ideais que se estruturam de maneira globalizante, com intenções pré definidas em relação ao tipo de cidadão que deve ser formado compõem a investigação proposta no presente estudo. Dessa forma, se pretende conhecer o que ocorre nos bastidores da área educacional enquanto a luta dos educadores pela educação que a sociedade precisa de fato transcorre, de forma inquietante, nas escolas catarinenses.

2 CONTEXTOS DOS DOCUMENTOS CURRICULARES CATARINENSES

De acordo com Pacheco, (2000) o currículo para área da educação representa o poder de organização de objetivos, conteúdos e métodos de aprendizagem que se demonstram no processo educativo em uma instituição ou sistema de ensino:

[...] a política curricular é a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar, e ainda com o papel desempenhado por cada ator educativo na construção do projeto formativo do aluno (Pacheco, 2000, p. 140).

E esses ao serem aplicados refletem as intenções e valores sociais da sociedade, influenciando o que os alunos aprendem e como aprendem (Eyng, 2007).

As atualizações de currículo decorrem em resposta às demandas de um mundo cada vez mais dinâmico, que exige que seus habitantes se mantenham atualizados para acompanhar a modernização dos tempos (Machado, 2021).

A partir dessa premissa, inicia-se a investigação dos documentos curriculares de Santa Catarina e seus contextos históricos. Neste capítulo, relato a trajetória do currículo catarinense desde o período de redemocratização até a versão como proposta curricular em 2014.

Contudo, relato a história contida no acervo curricular catarinense selecionado e analiso os componentes do currículo de acordo com autores de políticas educacionais contemporâneas. Estabeleço pesquisá-los por meio dos subtítulos ‘histórico, introdução, concepção de homem e sociedade, função da escola e da educação’ e traço as relações que deram origem às atualizações das Propostas Curriculares de Santa Catarina (PCSC) apresentadas em 1991, 1998 e 2014. De forma intercalada, abordo também, a inserção da LDB/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, juntamente com influências externas, relacionadas às diretrizes de 2001 e 2005 que buscaram definir novos rumos para a educação catarinense.

Ao conhecer a concepção pedagógica presente no ensino oferecido nas escolas públicas catarinenses se faz fundamental conhecer o histórico de seus documentos curriculares. Para isso, a análise da constituição dos elementos que compõem o currículo catarinense busca identificar as ações que moldam o cenário educacional do estado ao longo da trajetória curricular e suas alterações no que se refere às abordagens de ensino.

No quadro 2, apresento a sucessão dos governadores do Estado, o período do mandato e a filiação partidária de cada governo no período do estudo, situando os fatos historicamente.

Quadro 2 - Governadores de SC ao longo do período pesquisado

Governador	Período	Filiação partidária
Jorge Bornhausen	15/03/1979-14/05/1982	Partido Democrático Social PDS
Henrique Córdova	14/05/1982-15/03/1983	Partido Democrático Social PDS
Esperidião Amim Helou Filho	15/03/1983-15/03/1987	Partido Democrático Social PDS
Pedro Ivo Campos	15/03/1987-27/02/1990	Partido do Movimento Democrático Brasileiro PMDB
Casildo Maldaner	27/02/1990-15/03/1991	Partido do Movimento Democrático Brasileiro PMDB
Vilson Pedro Kleinubing	15/03/1991-04/04/1994	Partido Democrático Social PDS
Antônio Carlos Konder Reis	06/04/1994-01/01/1995	Partido Democrático Social PDS
Paulo Afonso Evangelista Vieira	01/01/1995-01/01/1999	Partido do Movimento Democrático Brasileiro PMDB
Esperidião Amim Helou Filho	01/01/1999-01/01/2003	Partido Progressista Brasileiro PPB
Luiz Henrique Da Silveira	01/01/2003-09/04/2006 01/01/2007-25/03/2010	Partido do Movimento Democrático Brasileiro PMDB
Leonel Pavan	25/03/2010-01/01/2011	Social Democracia Brasileira PSDB
Eduardo Pinho Moreira	09/04/2006-01/01/2007	Partido do Movimento Democrático Brasileiro PMDB
Raimundo Colombo	01/01/2011-01/01/2015 01/01/2015-01/01/2018	1º mandato Triplíce Aliança (DEM, PMDB, PSDB) 2º mandato Partido Social Democrático PSD
Eduardo Moreira	05/04/2018-01/01/2019	Partido do Movimento Democrático Brasileiro PMDB
Carlos Moisés da Silva	01/01/2019-01/01/2023	Partido Social Liberal PSL

Fonte: Governo do Estado de Santa Catarina, 2024 (<https://estado.sc.gov.br/governadores>).

É importante salientar que a educação da rede estadual catarinense é administrada pela Secretaria Estadual de Educação (SED), com sede em Florianópolis. De acordo com dados do programa “Na Palma da Mão”, em 2023, a SED foi mantenedora de 1.262 escolas, atendendo 110.122 alunos dos Anos Iniciais, 173.148 dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 218.448 no Ensino Médio. Esses dados identificam o atendimento feito em escolas geridas de forma direta pelo governo estadual. Atendendo um total de 501.718 alunos em 2023, distribuídos em todas as regiões do estado.

O capítulo termina com a análise dos elementos componentes do currículo catarinense de acordo com autores de políticas educacionais contemporâneas, destacando os contextos que alteram a caminhada da educação no estado de Santa Catarina abrindo espaços a novos ideais, rumo a propostas educacionais de origens internacionalizadas.

2.1 Os documentos curriculares catarinenses e a redemocratização

A redemocratização do Brasil, iniciada nos anos de 1980, marcou o fim do regime militar e a restauração das instituições democráticas (Lima, 2015) e teve um impacto significativo nas políticas educacionais, tanto nacionalmente quanto em Santa Catarina. A Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, foi um marco fortalecedor desse processo, consolidando direitos civis, políticos e sociais após anos de regime autoritário. Esse contexto trouxe uma valorização da participação democrática e da diversidade nos princípios educacionais, refletindo uma maior inclusão e pluralidade na educação brasileira.

Nesse sentido, os primeiros passos dos processos que envolvem a educação catarinense ocorreram ainda em 1960, quando Santa Catarina se alinhou aos planejamentos nacionais. Os governantes estaduais, em acordo com o Conselho Federal de Educação (CFE), optaram por inserir o estado nos planos de desenvolvimento econômico do país. Este período coincidiu com a ascensão da ditadura militar ao poder, caracterizado por acordos em prol do progresso econômico nacional.

Ao fim do período ditatorial, em 1982, foram organizados os primeiros movimentos para o currículo catarinense, em resposta aos novos tempos que se anunciavam. O ano é marcado pela eleição de Esperidião Amin, do PDS, como governador do estado. Esse período também foi um marco na transição para a redemocratização do país, com movimentos sociais em busca de maior participação cidadã nas decisões, críticas aos sistemas existentes e apoio a uma concepção educacional dialética. No contexto, se originaram debates e lutas pela educação em Santa Catarina, com ênfase no respeito às minorias e nas demandas das entidades de classe dos trabalhadores da educação. Em 1984, ocorreu a primeira greve dos professores do 1º e 2º Grau no estado, que ampliou a participação popular nas discussões sobre a educação estadual.

No final dos anos 80, apareceram novas possibilidades para o ensino catarinense, com a elaboração de uma Proposta Curricular que deveria atender às necessidades educacionais da população estadual. Nesse período, o cenário político passou por mudanças significativas, com conquistas em direção a um regime mais democrático e menos autoritário.

O governador Esperidião Amin, conforme destaca Nuernberg (2016), conduziu um processo de democratização, ouvindo as bases da educação. Entretanto, houve troca de governo em 1987, quando Pedro Ivo Campos, do PMDB, foi eleito. E esse novo governo se reorganizou e elaborou a primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina, lançada em 1991 pelo governador Casildo João Maldaner, do PMDB. Sua produção foi impulsionada

por discussões que marcaram os últimos anos da ditadura militar e contribuíram para o arrefecimento do regime autoritário em declínio, trazendo as concepções contidas na PCSC/1991.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (Santa Catarina, 1991), o cotidiano no currículo ocorre quando o currículo se transforma em ato, sendo este o ponto de partida e o ponto central da alteração curricular. Em outras palavras, é no momento em que o currículo se concretiza na sala de aula que se pode perceber a intencionalidade da proposta e do agente pedagógico. A Proposta Curricular de Santa Catarina de 1991 (PCSC/91) enfatiza esse desafio, destacando a necessidade de que o currículo chegue à sala de aula e apresente sua função claramente à comunidade escolar.

Os princípios filosóficos e os pressupostos teóricos-metodológicos já se apresentam definidos pelo governo, baseados no materialismo histórico e na abordagem histórico-cultural (De Moura, 2022). Tal proposta buscava estabelecer novas relações entre a escola, os alunos e a sociedade, requisitos necessários para os momentos de embates vividos no país. Os currículos deveriam deixar de ser teóricos e voltados à classe dominante, ao materialismo e ao individualismo e as disciplinas deveriam prever questões mais humanizantes.

Essa versão passa a ser o registro documental oficial da Secretaria de Estado da Educação (SEE), sigla usada na época, e Paulo Hentz, então coordenador de ensino, em ‘introdução’ da proposta, declara a intencionalidade do título:

Procura este documento uma abordagem da educação, nos seus aspectos filosóficos, bem como uma organização dos conteúdos e metodologias de cada disciplina (pré-escolar, 1º grau, 2º grau, educação geral e curso de magistério), abordados todos a partir de uma linha única, que preconiza uma educação transformadora, pressupondo o resgate do conteúdo científico através da escola, conteúdo este trabalhado a partir da realidade social concreta do aluno, direcionado para o entendimento crítico do funcionamento da sociedade e interdisciplinarmente abordado na perspectiva da totalidade (Santa Catarina, 1991, p. 12).

Borin (2015) traz o propósito de iniciar um processo histórico de produção do conhecimento para superar a visão tecnicista que se ancorava na proposta de formação básica voltada apenas para o mercado de trabalho, útil ao desenvolvimento do país. Situação que conflitava com os novos preceitos, que defendiam a ideia de uma educação direcionada ao desenvolvimento de um pensamento que pudesse oportunizar aos educandos, condições de refletir sobre a realidade de forma crítica e lutar por transformações. O ponto de partida é o trabalho interdisciplinar, a intenção é de levar todas as escolas públicas do estado, de forma

padronizada, a estabelecer uma posição capaz de produzir novas bases para as relações sociais e de trabalho, priorizando a forma democrática.

Outro aspecto importante para analisar nessa versão, é a relação entre currículo e a função social da escola, a qual aborda com clareza como deve fluir o engajamento curricular e sua pretensão em relação ao modelo de cidadão para a sociedade ao qual está inserida:

A função social da escola hoje, que seleciona, organiza, sequencia e dá tratamento ao conteúdo é ir além, buscando instrumentalizar os educandos para que [...] se apropriem do saber acumulado e desta forma possam produzir um novo saber capaz de transformar as relações sociais das quais são partícipes. Isto constitui a própria função social da tarefa escolar, razão de ser da sala de aula, da função do professor e sua relação com os alunos (Santa Catarina, 1991, p. 85).

A afirmação esclarece que a escola e a sociedade não podem estar dissociadas, o ensino deve ir além dos bancos escolares, propiciando um aluno mais preparado para a participação da vida em sociedade tanto no trabalho quanto nas relações sociais.

Durante a leitura dos pressupostos teóricos e metodológicos da PCSC/91 fica evidente seu embasamento filosófico na vertente do Materialismo Histórico e Dialético, o qual defende que a educação, enquanto direito social deve exercitar a democracia e a cidadania, através da escola e suas relações entre aluno e sociedade.

Nos anos de 1995 a 1998, paralelamente às trocas de governos, as discussões iniciadas pela proposta curricular da versão de 1991, durante os mandatos de Pedro Ivo Campos e Casildo João Maldaner, foram retomadas, reintegrando participantes da primeira versão. O objetivo prioritário foi uma revisão imediata que culminou na "implantação acelerada" da nova versão da Proposta Curricular em 1998. Este movimento ocorreu durante o governo de Paulo Afonso Evangelista Vieira, do PMDB, entre 1995 a 1999.

Para isso, foi formado um Grupo Multidisciplinar composto por educadores com comprovada formação e experiência pedagógica. A seleção levou em consideração a apresentação de novas propostas para a PCSC e o currículo dos candidatos inscritos. Após a seleção, foi anunciada a liberação de metade da carga horária desses educadores, os quais dedicaram esse tempo à atualização da versão de 1991 para a versão de 1998.

Apesar da disponibilidade de tempo, o grupo só concluiu este processo em maio de 1998. Esse trabalho resultou na publicação da versão da PCSC/98, em três volumes: Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Volume I - Disciplinas Curriculares; Volume II - Temas Multidisciplinares; Volume III - Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais. Poucas foram as alterações ao currículo

apresentado na 1ª versão em 1991, entretanto deixa-se claro que só a partir de então seria possível trabalhar livre do medo e da opressão que outrora vigorava, por meio da afirmação:

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 (Santa Catarina, 1998, p. 10).

Fica evidente nos registros que, mesmo uma década após a publicação da PCSC/91, ela não se apresentava compreendida pela comunidade escolar, nem mesmo, implantada nas salas de aula das escolas. Na atualização de 1998, percebe-se uma abordagem mais didático-pedagógica em sua linguagem, tornando-a mais acessível ao professorado. Isso ocorre, com a intenção de reduzir as dificuldades na compreensão das categorias filosóficas mal interpretadas pelos educadores a partir do caderno de 1991. Na introdução da PCSC/98, são mencionados os desdobramentos de sua atualização, incluindo a capacitação de 35 mil professores, cursos à distância e teleconferências, buscando priorizar seu caráter democrático.

O objetivo principal da proposta em questão, conforme definido na documentação curricular, era dar ao currículo escolar catarinense a ideia de unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico (Santa Catarina, 1998). Nessa nova versão, a principal corrente pedagógica adotada foi a de abordagem histórico-cultural de aprendizagem, de concepção sócio-histórica ou sociointeracionista, seguindo a proposição gramsciana de uma educação mais humanizada e igualitária que visa transformar a realidade existente e vislumbrar a superação das desigualdades sociais, incluindo o aluno na sociedade e no trabalho de forma consciente.

Esta teoria tem suas bases nos pensamentos disseminados pelo italiano Antonio Gramsci e seus seguidores. O contexto histórico da vida de Gramsci reflete um movimento dialético com sua realidade na Itália, muitas de suas obras, escritas enquanto ele estava na prisão, tem o objetivo de elevar culturalmente as massas, libertando-as de uma visão de mundo acrítica baseada na ideologia dominante (Gramsci, 1989). E também, fundamentada em ideais advindos de suas leituras de Marx e Engels, os quais entendem a escola como o *locus* onde o conhecimento deve se projetar (Pinho, 2022).

No título "eixos norteadores", a PCSC/98 destaca a importância de promover as interações sociais vividas como determinantes no desenvolvimento da aprendizagem. Exemplifica que não há diferença entre uma criança que vive em um meio social intelectualmente rico e outra que vive em um meio social intelectualmente pobre, rejeitando a ideia de que isso determine sua capacidade de acompanhar as atividades escolares. Sob essa

nova perspectiva, passa-se a entender que tais diferenças são determinações sociais, não naturais. Nessa visão, o sujeito (o aprendiz) e o objeto (o conhecimento) se relacionam por meio da interação social, sendo que o conhecimento depende dessa interação humana para se efetivar.

A sequência de acontecimentos apresentada leva a constatar que as concepções originadas na PCSC/91 são reafirmadas na PCSC/98 e os desafios estão intrinsecamente ligados à ideia de uniformizar as ações do Estado em um currículo sistematizado e padronizado, que almeja a interação entre a escola e a sociedade e que traz em seu bojo a defesa do movimento democrático alinhado aos princípios das políticas públicas vigentes durante o processo de redemocratização do país.

2.2 Histórico das atualizações dos documentos curriculares entre 2001 e 2014

A trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil, segundo Gomes (2018), reflete um constante processo de adaptação e evolução histórica, influenciado por diversas forças externas e internas e essas concepções influenciam as documentações curriculares complementares do estado de Santa Catarina num momento pós-ditadura militar.

Neste período da história das atualizações curriculares em Santa Catarina, o contexto de movimentos internacionais e o período pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) até o ano de 2014 revela um panorama complexo de mudanças e novos desafios. Este contexto é moldado por pressões políticas, sociais, culturais, econômicas e religiosas, que impõem aos governos a necessidade contínua de atualizar os currículos escolares.

No intuito de contextualizar as atualizações nacionais que se intercalam aos documentos curriculares catarinenses, realiza-se uma etapa mais abrangente de pesquisa.

Inicialmente, vale a pena destacar o impacto significativo da Conferência Mundial "Educação para Todos," realizada em 1990 na Tailândia, que de acordo com Libâneo (2012) trouxe avanços substanciais para as decisões educacionais, os quais perduram até a atualidade. A partir deste evento, foram estabelecidas diretrizes pedagógicas, sociais, econômicas e políticas para a educação global, incluindo a brasileira. Esse movimento também intensificou a atuação do Banco Mundial sobre a educação na América Latina, influenciando várias ações em políticas públicas que reverberam em muitos países.

A partir desta Conferência, o Brasil elaborou o documento oficial "Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)", criado no Governo Itamar Franco. O referido registro serviu de base às políticas públicas para a educação do Governo do Presidente Fernando

Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) e do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010).

O trecho de Libâneo, "estes vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio (Libâneo, 2012, p.3)", reflete uma crítica às consequências das atualizações educacionais inspiradas pela Declaração de Jomtien. Para o autor, embora tenham sido direcionadas a melhorar o acesso e a qualidade da educação, acabaram contribuindo para o declínio da escola pública brasileira. E dentro desse contexto, também foram marcados por ações significativas que incluem a universalização do acesso escolar, o financiamento e repasse de recursos financeiros, a descentralização da gestão, a implementação de Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino a distância, o sistema nacional de avaliação, as políticas do livro didático e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96).

Subsequentemente a declaração de Jomtien, é implantada no Brasil a 'Lei de Diretrizes e Bases' (LDB/96). Segundo Chaves (2021), a partir da redemocratização e das discussões provocadas pela Constituição de 1988, os títulos documentais, "Lei de Diretrizes e Bases" existentes anteriormente no Brasil, foram descontinuados por estarem ultrapassados, especialmente no contexto dos novos tempos de redemocratização do país e da concepção de atendimento aos alunos para a época, momento em que o tecnicismo não era mais aceito.

A LDB/96 levou anos para ser aprovada, passando por congressos e fóruns, o texto foi discutido por 8 anos, a tramitação chegou a ser reescrita por Darcy Ribeiro, que apresentou uma nova versão mais abrangente e com redação mais concisa. A nova lei vem idealizada para organizar a educação brasileira em todos os estados da federação. Segundo Chaves (2021), a primeira versão da LDB de 1961, promulgada pelo presidente João Goulart, concedia maior autonomia aos órgãos estaduais, reduzindo a centralização no MEC. Já a versão de 1971, por ser do período militar, também necessitava de revisão e a chegada da LDB de 1996 emerge trazendo novas expectativas.

Ela divide os níveis de ensino, aborda a educação superior e, sobretudo, confirma como finalidade da Educação Básica assegurar uma formação comum e fornecer meios para o progresso no trabalho e nos estudos. Esta ação é balizada no trecho do texto de Chaves (2021, p.01):

Na LDB de 1996, os níveis escolares estão divididos em: Educação Básica, que inclui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e em Educação Superior. A Lei de 1971 tratava apenas dos níveis de 1º grau e 2º grau, porém não citava o de ensino superior, que era definido em outra lei específica [...] Em comum,

as duas últimas LDBs dizem que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A partir da LDB/96 passam a vigorar novas orientações à Educação Básica, estabelecendo a diferenciação entre as etapas infantil, fundamental e média e com ela se estabelecem as adequações da educação aos novos parâmetros legislativos. A atenção à etapa da educação infantil foi um acréscimo importante, passando a atender alunos a partir de 4 anos de idade na educação infantil e ampliando o tempo de permanência da escola para 09 anos no ensino fundamental.

Com o texto novo, relatado pelo antropólogo, professor e senador Darcy Ribeiro (1922-1997) são aprovadas mudanças que ocasionam tanto avanços quanto retrocessos na educação brasileira. Os conceitos defendidos por Darcy enfatizaram a importância da inclusão educacional e da promoção da escolaridade em tempo integral, como visto em seus trabalhos de 1991 a 1996, de acordo com Maurício (2017). As ideias de Darcy estavam enraizadas em uma compreensão profunda da identidade do povo brasileiro, moldada por processos históricos de colonização e miscigenação, defendendo a integração de diversas origens culturais dentro do sistema educacional (Ribeiro, 2015). Além disso, o seu alinhamento com os estudos pós-coloniais visava desconstruir narrativas coloniais e promover uma compreensão mais inclusiva da humanidade, com foco particular no contexto latino-americano (De Sousa, 2015).

A LDB de 1996, baseando-se no princípio do direito universal à educação, provocou a determinação da carga horária mínima de 200 dias letivos, porém se deram mais com aumento dos dias letivos do que com a vinculação da aprendizagem. Teve incidência também na criação do Plano Nacional de Educação (PNE) renovável a cada 10 anos, na promoção da gestão democrática no ensino público e o incremento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas. Permitiu também a introdução de mecanismos de avaliação do ensino, que culminaram no atual IDEB e Censo escolar, os quais possibilitaram as coletas de dados sobre o ensino no país, inexistente até então.

A Lei foi concebida para regularizar o sistema educacional e embora tenha provocado avanços significativos em sua proposição, também gerou controvérsias que envolveram questões conflitantes (Demo, 2002). Diante disso, para Demo (2002) os ranços da LDB/96 devem ser considerados também, uma das questões geradoras de preocupações, diz respeito às discussões sobre o financiamento e os recursos para colocar em prática as diretrizes da LDB, que poderiam ajudar na viabilidade e efetividade das políticas educacionais propostas. O autor

discute ainda que a lei trouxe a exigência de formação docente, fato deficitário no Brasil na época. Porém o fato de não ter previsão de orçamentos adequados tornou o processo mais difícil.

Contudo, se torna evidente que tanto os avanços quanto suas controvérsias refletem as perspectivas políticas, econômicas, sociais e educacionais da época, destacando os desafios das políticas educacionais às necessidades do país, incluindo aspectos que perduram até a contemporaneidade quando a LDB/96 já data de 28 anos de sua chegada.

Uma das determinações que mais tardiamente influenciam o currículo catarinense, é tratada no artigo 26, com a regulamentação da criação de uma base nacional comum para a Educação Básica, e no artigo 8º a determinação à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para organizar, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Além disso, a LDB de 1996 estabeleceu que a Educação Básica, tem como objetivo proporcionar uma formação comum essencial para o exercício da cidadania, além de subsidiar os conhecimentos necessários para avançar no mercado de trabalho ou prosseguir em estudos superiores. Ademais, a base educacional da LDB/96 no artigo 32- III fundamenta o ensino voltado para “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”.

A trajetória da LDB ao longo do tempo, influenciada por vários atores e valores sociais, reverberou junto ao sistema educacional brasileiro. Entretanto, para Alves (2022), a aprovação da LDB/96 configurou o avanço neoliberal na educação.

Sequencialmente a esse contexto, o estado de Santa Catarina, em 1999, vivenciando o retorno do governo Esperidião Amin, do PPB/PFL, tem sua recém-aprovada PCSC/98, colocada de lado. E em 2001, lança novas diretrizes curriculares, expressando sua intenção:

Este movimento contínuo para dar novos significados à prática docente está fundamentado na Proposta Pedagógica de Santa Catarina que define o trabalho pedagógico para a Rede Estadual de Ensino como um processo de elaboração e reelaboração de conceitos científicos [...] (Santa Catarina, 2001, p.14).

O acontecimento se formalizou com o caderno "Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica 3: Conceitos Científicos, Essenciais, Competências e Habilidades", complementando e atualizando a versão anterior de 1998. O histórico relata que ele foi elaborado por educadores da rede estadual e sua construção baseou-se na experiência prática das escolas, visando desenvolver os conceitos científicos de forma mais contextualizada.

Os professores do estado receberam capacitações para aplicar essas diretrizes, enfatizando a pedagogia das habilidades e competências e uma abordagem mais humanizada, dinâmica e menos centrada em provas e conteúdos. Este enfoque busca promover um ambiente educacional mais inclusivo e participativo, alinhado com práticas pedagógicas contemporâneas que passam a visar ao desenvolvimento integral dos alunos.

Após isso, em 2003, foram elaborados os cadernos "Tempo de Aprender" e os fascículos denominados "Proposta Curricular de Santa Catarina: Síntese Teórica e Práticas Pedagógicas". Os materiais foram desenvolvidos principalmente para as classes de aceleração de aprendizagem implantadas nas escolas naquele ano, com o objetivo principal de reduzir a distorção idade/série dos estudantes, conforme proposto nacionalmente e oficializado pelo estado de Santa Catarina. Os cadernos também tinham como propósito aprofundar a Teoria da Atividade de Leontiev, servindo como referência teórico-metodológica para todos os professores catarinenses, abordando aspectos teóricos e práticos discutidos nos cursos de capacitação das classes de aceleração (Santa Catarina, 2003).

Na sequência, no governo de Luiz Henrique da Silveira, em 2005, foi lançado o caderno "Enfoques Temáticos" com base na abordagem teórico-epistemológica histórico-cultural, voltado para a educação com foco em letramento na infância e alfabetização, bem como para a educação e trabalho, incluindo a educação de trabalhadores, o ensino noturno e a educação de jovens. Este caderno serviu como referência teórica e metodológica para a ação pedagógica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica em Santa Catarina (Santa Catarina, 2005). Também reflete a preocupação do estado com os impactos das novas tecnologias da informação e da comunicação nas relações cotidianas das pessoas, além da necessidade de adaptação às transformações nos meios de comunicação, que passam a influenciar significativamente os processos de ensino e aprendizagem.

Ao analisar o contexto geral da Proposta Curricular de 2005, observa-se uma clara preocupação por parte do Estado de Santa Catarina em reafirmar a concepção de homem e educação. Com ele, se enfatiza que o homem é um ser social e histórico, cuja formação é resultado de um processo contínuo, moldado pelas experiências vividas e pelas tradições ao longo do tempo. Nesse sentido, o conhecimento é percebido como um patrimônio coletivo que deve ser compartilhado e socializado entre todos os membros da sociedade (Santa Catarina, 2005).

Essa abordagem reflete não apenas uma visão educacional, mas também uma concepção mais ampla sobre a formação humana e sua interação com o ambiente social e cultural. A versão de 2005 destaca a importância atribuída ao conhecimento acumulado pela

humanidade, entendido como um saber que deve ser compartilhado, configurando-se como um patrimônio construído coletivamente. Esse discurso reflete princípios do Materialismo Dialético, numa sociedade caracterizada por inovações tecnológicas que passam a exigir constante reorganização.

Em 2014, durante o governo de Raimundo Colombo, eleito pela tríplice Aliança (DEM, PMDB e PSDB) houve uma significativa atualização da PCSC, coordenada pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com a ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais), então presidida por Aristides Cimadon, secretário estadual de educação nos anos de 2023 e 2024.

Na abertura da PCSC/2014 é registrado o compromisso do governo estadual em adaptar a proposta curricular aos novos desafios contemporâneos (Santa Catarina, 2014). Este esforço incluiu a atualização das diretrizes gerais para orientar o trabalho nas escolas catarinenses, assegurando um alinhamento mais preciso com as necessidades educacionais.

O escopo da proposta visa estabelecer diretrizes que garantam sua aceitação democrática e implantação livre de viés político-partidário nas salas de aula. Destina-se a proporcionar uma formação plural que permita aos estudantes desenvolver suas opiniões e convicções políticas em harmonia com seu contexto e herança cultural. Além disso, busca-se que seu conteúdo seja robusto o suficiente para permanecer relevante ao longo dos anos, planejando manter sua consistência básica por até duas décadas. Se tornar uma documentação detalhada e acessível à população, visando facilitar o entendimento dos princípios orientadores da educação no Estado é sua prioridade.

A elaboração da versão de PCSC/14 ocorreu por um processo que envolveu cerca de 200 profissionais, incluindo representantes da Educação Básica e Superior, diversas modalidades e áreas do conhecimento, além de representantes da sociedade. A seleção dos participantes foi feita por meio de um edital que garantiu representatividade em termos de áreas de conhecimento, regiões do Estado, modalidades de ensino, redes e níveis educacionais, abrangendo todas as etapas da Educação Básica.

A atualização ocorreu por meio de uma plataforma interativa online, permitindo contribuições significativas de um grupo diversificado na elaboração dos textos. Para fomentar o debate e a colaboração, a Secretaria de Estado da Educação criou espaços interativos denominados ‘salas’ e profissionais de diversas áreas do conhecimento foram convidados a participar remotamente. Durante o processo de atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, foram utilizadas estratégias como webconferências, fóruns de discussão, análise de textos da versão anterior da proposta e realização de cinco encontros

presenciais, com certificação de 20 horas aos participantes. Esse movimento traz a pretensão de demonstrar o compromisso do estado com a democratização do processo de atualização curricular e da organização educacional.

Ao revisar as considerações iniciais da PCSC/2014, verifica-se que ela propõe uma atualização necessária diante dos desafios contemporâneos no campo educacional, enquanto reconhece e valoriza o acervo documental curricular de 1991, 1998 e 2005. A versão de 2014 distingue-se das suas predecessoras ao apresentar um pluralismo teórico-metodológico, resultante do movimento político e epistemológico dos debates atuais sobre a educação (Santa Catarina, 2014, p. 20). Também é possível relacionar que ela se apresenta definida com base em correlações com teorias educacionais selecionadas, mencionando figuras como Lev Vygotsky (Santa Catarina, 2014, p.36), Karl Marx (Santa Catarina, 2014, p. 19), Alexei Nikolaievich Leontiev e Vasili Davydov (Santa Catarina, 2014, p.37). No entanto, essas teorias não são fundamentadas teoricamente em seus registros escritos, sendo apenas citadas de forma relacionada às versões anteriores de 1991 e 1998, explicando os motivos de sua manutenção.

A PCSC/2014 define três fios condutores que configuram desafios para a educação estadual: a perspectiva de formação integral baseada numa concepção multidimensional de sujeito; a concepção de percurso formativo para superar o etapismo escolar e a razão fragmentária predominante na organização curricular; e a atenção à diversidade, reconhecendo diferentes configurações identitárias e novas modalidades educacionais.

A Teoria da Atividade, preconizada na PCSC/2014, enfatiza que os sujeitos devem se engajar em diversas atividades, pois é através delas que se desenvolvem e se transformam. "Quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade" (Santa Catarina, 2014, p. 25). Esta abordagem sustenta um alinhamento com as teorias mencionadas anteriormente, promovendo uma educação que não apenas instrui, mas também capacita os indivíduos a contribuir de forma significativa para o seu ambiente educacional, social e de trabalho.

Em suma, a educação catarinense através de seus documentos curriculares, mais especificamente, de 2001 e de 2014, demonstra seu compromisso com a formação do cidadão para o conhecimento científico e sobretudo, para mercado de trabalho, passa a priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades para maior interação com o mundo, antecipando as demandas educacionais contemporâneas num momento que se mostrava propício para um currículo mais voltado às questões sociais e econômicas devido às novas demandas oriundas da LDB/96 e do avanço tecnológico a priori.

2.3 Análise de elementos de constituição do Currículo Catarinense

O Estado de Santa Catarina publicou os registros curriculares denominados, ‘proposta curricular’ em 1991, 1998 e 2014; ‘diretrizes curriculares’ em 2001 e ‘cadernos complementares’ em 2003 e 2005, alternadamente por governos de filiações partidárias distintas. Com eles, se demonstra o interesse do estado em manter discussão constante, com alterações motivadas tanto por publicações de documentos jurídicos normativos nacionais, quanto por mudanças de governos, ou então, acompanhando as transformações que ocorrem nas relações sociais, políticas, de trabalho, culturais, da sociedade e da escola. É nessa trajetória que o currículo do estado de Santa Catarina se apresenta ao longo da sua história.

Na análise das atualizações do currículo catarinense é possível examinar elementos que acompanham sua trajetória, observa-se a escolha da concepção pedagógica, a garantia da participação democrática e as opções pedagógicas que entram em cena a cada alternância política partidária nas esferas governamentais. Para embasar essa análise, não se devem deixar de lado os pressupostos de Ball (2001), cujo referencial teórico oferece apontamentos sobre as influências nas estruturas dos textos de políticas públicas, auxiliando na interpretação dos pontos conflituosos e no fenômeno denominado "convergência de políticas" (Ball, 2001) o qual prioriza análises que levam em conta contextos de influência, contextos da produção do texto e contexto da própria prática. Para Mainardes (2018, p. 96), “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe *et al*, 1992).

Em se tratando do contexto de influência, relacionáveis aos movimentos que atualizam o currículo catarinense, é possível destacar como os discursos políticos de partidos no poder vão e voltam junto aos governantes do período que a evidencia, demonstrando as formas como grupos de interesse evocam disputas para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e de seus partidos políticos e do próprio governo catarinense. É também neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (Mainardes, 2018, p. 96), como ocorre nas representações de partidos de direita e de esquerda que assumem o poder e em 2014 quando se firma a tríplice aliança.

Outro contexto de estratégia política, segundo Ball (1994) envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com os problemas criados. O que pode ser identificado nas formas como os governos catarinenses vão mantendo suas

linhas de interesses ao retornar ao poder, duas linhas distintas se afirmam, uma com partido de esquerda, PMDB, que defende manter a linha de apoio à participação democrática e outra com partidos de direita que defende trabalhos voltados a questões de sociais com introdução de competências e habilidades, produzindo uma espécie estratégica para embates e situações sociais específicas que levam a fortalecer suas ideologias. Aspectos que ocorrem dentro de um processo que se alterna de forma não linear e que acontecem por meio de disputas entre grupos com interesses conflitantes, no caso partido de esquerda e de direita, “na qual os textos são tentativas contínuas de reinvenção das práticas da mesma maneira que as práticas traduzem constante recriação dos textos” (Silva; Martins, p. 1, 2020).

Ball (2001) destaca, o surgimento de um novo paradigma de governança educacional, levantando questões relacionadas às influências dos elementos dos movimentos curriculares com o regresso dos movimentos liberais (Ball, 2001, p. 112), suprimidos no período de redemocratização (Nuernberg, 2016), passando dessa forma a permitir a entrada, por meio da educação, aos que buscam o lucro, ou seja para a globalização econômica que dessa forma, busca estabelecer caminhos pela educação.

Ele aprofunda o debate sobre "convergência de políticas", transferência de políticas ou empréstimo de políticas, como aspectos essenciais na análise dos componentes curriculares. E ao serem relacionados aos documentos curriculares do estado de Santa Catarina, conforme observado em suas atualizações periódicas como a proposta curricular e cadernos complementares citados nesse estudo, ficam perceptíveis as opções que podem tornar favoráveis a investidas para manutenção e perpetuação de uma linha política no poder que privilegia a ascensão econômica acima de tudo, como uma nova vertente. Ademais, é possível relacionar a ocorrência da Tríplice Aliança e a atualização curricular catarinense ocorrida em 2014, quando os partidos políticos opostos se unem e lançam a proposição mais completa rumo a um discurso único de política em favor de uma educação que prioriza a pedagogia das competências.

Nesse sentido, Ball (2001) observa possibilidades da inserção de um cenário de desaparecimento da concepção política nos campos econômico, social e educativo e, paralelo a isso, o aparecimento “de numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação” (Ball, 2001, p. 100), que se relaciona a crescente cedência ao campo de políticas voltadas ao currículo nacional e a chegada da tríplice aliança onde os interesses de crescimento econômico se fortalecem.

Tudo isso, a partir de uma maior uniformidade e determinação central, que transformam o estado em regulador (Ball, 2001, p. 112), por meio de currículos educacionais padronizados definidos como uma das principais funções nos históricos dos documentos curriculares a nível federal com a LDB/96 e repercutindo no currículo estadual.

"As políticas educacionais atuais onde as distinções baseadas em linhas partidárias tradicionais" se originam estão caminhando para uma era pós-política e se tornando turvas (Ball, 2001, p. 100). Este é um fator potente que se revelou ao se avaliar o currículo em Santa Catarina ao longo das sucessões de governos.

Essa perspectiva se evidenciou nas atualizações do currículo catarinense, com diferentes filiações políticas coordenaram a elaboração dos cadernos ao longo das décadas, refletindo disputas ideológicas e interesses econômicos que moldaram sua trajetória. Ball (2001) avalia até que ponto o conceito tradicional de políticas nacionais em educação está evoluindo para um quadro mais amplo que enfatiza a competitividade econômica sobre propósitos sociais "As discussões sobre a mudança em direção a uma maior uniformidade e determinação central nos estados de língua inglesa e o retorno às políticas liberais do século XIX podem fornecer insights" (Ball, 2011, p. 112).

Essa evolução é evidenciada nas dinâmicas de elaboração do currículo de Santa Catarina, que respondem não apenas a mudanças de governos e normativas jurídicas, mas também às pressões econômicas, culturais e ideológicas mencionadas nas discussões sobre influências globais/internacionais nas políticas educacionais locais que levam a um distanciamento da sociedade.

A linha de pensamento possibilita relacionar as situações que a sociedade tem demonstrado em uma crescente acomodação em relação à luta pela defesa de direitos e causas sociais. E isso também se relaciona ao desinteresse dos estudantes pela conclusão da Educação Básica. Esse fenômeno de acomodação pode ser atribuído, em parte, à percepção de que as mudanças políticas e sociais estão além do controle individual. Além disso, a natureza evolutiva das políticas educacionais, como discutido por Ball, reflete um movimento em direção a uma era pós-política em que as linhas tradicionais de ideologias partidárias se tornam menos definidas. Isso contribui para a sensação de que as lutas por direitos são menos claras ou menos urgentes, diminuindo a mobilização social em torno dessas questões.

O currículo catarinense, portanto, não só responde às mudanças econômicas e ideológicas globais, mas também reflete a realidade de uma sociedade que, em muitos aspectos, se mostra menos engajada na defesa ativa de direitos e na luta por transformações sociais e assim, a entrada de nova concepção pedagógica encontra espaço e se torna natural.

3 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DA PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE: TRANSFORMAÇÕES NO PERÍODO

Este capítulo contextualiza a concepção pedagógica que perpassa o acervo curricular catarinense e as concepções definidas a partir de novos documentos nacionais. Assim, é apresentada sua trajetória fundamentada no materialismo histórico, posteriormente na teoria histórico-cultural e dialógica e mais recentemente no ensino por competências. Na esfera estadual é apresentada a permanência na opção pela concepção sociointeracionista com a valorização da interação social e cultural dos alunos. Entretanto, são ressaltadas as formas como ela passa a agregar funções mais amplas a partir das mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas. É destacado que a cada período marcado por mudanças desses contextos, o currículo catarinense passa por atualizações e vai incorporando cada vez mais os elementos da pedagogia das competências, como observado nas versões curriculares documentais de 2001, 2014 e na atualização de 2019 a 2022, intercalados com os referenciais curriculares nacionais de 1996 e 2018.

Todavia, para entender os movimentos ocorridos entre 2019 e 2022, em relação ao currículo catarinense, se aborda sua interação com os pressupostos fundamentais da BNCC/2018, explorando as influências ao cenário educacional estadual.

Em relação a atualização da BNCC/2018, o estado de Santa Catarina, segue a mesma linha promovendo essa atualização curricular por meio do CBTC/2019 para o Ensino Fundamental e instigado pelo desafio de atender as normativas da Lei Federal nº 13.415/2017, que estabelece o ano de 2022 como prazo final para a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas do país, o faz forma rápida para o Ensino Médio também. Utilizando como apoio os dados de pesquisa realizada pela rede, o governo faz o lançamento de sua proposição em forma de complementação de currículo. Assim, atende-se o prazo estipulado e lança a nova organização curricular com 1 caderno em 2019 e outro em 2021 do qual se desdobra em outros 5 cadernos, sendo o último lançado em 2022, o NEM instala princípios de uma nova ideologia a ser detalhada em vários aspectos pela presente pesquisa.

Nas seções do capítulo enfatiza-se o movimento em que o currículo nacional se apresenta com a função de estabelecer um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais para todos os alunos da Educação Básica, propondo um ensino com base em competências, com vistas a oferecer uma educação padronizada. Destaca-se também o intenso aporte ao ensino por competências e habilidades e suas implicações na concepção pedagógica dos sistemas de ensino catarinense.

3.1 Aspectos relevantes à concepção pedagógica curricular de Santa Catarina

Quando é discutida a concepção de currículo, é possível alicerçar o debate em Sacristán (2013, p.10), o qual menciona haver uma dupla interpretação conceitual para a definição de “currículo”, quando reflete:

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exterior às instituições de educação, por outro também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância.

Com esse excerto de texto, podemos relacionar duas questões ao currículo catarinense. Enquanto ele for ponte entre a sociedade de hoje e de amanhã, destaca-se sua característica de estar em constante movimento de atualização, tendo em vista as mudanças que a sociedade vivencia. No entanto, quando se dá a constituição dele como proposta curricular, exige-se a definição de qual tipo de formação será aplicado, bem como quais os desafios se pretende enfrentar para alcançar os efeitos esperados pelo propósito planejado. Supõe, portanto, uma seleção cultural que objetiva ajustar os caminhos mais adequados para os fins selecionados na formação do indivíduo, o qual também é parte atuante do mundo em constante mudança, sendo esse o ponto em estudo.

Para uma análise mais estruturada e fluida do currículo catarinense ao longo de suas diversas versões, destacamos a evolução e os princípios subjacentes que orientam essas propostas educacionais. Um passo significativo nesse sentido ocorreu em 2001, com a introdução da teoria da pedagogia das competências no currículo do estado de Santa Catarina, buscando sistematizar conceitos essenciais em cada disciplina para serem desenvolvidos com os alunos ao longo da Educação Básica, desde a educação infantil até o Ensino Médio. Embora, neste momento, não se aprofundou em abordagens teóricas, o foco se deu na padronização dos conteúdos educacionais para a rede.

Dessa forma, por meio do caderno 'Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica 3: Conceitos Científicos Essenciais, Competências e Habilidades', são definidos os "conceitos científicos essenciais e competências", apresentados através de mapas conceituais para cada disciplina. Além disso, são discutidos os subtítulos "competências e habilidades" e "a construção das competências: apropriação progressiva dos conceitos científicos". De acordo com o documento as competências e habilidades devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica pela progressiva apropriação dos conceitos

científicos essenciais em cada área do conhecimento. Elas deverão ser ampliadas e consolidadas através da interação dos conhecimentos e da aplicação prática, capacitando os alunos a serem protagonistas na resolução de problemas e situações reais. Desse modo, os alunos podem aprender a refletir, analisar, discutir, e adquirem habilidades práticas. Em resumo, propõe um trabalho com construção de competências através da aplicação prática dos conhecimentos. (Santa Catarina, 2001).

A proposição das competências, conforme relata o caderno de 2001, é vista como um processo histórico que se desenvolve ao longo da educação, influenciando a ação subjetiva do indivíduo. Desafios ocorrem com essas inovações, que procuram tornarem-se práticas aplicáveis na formação de profissionais, enquanto a ênfase na "Formação Integral" visa integrar teoria e prática de maneira útil e acessível aos professores e interligada com a vida dos alunos para o novo momento pós LDB/96 e o retorno de governo progressista.

Um segundo movimento em favor da pedagogia das competências, se dá na versão lançada em 2014. Embora, inicialmente seja possível verificar a inserção de um pluralismo de concepções pedagógicas junto ao currículo catarinense, ele destaca novamente a concepção Histórico-Cultural dialética, também conhecida como Sociointeracionismo, desenvolvida por Vygotsky, mas também aborda a Teoria da Atividade, formulada por Leontiev e Davidov. Essas teorias proporcionam uma base significativa para entender como o currículo catarinense pretende orientar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem bem como a formação humana pretendida pelo viés pedagógico.

Por meio da concepção Sociointeracionista, Vygotskyana, se enfatiza que o desenvolvimento cognitivo não se dá apenas individualmente, mas é mediado pela interação social e cultural, de acordo com a PCSC/2014, se explica que (Santa Catarina, 2014, p. 36) “O conceito é um instrumento intelectual de entendimento do real: é por meio dele que os seres humanos são capazes de estabelecer relações dialéticas de compreensão da realidade que é fonte e objeto do modo específico de apropriação cognitiva” (Vygotsky, apud Santa Catarina, 2014, p. 36).

Essa concepção defende que a escola não deve ser separada das relações humanas que se desenvolvem e se aprimoram por meio das interações na sociedade.

Para Vygotsky (1987), a aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde o aluno é capaz de realizar tarefas com a ajuda de um mediador mais experiente, como um professor ou colega. Essa interação facilita não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais avançadas. “A aprendizagem promove o desenvolvimento atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal, ou seja,

transformando o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real" (Santa Catarina, 1998, p. 20) concretizando-se a aprendizagem.

Detalhando aspectos relativos à concepção pedagógica a versão de currículo de 2014 ela define seu aporte “Revisitando os Fundamentos teóricos metodológicos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina” e também justifica a manutenção da concepção sociointeracionista ao destacar que “Nesse contexto, o pensamento de origem marxista apresentado nos textos do filósofo Antônio Gramsci e outros autores dessa vertente teórica possibilitou maior articulação da educação com a política” (Santa Catarina, 2014, p. 19). Embora também apresente outros autores dessa mesma corrente teórica. A corrente filosófica definida é apresentada na bibliografia da Proposta curricular de 1998 (Santa Catarina, 1998, p. 14), com embasamento teórico em Antônio Gramsci, Karl Marx e Lev Semionovich Vygotsky e sua contribuição ao desenvolvimento do aluno é analisada.

Dessa forma, se fortalece novamente a opção pela teoria de Antonio Gramsci e sua concepção do ser humano como um sujeito que produz, faz cultura, busca autonomia, aprende diariamente mas não somente na escola, considerando que há informações por todos os lugares, essas razões fazem com que a escola necessite realizar um trabalho mais ligado à vida, pois a educação escolar não deve acontecer como se fosse isolada, como se não fizesse parte da comunidade, visto que é a própria vida.

Com ênfase no que preconiza Gramsci, as mudanças para uma vida melhor podem se tornar possíveis quando a escola chegar ao ponto de proporcionar condições para que as classes menos favorecidas se percebam em condições oprimidas e deixem de aceitá-las como natural.

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo (Gramsci, 1989, p. 08).

A teoria define que as atividades intelectual e manual para um humano mais emancipado poderão ser tangíveis pela apropriação da consciência crítica entre os jovens.

A versão de 2014 do currículo catarinense enfatiza a articulação das teorias supra relatadas para criar um ambiente educacional que não apenas transmite conhecimento, mas também estimula o desenvolvimento integral dos alunos e promove a aprendizagem através da prática significativa e relacionada aos anseios dos alunos. Por esse viés, o currículo enseja

oferecer uma educação que seja relevante e estimulante para os estudantes, com vistas a prepará-los para os desafios do mundo contemporâneo.

A concepção pedagógica definida nos documentos normativos curriculares catarinenses, embora permaneça fiel ao conceito estruturante inicial sociointeracionista, passa por alterações constantes dando ênfase às demandas políticas, econômicas e sociais com o preparo para o trabalho, inspirada em pensadores como Antonio Gramsci, que buscam uma escola integrada à vida e à comunidade. Essa abordagem histórico-cultural tem sido considerada essencial em todas as atualizações curriculares catarinense, mesmo frente às mudanças sociais e educacionais, alinhando-se aos princípios de oferecer uma educação integral e a valorização da pedagogia das competências a qual avança a cada nova proposição curricular nacional e estadual.

Como aporte adicional, a PCSC/2014, acrescenta a Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev e ampliada por Davidov, promovendo conceito desenvolvido por Davidov (Santa Catarina, 2014, p. 39), que o pensamento teórico:

[...] se constitui em uma forma específica do pensamento humano, cujo desenvolvimento exige o envolvimento do sujeito em determinado tipo de atividade – a atividade de estudo, a ser realizada sob a orientação das ações e operações vinculadas à instrução, ao ensino e à educação promovidos pela escola.

Segundo Davidov “[...] o conceito de teoria é sinônimo de consciência social nas formas mais elevadas de desenvolvimento de sua organização” (Davidov, apud Santa Catarina, 2014, p. 39). E a mediação da relação do homem com a realidade em que vivencia permite condições para a transformação consciente.

Nessa mesma direção Asbahr (2005), enfoca a atividade prática como central para o aprendizado. Ela considera que a aprendizagem é impulsionada pela participação ativa dos alunos em atividades significativas que envolvem resolver problemas do mundo real. Essa abordagem não apenas desenvolve competências específicas, mas também promove uma compreensão mais profunda dos conteúdos através da aplicação prática.

O currículo catarinense vigente, por meio da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014, destaca-se, sobretudo, pela sua abordagem ampliada da educação integral, que integra aspectos humanos essenciais no trabalho pedagógico. Reconhece a formação integral como multidimensional, considerando diversas identidades e modalidades educacionais como fundamentais para a formação básica.

Tal proposta ainda enfatiza que o desenvolvimento humano se dá através de processos de mediação e relações sociais, ressaltando a importância da apropriação cultural e do desenvolvimento emocional e cognitivo, o esclarece no trecho:

Pensar no percurso formativo do ser requer consciência de que somos constituídos historicamente por meio de nossas relações. O meio social nos permite a apropriação cultural, intermediada pela linguagem e suas diversas formas, onde os sujeitos se humanizam e se ressignificam (Santa Catarina, 2014, p. 34).

Essa abordagem integrada visa promover não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o emocional, psicológico e sociológico dos alunos, fomentando aspectos significativos de comportamento, percepção, linguagem, pensamento e consciência dentro do contexto educacional catarinense. Reconhecendo a complexidade do desenvolvimento humano, que envolve estruturas e relações intrincadas entre corpo, sentimentos e capacidades, o currículo busca promover o desenvolvimento integral.

Conforme Vygotsky (1995 (p. 318), o desenvolvimento humano é caracterizado por "um todo único, complexo, composto por diversas funções e elementos estruturais e por relações recíprocas". Essa perspectiva destaca a importância de uma educação que considere não apenas o aspecto cognitivo, mas também as dimensões emocionais e sociais, preparando os estudantes de forma abrangente para os desafios que se apresentam a cada novo ano.

Teorias educacionais como a sociointeracionista de Vygotsky e a abordagem histórico-cultural têm orientado práticas pedagógicas que valorizam a interação social, o desenvolvimento cognitivo e a mediação do conhecimento. A partir dessas bases teóricas, os currículos têm trazido às propostas de não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover uma educação que prepare para o trabalho, que desenvolva a autonomia dos alunos na solução de problemas e que saibam lidar com suas emoções.

Todas essas influências combinadas formam o currículo catarinense, que visa preparar os estudantes não apenas por meio de conhecimentos acadêmicos, mas também com habilidades e competências necessárias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. As atividades educacionais são vistas como complementares e fundamentais para promover o desenvolvimento omnilateral do ser humano, conforme o conceito marxista de omnilateralidade evidenciado por Manacorda:

Nos Manuscritos de 1844 – nos quais já está a definição da relação homem-natureza no trabalho, como uma relação que é, ao mesmo tempo, voluntária, consciente e universal, em que a natureza toda é tornada corpo inorgânico do homem, em que toda a assim chamada história universal nada mais é que o devir da natureza para o

homem e a geração do homem pelo trabalho humano, e a indústria é a relação histórica real com a natureza – aparece, pela primeira vez, nesse contexto, a expressão omnilateral, exatamente quando Marx diz que o homem se apropria de uma maneira omnilateral do seu ser omnilateral, portanto, como homem total (Marx, 1952, p. 261, 265 e 268 *apud* Manacorda, 2007, p. 87-88)

Isso implica não apenas a instrução técnica, mas também o desenvolvimento intelectual amplo e completo, capacitando os indivíduos não apenas para as demandas específicas do mercado de trabalho, mas para um desenvolvimento humano integral em todas as suas dimensões, de acordo com Manacorda (2007, p. 87), quando explica que:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos, os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.

Nesse mesmo sentido, essencialmente, a omnilateralidade no currículo educacional visa garantir um desenvolvimento completo e multifacetado das faculdades humanas, das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfazê-las. Isso significa que a educação deve abranger não apenas aspectos técnicos, mas também a formação integral que capacita os indivíduos a compreender e participar ativamente da sociedade, promovendo não só suas habilidades práticas, mas também seu desenvolvimento intelectual, emocional, psicológico e sociológico dentro do contexto catarinense.

Simultaneamente, observa-se um movimento crescente em direção à educação inclusiva, adaptando os currículos para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências e diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Esse enfoque visa garantir uma educação equitativa e acessível, promovendo o respeito à diversidade de experiências e saberes.

Na prática, há desafios significativos, agravados tanto pela falta de adequação de recursos para a infraestrutura das escolas quanto pelas dificuldades de formação contínua aos educadores em prol da formação cidadã crítica emancipatória dos estudantes.

Na sequência histórica dos contextos curriculares, no ano de 2018, um novo documento é consolidado no país, a “Base Nacional Comum Curricular”, ela vem estabelecendo diretrizes essenciais para aprendizagens na Educação Básica em todo o país e proporciona um crescente reconhecimento da importância da formação integral dos estudantes, incorporando competências socioemocionais, habilidades para o longo vida e uma abordagem mais ampla do desenvolvimento humano. Para entender os principais conceitos

que mais influenciam as atualizações do currículo catarinense, faço uma apresentação contextualizada da BNCC/2018, a nível nacional.

Após sua homologação pelo ministro da Educação, Rossieli Soares, no governo do presidente Michel Temer, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) consolidou uma estrutura geral que orienta a atualização dos currículos educacionais em todo o Brasil. A BNCC nasce de um jogo conflituoso de interesses privados, que incidem sobre a educação pública. Essa base estabelece diretrizes para os sistemas estaduais e municipais de ensino, delineando as aprendizagens mínimas esperadas em âmbito nacional. Promove uma base comum para os currículos, que devem ser complementados por componentes diversificados adaptados às características regionais, culturais e econômicas.

A ideia de uma base nacional comum para fixar os conteúdos mínimos para o ensino brasileiro, garantindo uma formação básica comum, já estava prevista em outros registros oficiais como a Constituição de 1988, que no Artigo 210 já estabelecia os fundamentos para sua criação e também no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/96 (Lei nº 9.394/1996).

Ao longo dos anos esse princípio foi gradualmente fortalecido e se consolidou pela BNCC/2018 sendo orientado por princípios éticos, políticos e estéticos que promovem a formação integral dos indivíduos e contribuem para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme declara a versão documental.

A partir disso, os processos de formação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação de seus currículos se iniciaram. Nesse movimento a BNCC/2018 vai fortalecendo seu propósito de normatizar o ensino em nível de país, criando para todos os bancos escolares, uma padronização em termos de aprendizagens essenciais para que todos os alunos tenham desenvolvido como conhecimento mínimo, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, estabelecidas como 10 competências gerais essenciais, seguidas pelas competências das áreas do conhecimento no título oficial da base.

A BNCC/2018 também introduz a possibilidade de uma parte diversificada complementar, que considera os interesses regionais, ampliando as opções além dos conteúdos da formação geral básica para o ensino fundamental e médio. Essa flexibilidade permite que as escolas definam quais conteúdos complementares serão incluídos, adequando o currículo às necessidades específicas e contextos locais. Ela também tem seus fundamentos pedagógicos enfatizados no desenvolvimento de um ensino centrado no desenvolvimento de competências e no compromisso com a educação integral. Isso implica adotar uma visão

ampliada e inclusiva da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como agentes ativos de aprendizagem.

De maneira paralela a concepção pedagógica trazida pela PCSC/2014 e influenciada pela demanda da BNCC/2018, o estado de Santa Catarina, realiza uma atualização de forma complementar, intitulada Currículo Base do Território Catarinense/2019.

Essa atualização continua ancorada pelos pressupostos da PCSC/2014, é organizada no estado catarinense a partir de 2019 quando lança o primeiro caderno, porém sem deixar de lado as proposições oriundas da PCSC/2014.

Ela é organizada por dois documentos centrais: a) em 2019- Currículo Base do Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; b) em 2021- Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. O caderno de 2021 é complementado ao longo dos anos de implementação de sua atualização curricular por 5 outros cadernos voltados ao Ensino Médio. Sendo eles, em 2021: Caderno 1- Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 2- Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense e Caderno 3- Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense e em 2022: Caderno 4- Portfólio dos Educadores: Componentes Curriculares Eletivos - Construindo e Ampliando Saberes; Caderno 5- (em revisão) Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica e Caderno 6- Trilhas de Aprofundamento Formação Docente - Curso Normal em Nível Médio - Magistério. Por meio desses documentos se compõe o acervo curricular para o NEM, após a BNCC/2018.

Contudo, a proposição geral da BNCC/2018, também defendida pelos cadernos do CBTC /2019 e do CBTC NEM/2021 declara que a proposta centra-se na oferta de uma educação que valorize o acolhimento, o reconhecimento e o pleno desenvolvimento das singularidades e diversidades de cada indivíduo. O princípio da educação integral contido refere-se à criação intencional de processos educativos que estimulem aprendizagens alinhadas com as necessidades, potencialidades e interesses dos estudantes, além de responder aos desafios contemporâneos da sociedade. Estabelecendo um conjunto de ações fortalecedoras da oferta de uma educação integral, com foco nas habilidades de interesse dos alunos, próximas a sua realidade e condizente com as exigências do mundo em movimento da contemporaneidade. Porém, na prática a concepção se evidencia no desenvolvimento da concepção do ensino baseado em competências e habilidades estabelecendo competências gerais e específicas de forma incisiva e deliberada ao longo dos documentos lançados.

3.2 A educação integral, o ensino por competências e as implicações ao currículo catarinense

A educação não apenas tem discutido temas como economia, meio ambiente, ciência, ética, justiça e desigualdades, mas também se posiciona para debater os ideais que fomentem a formação da identidade regional, nacional e mundial (Saviani, 2008). Para esse autor, a escola é um ambiente permeado por diferentes visões que moldam seu currículo, função, objetivos e significados educacionais. Essas definições são frequentemente alvo de disputas políticas, econômicas, culturais e sociais, refletindo a compreensão da educação sobre passado, futuras sociedades e os sujeitos nela envolvidos.

O problema passa a ser um currículo escolar que cada vez mais é “despido de seus elementos humanistas, e a pedagogia da memorização impõe sua vontade” e dessa forma, segundo Nussbaum (2015, p, 135) dá-se mais espaço a um saber instrumentalizado:

O conteúdo curricular trocou o material preocupado em inspirar a imaginação e exercitar a capacidade crítica pelo material imediatamente relevante para a preparação para prova. Junto com a mudança de conteúdo veio uma mudança pedagógica ainda mais perniciosa: a substituição do ensino que procura promover o questionamento e a responsabilidade individual por um ensino que joga informações goela abaixo visando à obtenção de resultados favoráveis no exame.

Historicamente, essa evolução inclui desde a tradicional transmissão teórica de valores, movimentos como a Escola Nova, focada em um ensino ativo e experiencial, as pedagogias contemporâneas de projetos e reflexão do professor, (Duarte, 2010) até a pedagogia das competências enfatizadas nas versões curriculares contemporâneas.

Em 2019, é lançado o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC/2019) o qual complementa a Política Curricular de Santa Catarina de 2014 (PCSC/2014), consolidando o currículo estadual “[...] alicerçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Santa Catarina, 2019, p. 15). A apresentação do registro documental explicita o processo de organização:

Esse processo foi iniciado em 2015, com a criação da Comissão Executiva Estadual da BNCC; em 2016, foi criado o Comitê Executivo em regime de colaboração (SED, UNDIME/SC, CEE e UNCME). Em 2017, foram realizados encontros, consultas públicas e formações que geraram um documento preliminar entregue ao CEE no final de 2018. Em 2019, retomado o processo de implementação da BNCC em Santa Catarina, a realização do 1º Seminário, no mês de abril, mobilizou mais de 500 profissionais da educação, entre professores e gestores, para a sistematização e a finalização do currículo.

Com ele, são apresentadas as orientações e as competências a serem desenvolvidas, contempla conteúdos, habilidades, objetos do conhecimento e unidades temáticas dos componentes curriculares que devem constar no planejamento dos professores da Educação Básica. E também é detalhada sua proposição em “dois princípios fundamentais, quais sejam: o da educação integral e o percurso formativo” (Santa Catarina, 2019, p. 18). Conduz-se assim ao ensino que aprimora o saber fazer e detalha-se que:

Tais princípios alicerçam toda a proposta curricular apresentada neste documento, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, e orientam as aprendizagens essenciais que serão asseguradas aos estudantes por meio do desenvolvimento das competências definidas pela Base Nacional Comum Curricular.

Junto com a proposta de formação integral do ser humano, compreende ser necessário afirmar a diversidade como princípio formativo, destaca-se a importância do processo de Alfabetização com ênfase em aspectos relacionados à apropriação da linguagem escrita e avança na definição de um currículo que aponta para o trabalho com tecnologias para a aprendizagem para todos os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. As dez competências gerais da BNCC/2018 são reafirmadas de forma implicada na compreensão da Educação Básica em um movimento contínuo de aprendizagens, no qual o conjunto de possibilidades esperado para os estudantes ao final do Ensino Médio deve ser construído ao longo da Educação Básica como responsabilidade de todos (Santa Catarina, 2019, p. 22).

Decorre que o ensino por competências sufoca muitos aspectos relevantes da educação integral e a proposição fica latente no currículo, que enfatiza o ensino por competências.

3.2.1. O caso do Ensino Médio em Santa Catarina

No Brasil, após a BNCC/2018 ocorreu um processo de grandes proporções em termos de mudanças curriculares para o Ensino Médio, por meio de um movimento que se originou da necessidade de orientações específicas para a etapa. O fato da BNCC não abordar essa etapa ocasionou a publicação da Medida Provisória 746/16, a qual fundamentou a controversa 'reforma do Ensino Médio', oficializada pela Lei Federal nº 13.415/2017, seguido da Resolução CNE Nº 03/2018 que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e resultou em ações a serem implementadas em todo o país.

Por meio desses movimentos o Novo Ensino Médio foi reorganizado. Em 2023, a aprovação da Lei Federal nº 14.640/2023, reforça a abordagem da educação integral com

vistas à formação profissional. As mudanças na organização curricular do Ensino Médio provocaram um processo midiático, noticiando a chegada da nova sistemática. Os sistemas de ensino foram autorizados a ofertar componentes curriculares formados por *‘itinerários formativos integrados’*, conforme descrito no artigo 4º, parágrafo 3º, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017, p. 1).

A inovação trouxe também controvérsias, como a proposta de extinguir a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia e a possibilidade de permitir que pessoas ‘com notório saber’ assumissem a docência, configurando pontos conflitantes no interior das escolas e gerando preocupações entre educadores. Além disso, a tentativa de adaptar o currículo do Ensino Médio às demandas contemporâneas das necessidades do mercado de trabalho com a diminuição da carga horária das disciplinas de humanidades foi muito questionada por parte da comunidade acadêmica em defesa de sua relevância para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes.

Paralelamente a esse contexto nacional, o estado de Santa Catarina desenvolveu documentos curriculares específicos seguindo as diretrizes oriundas da BNCC/2018. A organização desse processo foi realizada em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação (SED) e órgãos representativos da área educacional. Esse formato, sem grandes obstáculos, garantiu a homologação do Currículo Base para o Território Catarinense para o Ensino Médio, com a Resolução do Conselho Estadual de Educação, CEE/SC nº 070/2019.

O processo de atualização complementar ao currículo catarinense, com o CBTC EM /2021, foi organizado por abordagem democrática, conforme declara a seção ‘histórico’ do CBTC EM/2021, destacando o envolvimento e a ampla colaboração das redes estaduais de ensino e do público em geral, através de uma consulta pública que recebeu mais de 2.120 contribuições abrangendo diversas áreas do conhecimento.

A partir da aprovação na esfera estadual, as instituições de ensino - públicas e privadas - catarinenses, foram convocadas a adesão ao CBTC EM/2021 e a adequação de suas propostas curriculares, destacando que em virtude de novas demandas educacionais e curriculares em vigor, tornou-se necessária “[...] a Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, com o intuito de agregar ao currículo às novas demandas [...]” (Santa Catarina, 2021. s.p.).

O caderno 1 do CBTC NEM/2021 fundamenta a ação de atualização apresentando pesquisas realizadas pela SED e atribuindo a necessidade de atualização do currículo

catarinense para o Ensino Médio ao crescente desinteresse dos jovens pela conclusão da Educação Básica. Para comprovar esse intuito realizou uma pesquisa junto às escolas da rede.

Faço um breve relato sobre a pesquisa contida no CBTC/2021, a qual ratifica ao órgão estadual a necessidade da proposta de novo Ensino Médio, detectando pontos que se alinham às inquietudes que me levaram ao presente projeto, enquanto pesquisadora. Saliento que o resultado da pesquisa foi usado para definir as prioridades na atualização do CBTC NEM/2021 e de em seus cadernos subsequentes frente a realidade catarinense. Como base para levantar os dados, a Secretaria de Estado da Educação (SED), utilizou o “Programa de Combate à Evasão Escolar, Aviso por Infrequência do Aluno (Apoia)”, conhecido na rede como Sistema Apoia Online. Esse programa consiste em uma parceria estabelecida pelo Termo de Cooperação Técnica nº 24/2013 entre o Ministério Público do Estado de Santa Catarina, a SED, as secretarias municipais da Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação, a Federação Catarinense dos Municípios e o órgão de defesa dos direitos dos menores de idade, a Associação Catarinense dos Conselhos Tutelares (Santa Catarina, 2021).

O período analisado pela pesquisa abrange os anos de 2014 a junho de 2019, com foco nos motivos de evasão dos estudantes do Ensino Médio. O diagnóstico foi realizado em 120 escolas piloto do Novo Ensino Médio da rede estadual no segundo semestre de 2018, utilizando métodos de pesquisa especializados. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário institucional através dos órgãos: escola, ministério público e conselho tutelar. Os resultados mostram que as respostas dos alunos, em relação à pergunta: “se consideram a escola pouco atrativa” foi: 47,50% responderam ‘sim’ para a própria escola, 37,90% responderam ‘sim’ para o conselho tutelar e 25,80% responderam ‘sim’ para o ministério público. Detalhando as respostas em relação às razões que os levaram a evasão: 3,2% dos jovens abandonaram a escola devido a questões relacionadas à convivência marital, 4,4% por dificuldades de aprendizagem acumuladas, 5,1% devido a parto recente ou gravidez, 8,3% para ingressar no mercado de trabalho e 10,3% são evadidos que não respondem ao questionário impossibilitando apurar as causas reais.

Nas respostas fornecidas ao Ministério Público de Santa Catarina, as causas da evasão escolar foram melhor delineadas devido a um detalhamento mais minucioso dado ao órgão. Nelas, menos de 3% das causas incluem os problemas: de questões familiares (separação dos pais e falta de interesse dos responsáveis pelos estudos dos filhos; viagens temporárias com a família); conflitos com funcionários da escola (agressões físicas ou psicológicas e discriminação por parte dos profissionais da escola); dificuldades relacionadas ao transporte escolar (como distância e falta de acompanhamento); suspeitas de envolvimento com drogas;

mudança de escola ou endereço; problemas de relacionamento com colegas, como *bullying* e preconceito; defasagem idade-série; necessidade de tratamento médico ou internação; e também ocorreram dificuldades para localizar as famílias ou responsáveis para contato e encaminhamentos (Santa Catarina, 2021).

É enfatizada no caderno 1 (2021) a seriedade do processo de coleta desses dados pelas escolas estaduais e salientado o trabalho conjunto entre diferentes setores da rede para implementar ações que visem mitigar esses problemas e reintegrar os jovens ao ambiente escolar. Segundo esse caderno, a pesquisa foi essencial para identificar os interesses e necessidades dos estudantes na amostra, o que subsidiou a análise realizada pelos redatores do CBTC EM/2021. A pesquisa também foi fundamental para contextualizar constatações, como o reconhecimento de que muitos alunos não veem a escola como um ambiente atrativo que contribua para seus projetos de vida. Além disso, identificou-se uma parcela considerável de estudantes que abandonam a escola para ingressar no mercado de trabalho (Santa Catarina, 2021). O currículo catarinense também destaca que, diante desse diagnóstico, a educação formal e o trabalho frequentemente competem pela atenção dos jovens, levando a muitas perdas para a área da educação por meio das dificuldades identificadas.

A pesquisa apresentada no caderno 1 do CBTC/2021 é citada pela SED como base para a mudança apresentada ao Ensino Médio catarinense. Assim o Novo Ensino Médio traz a proposição de divisão do Ensino Médio em duas partes distintas: *Formação Geral Básica*, com carga horária máxima de 1.800 horas ao longo de três anos, e *Parte Flexível*, formada pelos Itinerários Formativos, com pelo menos 1.200 horas distribuídas no mesmo período.

Através da pesquisa supracitada, o governo estadual relata que o objetivo da implantação da nova organização curricular se dá “com vistas a enfrentar anos de desinteresse por parte dos estudantes, que ressoam nos altos índices de abandono escolar e baixa proficiência, caracterizando a realidade do ensino médio” (Santa Catarina, 2021, p. 14).

Na introdução do CBTC EM/2021, no caderno 1 - Disposições Gerais, se destaca que (Santa Catarina, 2021, p. 14):

Espera-se que esta proposta de organização curricular ressoe em um ensino significativo e atrativo, permitindo aos estudantes serem protagonistas de suas histórias no planejar seus percursos escolares e suas vidas com maior consistência, desenvolvendo-se integralmente.

Com isso, se orienta a introdução e a metodologia de trabalho com por meio dos *itinerários formativos*, nos quais os alunos passam a ter a oportunidade de escolher

componentes curriculares relacionados à formação profissional e técnica, alinhados às demandas do mercado de trabalho. Os itinerários *formativos* são selecionados a partir de uma lista pré-determinada disponível no caderno 4- *Portfólio dos Educadores: Componentes Curriculares Eletivos - Construindo e Ampliando Saberes* - CBTC EM/2022 (Santa Catarina, 2022). No entanto, é importante destacar que essa listagem não é definida pelas escolas, mas deve seguir as diretrizes estabelecidas pelo caderno curricular 4.

De acordo com o CBTC EM/2022, caderno 4, o Novo Ensino Médio, orientado pelos registros documentais curriculares nacionais, busca oferecer uma formação mais integrada, flexível e alinhada com as exigências do mundo contemporâneo, aos interesses da sociedade e do mercado de trabalho. Central nesse novo modelo está o ensino por competências, uma abordagem pedagógica que vai além da simples memorização de conteúdos (Lima, 2022). No contexto do Novo Ensino Médio, as competências se dividem em diversas áreas essenciais para o crescimento integral dos estudantes (Santa Catarina, 2022). Além das competências acadêmicas e cognitivas, valoriza também as socioemocionais, que ajudam os alunos a lidar com emoções, estabelecer boas relações interpessoais e trabalhar em equipe de maneira colaborativa (Canettieri, 2021).

No currículo do território catarinense, caderno 1, em "Formação do Sujeito" (CBTC EM/2021) é destacada a importância de preparar os jovens para o mercado de trabalho, promovendo sua formação integral. A Resolução nº 3 do CNE de 21/11/2018 também sublinha a necessidade de desenvolver aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes, incentivando a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seus projetos de vida para uma cidadania qualificada.

Além disso, o CBTC EM/2021 narra como ocorreu o processo de criação de 120 escolas-piloto para iniciar a implantação do Novo Ensino Médio ainda em 2018. Essas escolas passaram a oferecer horário de atendimento diferenciado, com um acréscimo mínimo de seis aulas semanais na grade curricular, além de desenvolverem ações de flexibilização curricular.

A escola-piloto foi criada com o objetivo de subsidiar a construção da proposta do Novo Ensino Médio para a Rede Estadual. Entre as ações de flexibilização curricular realizadas nas escolas-piloto, iniciou-se o trabalho com os componentes curriculares '*Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira e os Componentes Curriculares Eletivos*' orientados aos trabalhos metodológicos dentro de quatro eixos norteadores: processos criativos, investigação científica, intervenção, mediação sociocultural e empreendedorismo, enfatizados por um quinto eixo, com perspectiva sociocultural, que deve permear todos os outros de forma contínua. E os componentes deverão também, ser abordados a partir das 10 competências da

BNCC/2018 e das competências específicas das áreas do conhecimento, (Santa Catarina, 2021) priorizando o ensino por competências e desenvolvendo habilidades pertinentes.

O Ensino Médio tem passado por ajustes constantes. No mais recente, o governo federal, com a Lei Nº 14.640, de 31 de julho de 2023, no Art. 1º instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na Educação Básica em tempo integral. No § 2º definiu que se consideram novas matrículas aquelas criadas ou aquelas convertidas de jornada parcial para jornada integral a partir de janeiro de 2023.

De acordo com o site da câmara dos deputados, a Lei 14.640/2023 busca chegar mais perto da meta 6 do PNE, garantindo a transferência de até R\$4 bilhões em 2024 para que estados e municípios incentivem a criação de novas matrículas em ensino integral.

Estudos preliminares impulsionam essa determinação:

A performance do Ensino Médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mostra que, entre 2017 e 2021, alunos do integral dobraram a proficiência de aprendizado em comparação com alunos do tempo parcial, com 20 pontos a mais na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Barros et al, p. 2022)

Ela também possibilita que recursos do *Pronatec* possam ser usados como incentivo ao Ensino Médio Técnico Profissional. Assim, os cursos do *Pronatec*, em parceria com o ensino privado, tiveram início em 2024 nas escolas através de programas de profissionalização dos jovens.

A expectativa é de que a oportunidade de uma educação integral em tempo integral tenha impacto sobre diversos aspectos para futura inserção produtiva dos estudantes. Em particular, sobre a parcela de sua vida adulta em que permanece ocupado, e, quando ocupado, incide sobre sua produtividade e remuneração. (Barros et al, p. 2022)

Confrontando as afirmações de inserção produtiva, Saviani (2008) destaca que a "pedagogia das competências", bem como Laval (2004) discorre que na proposta do ensino por competências, este sujeito deve ser incentivado a gerenciar-se como um empreendedor, adaptando-se rapidamente às exigências do mercado evidenciando o 'sujeito neoliberal'¹. Esse movimento evidencia o apoio a um currículo, implantado dentro da escola, voltado aos interesses da formação do capital humano, se tornando prescritivo, dando sequência ao

¹ Os estudos de Laval (2004) Dardot e Laval (2016), Fávero, Tonieto e Consaltér (2020) ressaltam e denunciam a forma como as políticas educacionais foram se ajustando aos ditames neoliberais no contexto global, em favor da constituição do sujeito neoliberal, ou seja de formatar o sujeito neoliberal, consumista, competitivo e docilmente adaptado aos princípios e valores neoliberais.

propósito de formação instrumentalizada oriundo da BNCC/2018 e demonstrando a conformação das ideias neoliberais refletidas nos documentos curriculares.

3.3 Quando o ensino por competências ganha notoriedade

A criação de políticas nacionais, conforme observado por Ball (2001), é um processo contínuo de adaptação e incorporação de ideias de outros contextos. Isso resulta em uma mistura de modismos e tendências que emergem, desaparecem e depois retornam com força, trazendo mudanças significativas para a educação. Esse fenômeno pode ser observado com mais intensidade no cenário estadual catarinense com a criação das 'Diretrizes 3' de 2001, da do CBTC/2019 e do CBTC EM/2021, a partir deles se evidencia a tendência de transpor as determinações do órgão federal para as atualizações curriculares do estado.

Destaca-se neste subtítulo, o enfoque no ensino por competências, rapidamente incorporado na educação catarinense. Suas origens a partir de 2001 em caderno complementar, influenciado de forma discreta pela LDB/96, que se refere a habilidades a serem desenvolvidas e a sequência dada de forma ágil e potente pelo Currículo Base do Território Catarinense a partir de 2019, evocado pela BNCC/2018.

A noção de ensino por competências nas escolas da rede estadual de Santa Catarina tem início em 2001, através de atualização realizada pelo governo Esperidião Amin, no caderno 'Diretrizes 3', quando professores e diretores escolares passaram por formações em polos regionais para entender como ela deveria ser trabalhada nas salas de aula. Vale ressaltar que, embora só tenham se fortalecido pela BNCC/2018 como registro documental legal para a Educação Básica, quando esta se tornou forte e persuasiva, as competências já eram aclamadas na educação pública brasileira desde os anos 90. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no Art. 205, estabelece que à educação cabe preparar para a cidadania e também para o trabalho, destacando a importância de pensar a educação em função das relações e do exercício profissional.

A preocupação em estabelecer conteúdos mínimos para a Educação Básica em forma de habilidades e competências e da educação integral já se apareciam em outros registros documentais de destaque nacional. A LDB/96 (Brasil, 1996), no Art. 1, inciso 2º, por exemplo, complementa a inspiração nos valores de solidariedade humana e no pleno desenvolvimento do educando, destacando a educação voltada para a preparação para o mundo do trabalho, aliada a noção de aprendizagem ao longo da vida como um dos princípios norteadores da Educação Básica. Nessa direção, a LDB/96, no Art. 35, finalidade II, do

ensino médio, aborda a noção de preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo e adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento (Brasil, 1996), devidamente alinhados aos princípios neoliberais conformados. Esses elementos, apoiados pelas políticas curriculares brasileiras como competências, são debatidos por Silva (2018, p. 11), agregando significado distinto:

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania.

Além disso, a incorporação da noção de competência é indicada na mesma direção pelo Relatório de Delors, produzido para a Unesco entre 1993 e 1996. Esse relatório estabelece os princípios necessários para uma educação no século XXI, destacando os quatro pilares: "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser". Como debatido por Silva (2003), sobre a noção de competência, relacionada ao "saber fazer, ao aprender a viver junto e ao aprender a ser", enfatizando a sociabilidade, o trabalho em equipe e a aprendizagem contínua. O que debatido por Silva (2003) é que essa abordagem dialoga com a visão instrumental das políticas neoliberais, que promovem um sujeito flexível diante do constante descarte de conhecimento.

A partir de 2018, a BNCC traz a proposta de formação de um aluno capaz de uma ampla gama de habilidades, como reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se efetivamente, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável. Isso vai além do mero acúmulo de informações (Brasil, 2018). Seguindo essa diretriz, a BNCC/2018 enfatiza que as decisões pedagógicas devem focar no desenvolvimento de competências, define claramente o que os alunos devem "saber" (incluindo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, principalmente, o que devem "saber fazer" (aplicando esses elementos para resolver demandas complexas na vida cotidiana, na cidadania plena e no mercado de trabalho), fornecendo orientações cruciais para fortalecer as práticas que garantam as aprendizagens essenciais conforme estipulado.

Para tanto, se busca um formato de educação que possa efetivamente promover uma integração significativa entre escola, sociedade e aluno, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais. Essa abordagem visa fortalecer os pilares fundamentais que sustentam uma educação moderna e adaptativa.

Competência, conforme definida no registro documental oficial, não se restringe apenas à aquisição de conhecimentos teóricos, mas envolve a capacidade de mobilizar esses conhecimentos, habilidades práticas e socioemocionais, além de atitudes e valores, para enfrentar os desafios complexos que permeiam a vida cotidiana, a participação cidadã plena e as exigências do mercado de trabalho (Brasil, 2018). Essa perspectiva não apenas prepara os estudantes para os desafios do futuro, mas também os capacita a contribuir de maneira significativa e responsável para a sociedade em constante transformação, tornando-se útil ao competitivo mercado do trabalho.

Nesse sentido, a BNCC/2018 se propõe ao fortalecimento da competência e seus conceitos em toda a Educação Básica e isso representa o principal ponto de mudança nos processos educacionais, ao mesmo tempo em que orienta a perspectiva de educação integral. A BNCC/2018, ao afirmar seu compromisso explícito com a educação integral, reconhece a necessidade de que a Educação Básica promova não apenas a formação acadêmica, mas também o desenvolvimento humano global. Isso implica entender a complexidade e a não linearidade do desenvolvimento. A visão plural, singular e integral proposta pela BNCC/2018 envolve considerar crianças, adolescentes, jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem em sua totalidade (Brasil, 2018). Ainda segundo a BNCC/2018, essa abordagem integrada reforça a importância de uma educação que prepare os indivíduos não apenas para o conhecimento acadêmico, mas também para a participação ativa na sociedade e no mundo do trabalho, alinhando-se com as demandas contemporâneas e futuras da educação.

Enfaticamente, tanto a BNCC/2018, como orientadora, como o CBTC/2019 e o CBTC/2021, como atualização curricular estadual, priorizam o significado do termo competência como a habilidade de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para enfrentar desafios complexos da vida cotidiana, participação cidadã plena e exigências do mundo do trabalho (Brasil, 2018, Santa Catarina/2019).

Ademais, a abordagem de Silva (2018) também traz a preocupação com a estagnação do desempenho dos estudantes no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/PISA²,

² Os resultados mais recentes do PISA (*Programme for International Student Assessment*) foram divulgados em dezembro de 2023, com base nas avaliações realizadas em 2022. Participaram cerca de 700.000 estudantes de 81 países e economias. Desde 2009, os resultados dos estudantes brasileiros têm se mantido estáveis, com pequenas flutuações que não são significativas estatisticamente. Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Acesso em 6 jul 24). O Brasil ficou entre os 17 países com pior nota em matemática da OCDE e atingiu a 52ª posição no ranking global de leitura. Fonte: Correio Braziliense, (2023).(Acesso em 6 jul 24).

a BNCC/2018 marca a discussão pedagógica e social sobre o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como medidas da qualidade do ensino no país.

Permeado por esse contexto, o Estado de Santa Catarina, consolida o ‘Currículo Base do Território Catarinense’ o qual segue a mesma linha das políticas nacionais em torno das competências.

A concepção curricular no estado enfrenta mudanças significativas, provocando uma profunda reflexão sobre o currículo das escolas estaduais. O Currículo Base do Território Catarinense/2022 destaca como seu objetivo central o desenvolvimento de mentes criativas que possam fazer a diferença em Santa Catarina, através de uma educação de qualidade que promova a revolução positiva almejada por todos (Santa Catarina, 2022). Além disso, mantém-se fiel à Teoria Histórico-Cultural, utilizando-a como aporte teórico e defendendo a inclusão de todos no processo de apropriação dos conhecimentos.

Esta premissa, ao longo do tempo, pode ter ficado em segundo plano em certos momentos, mas tem ganhado cada vez mais força nas atualizações curriculares após os anos 2000 conforme evidenciado a partir desses estudos.

Em uma análise sobre os fatos narrados, a educação em Santa Catarina acompanha uma trajetória de mudanças no qual o foco converge para o desenvolvimento de competências nos alunos. Entre 2001 e 2019, essa jornada vivenciou fases distintas, cada qual com suas contribuições para a consolidação de uma abordagem curricular marcada por uma expansão significativa do escopo curricular. Seu marco histórico se fortaleceu entre 2014, 2019 e 2021 com a PCSC/2014 e seus complementos - Currículo Base do Território Catarinense (CBTC/2019) e Currículo Base do Território Catarinense (CBTC EM/2021), alinhado à Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC/2018), consolidando a abordagem por competências e a educação integral como base fundamental do ensino catarinense. Assim, a adoção da abordagem por competências representa uma perspectiva que vai além da mera transmissão de conhecimentos, focando no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e valores essenciais para a formação integral dos alunos.

4 PRINCÍPIOS NEOLIBERAIS NO CURRÍCULO CATARINENSE: CONFORMAÇÃO PELA POLÍTICA EDUCACIONAL

No quarto capítulo, investigo as formas como a concepção pedagógica estruturante do currículo catarinense pode levar à reprodução de conceitos do Neoliberalismo. Inicialmente, me dedico a apresentar os meios que abrangem a tendência mundial da educação estruturada para atender as exigências das relações econômicas emergentes e aos requisitos da OCDE, através do programa PISA. A análise é feita com o aporte de literatura bibliográfica de autores que debatem a temática.

São analisados princípios neoliberais, dos quais o desempenho e a *performance* se tornam norteadores dentro das funções da escola e propiciam o apoio a instalação da ideologia globalizada da educação para o desenvolvimento econômico que busca moldar um sujeito empreendedor de suas ações e comportamentos. Outro aspecto em debate se refere ao empobrecimento do imaginário cultural e a introdução de uma linguagem alienante que reflete no alinhamento às demandas neoliberais (Laval, 2016). Para isso, relaciono a ênfase na preparação para o mercado de trabalho com a aprendizagem ao longo da vida e o ensino por competências e suas implicações ao CBTC/2019 como o mais atualizado registro documental vigente curricular vigente em Santa Catarina.

Neste capítulo se abordam debates trazidos pelos autores Ball, (2001), Nussbaum (2015), Dardot e Laval, (2016) e Laval, (2004). Com vistas às temáticas relacionadas às influências de conceitos neoliberais que se apresentam no currículo nacional, interferindo no currículo estadual catarinense referente à pedagogia das competências e a educação ao longo da vida.

Será analisada a incorporação do ensino por competências no CBTC/2019, no CBTC NEM/ 2021, reforçando como ela já aparecia nas Diretrizes de 2001, no governo Esperidião Amin. Momento em que se revelaram as contínuas influências de políticas educacionais no preparo para o trabalho, consoante a previsão da CF/88, da LDB/96 e da BNCC/2018.

Ao final deste capítulo, farei uma ponte com os assuntos tratados anteriormente, demonstrando como a criação de políticas nacionais de educação se relaciona com as atualização das diretrizes curriculares catarinenses e implicam na crescente ênfase do ensino por competências, de forma interligada as influências das tendências neoliberais na educação. Assim, a análise das versões de currículo PCSC/14, CBTC/2019 e CBTC NEM/ 2021 será contextualizada dentro de uma perspectiva mais ampla, abordada pelos diversos autores referenciados ao longo da pesquisa.

4.1 A educação para atender às exigências emergentes

Na busca por atender às exigências emergentes, as instâncias internacionais têm sido determinantes em seus propósitos a nível mundial e através de acordos, exercem influência na organização e concepção educacional de muitos países, cito um movimento destacado por Chizzotti, (2012, p. 435), onde relata que é:

[...] provocado por grupos de estudos e pesquisas, de reuniões e congressos de agências internacionais e por recomendações propostas para os países membros da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a introdução nos sistemas nacionais europeus de educação.

É por meio de organismos internacionais que provocam a introdução de um novo padrão curricular a nível mundial. Entre as principais instâncias com fortes influências internacionais destacaram-se: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial os quais estão entre os principais órgãos promotores da política das competências como um fator para alavancar a economia e a empregabilidade no século XXI.

Relacionando as propostas dessas organizações com a área da educação, é possível analisar que a educação por competências se fortalece através das concepções e normativas e suas influências Chizzotti (2012, p. 437), detalha a ascensão da OCDE como principal mecanismo influenciador do uso de competências no currículo educacional:

O ingresso da OCDE na formulação de um padrão curricular foi decisivo em virtude da dinâmica da organização e do foco privilegiado dessa organização: o desenvolvimento econômico – tema que afetou, profundamente, as economias nacionais engolfadas na globalização e sacudidas pelo montante neoliberal.

Orientada pela OCDE, a 'Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI' elaborou o Relatório Delors (2003), sob a presidência do ex-presidente da Comissão Europeia, Jacques Delors, em parceria com um grupo de especialistas e acarretou significativa interferência para a educação (Chizzotti, 2012). O relatório apresenta a organização dos princípios, diagnósticos, normativas e concepção de educação traçada para o enfrentamento das tensões entre o opressor e o oprimido. Defende avanços na sociedade e no trabalho/empresa/indústria do século XXI como forma de ajudar a diminuir os problemas da sociedade.

As tensões identificadas foram criadas por interesses entre os grupos que representam a luta contra a pobreza, o desemprego, as desigualdades de origem social, o desenvolvimento humano e o acesso à educação, em contraponto à globalização econômica. Entre elas, de acordo com Chizzotti (2012, p. 435), “as discussões sobre a educação básica foram um grande apelo político, seguido de manifestações oficiais enfáticas e de sugestões oportunas para a organização dos sistemas de educação”. Na mesma direção, ocorreram fóruns que repercutiram recomendações relevantes sobre a afirmação da concepção ampliada de educação básica e necessidades educacionais básicas e a universalização do acesso, com foco na aprendizagem, mas sem efeitos sobre a organização curricular diretamente.

O contexto suscitado por Delors é debatido por Chizzotti (2012, p. 437) ao trazer que o relatório é, ao mesmo tempo, um diagnóstico das grandes questões levantadas aos currículos dos sistemas nacionais de educação e da centralidade da questão para afrontar as novas exigências do desenvolvimento dos países membros ao apontar que a função da educação deve passar a priorizar o trabalho de cognição ao saber-fazer (competências) e as atitudes humanas (socioemocional), principalmente no âmbito profissional e do trabalho como na sociedade da informação e do conhecimento conforme trazido por Chizzotti (2012).

A realidade do século XXI que se evidenciou após o estudo do relatório Delors, destacou a necessidade de uma formação inovadora que torne os sujeitos aptos a superar as dificuldades e desafios que emergem. Para essa ação, “o conceito competência ingressou, progressivamente, nos discursos sobre currículo” (Chizzotti, 2012, p. 432) e centrou o novo paradigma curricular de muitos sistemas de educação.

Nesse contexto, uma educação com o lema de ser ao longo da vida foi citado como sendo “uma das chaves de acesso ao século XXI” (Delors, 2003). Para Chizzotti (2012) esse formato de educação se concretizar será preciso que seja desenvolvido continuamente, fundamentado na necessidade de as pessoas aprenderem a aprender e não apenas acumularem conhecimentos. Isso levará ao atendimento das exigências emergentes que almejam o desenvolvimento de maior funcionalidade do conhecimento e fluidez de relações emocionais em todas as suas dimensões, permitindo que aprendam a se adaptar e processar novas informações em cada nova situação.

De acordo com Delors (2003), o futuro das economias depende da capacidade de “transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos”. Com isso, as economias não dependem mais de um trabalhador com uma bagagem intelectual restrita a alguns conhecimentos específicos e selecionados para desempenhar tarefas determinadas. Ao contrário, as economias agora dependem de um

trabalhador flexível, adaptável e inovador, que reinventa seus saberes e trabalha em consonância com as situações inesperadas que encontra. E para Laval (2004), este trabalhador deve estar pronto para aplicar conhecimentos e mobilizar recursos em diversas situações, seja na empresa ou na profissão que escolher ao longo da vida.

De acordo com o Relatório Delors (2003), essas mudanças se fazem necessárias para atender às expectativas das economias e das empresas e influenciam diretamente a forma como se pensa o ensino, desde a concepção até a estruturação do currículo. Correspondendo ao objetivo de tornar o ‘saber-fazer’ um pilar central da educação, apontando que "as aprendizagens devem evoluir" nesse sentido. O relatório também estabelece os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, que se tornaram referência em educação nos últimos para a área da educação.

Anterior a essa consolidação, Chizzotti (2012), destaca que por volta de 1970 agências e países já buscavam adentrar o campo da educação com agendas internacionalizantes na busca por “estabelecer uma relação mais dinâmica entre a educação e o desenvolvimento econômico Chizzotti” (2012, p. 438), mas foram contestadas por movimentos estudantis de lutas sociais e, no percurso desse movimento, muitos autores, ideais e instituições foram mobilizados enfraquecendo o avanço.

Entretanto, para Chizzotti (2012), o relatório de 2003 fortaleceu transformações sociais, econômicas e educacionais, alterando a compreensão sobre os currículos escolares para enfrentar as novas realidades. E também trouxe possibilidades à educação que repercutiram mundialmente conforme relatado por Chizzotti (2012, p. 438):

O revigoramento da agenda neoliberal esteve no centro desse processo, ao introduzir novas lógicas nas relações entre a educação e o mercado, e provocou a emergência de um surto de internacionalização da educação superior e novos modos de privatização da educação escolar básica, em muitos países.

Contudo, após 1997, por meio da política baseada em competência como capital valorizado que pode se depreciar à medida que o mercado de trabalho se desenvolve (OCDE, 2014), foi delineado o projeto desenvolvido por essa entidade, o *Programme for International Student Assessment* (PISA) ou Programa Internacional de Avaliação do Estudante pela OCDE. O propósito de medir a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes em áreas como leitura, matemática, ciências e resolução de problemas, foi o foco e serviu para comprovar fragilidades inerentes, provocando a retomada de discussões sobre as finalidades da educação atreladas ao poderio econômico que financia a educação.

O objetivo do PISA consistia, e assim se consolidou nos anos subsequentes, em monitorar se os estudantes, ao final da escolaridade obrigatória, têm adquirido os conhecimentos e as habilidades necessárias em língua materna, matemática e ciências para sua plena participação na sociedade (Chizzotti, 2012, p. 441).

Por esse viés, Chizzotti, (2012, p. 440) insere aspectos relevantes sobre os controles de finalidades da educação desenvolvida através de ranqueamento para medir a qualidade das escolas e dos sistemas de ensino:

Definir essas competências pode melhorar a pertinência das avaliações concebidas para determinar em que medida os adolescentes e adultos estão preparados para afrontar as questões e exigências da vida e identificar os objetivos gerais da educação e da aprendizagem, ao longo da vida toda (OECD, 2005, p. 5 apud Chizzotti, 2012, p. 440).

A partir de então, as finalidades da educação são inseridas no contexto de competições “interinstitucional e internacional, visando alcançar crescimento econômico dinâmico, coesão social estável e um posto eminente no sistema classificatório comparativo entre escolas ou entre sistemas escolares nacionais” (Chizzotti, 2012, p. 433).

De acordo com Casali e Chizzotti (2012, p. 14-15), o uso do termo competência não se encontrava bem definido e isso provocava embates. Para enfrentar essa situação, especialistas da OCDE delinearão o projeto *Definição e Seleção das Competências-Chave (DeSeCo Project)*:

O projeto partiu do princípio de que ‘uma competência’ é mais do que apenas conhecimento e habilidades. Ela envolve a capacidade de atender a demandas complexas, por meio da identificação e mobilização de recursos psicossociais (incluindo habilidades e atitudes) em um contexto particular.

Com esse projeto, 09 competências foram destacadas como centrais e a partir dele, se estabeleceu quais competências deverão ser utilizadas pelos sistemas de educação, para trazer as informações relevantes aos sistemas de pesquisas que venham a buscar medir ou comparar o desenvolvimento de competências a estudantes brasileiros (Casali, Chizzotti, 2012).

A articulação do contexto internacional demonstra a evolução mundial dos termos relacionados a “competências e para ao longo da vida”. O currículo por competência passou a ser conceituado por meio do “novo paradigma normativo para as políticas educacionais a serem desenvolvidas nos países-membros da OCDE, sendo também progressivamente reconhecido como válido fora dela” (Casali, Chizzotti, 2012, p. 14).

Assim, promove-se a aprendizagem ao longo da vida, para evitar a obsolescência, e com isso o desenvolvimento de competências úteis para potencializar a economia e proporcionar melhores empregos e condições de vida, como sugere o título do próprio relatório da OCDE (OCDE, 2014) e o uso de competências passa a ser inserido no contexto educacional como resposta a discursos emergentes de órgãos internacionalizantes.

4.2 O neoliberalismo e suas implicações para políticas educacionais

Em sociedades complexas, caracterizadas pela era da informação, pela velocidade das mudanças e pela busca incessante pelo desenvolvimento econômico, também persistem desigualdades significativas no acesso e na permanência de indivíduos aos bens básicos para sua sobrevivência e desenvolvimento, como saúde e educação. Para Nussbaum (2015, p. 05), “estamos no meio de uma crise, de enormes proporções e significado global”. É nesse contexto que as políticas educacionais se revelam.

No âmago da questão, a promoção de uma educação de nível nacional no Brasil, visa a objetivos mais amplos, que se alinham ao desempenho e à *performance* tanto das escolas quanto dos alunos e professores, impulsionando o desenvolvimento econômico. Nesse contexto, as políticas educacionais são adaptadas e reconfiguradas para se alinharem com as agendas globais. Esse processo cria um ambiente propício e colaborativo do qual convergem aspectos comuns e distintos, configurando, como observa Ball (2001, p. 103), uma "unidade articulada". E dessa maneira, políticas educacionais podem incorporar discursos semelhantes em diferentes contextos, ajustando-se às necessidades locais enquanto dialogam com influências e demandas globais.

Pelo que o autor defende, quanto a “unidade articulada” (Ball, 2001, p. 103):

[...] encontra-se inserida, na educação e no setor de serviços públicos em geral, em estratégias de reformas genéricas que por sua vez repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que "produzem" ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática.

De acordo com Ball (1998, p. 102), a “maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas” e assim, se transformam para servir aos interesses da sociedade capitalista, adaptando-se ao neoliberalismo econômico onde a lógica de mercado exige habilidades consideradas úteis para o capitalismo. E para Ball (2001), é sob o esteio da

globalização que a educação é classificada como um instrumento tanto determinado quanto determinante nos planos dessa lógica capitalista.

O movimento visa promover a figura do sujeito gestor e empreendedor eficiente na implementação de ideais neoliberais no setor público, em linha com as diretrizes preconizadas pela OCDE, o que reflete uma transformação nas concepções educacionais. Segundo Ball (2001), a aprendizagem é cada vez mais vista como um produto final das políticas que visam custo-benefício e objetivos de produtividade. Essas políticas tecno-gerenciais, aliadas ao mercado e à gestão, enfatizam a performatividade e transformam o próprio Estado, estabelecendo uma nova cultura de competitividade.

O mercado, a gestão e a performatividade são considerados por este mesmo autor como 'tecnologias de políticas', moldando um sujeito que se vê como consumidor, empreendedor e gestor constantemente avaliado, exigido a ser perfeito em seu desempenho. Para atender a essas exigências, o sujeito deve ser disciplinado em prol da eficiência, produtividade e valores instituídos.

Dessa forma, a competição e o desempenho se tornam valores essenciais, guiando uma "economia política de competição global" (Ball, 2001, p. 106), que molda todos os aspectos da vida e de diversos contextos. Esse cenário de convergência se observa na educação brasileira com a incorporação da noção de competências na BNCC/2018, reafirmadas no CBTC/2019, que, longe de ser uma proposta nova ou original, remonta aos ideais dos anos 90 (Silva, 2018), reaparecendo 'sob novas roupagens', mas mantendo o mesmo discurso subjacente aos termos: competências, habilidades e integral.

Nas últimas décadas, uma concepção educacional baseada no desenvolvimento humano pelas competências intensificou-se globalmente, adotando uma abordagem lucrativa ou neoliberal. Este modelo, denunciado por Nussbaum (2015), Laval (2004) e Dardot, Laval (2016) é criticado por sua versão capitalista do liberalismo clássico.

Dardot e Laval (2016) caracterizam o neoliberalismo não apenas como uma ideologia, mas como um sistema complexo que governa não só o mercado, mas também instituições sociais e a própria escola. Esta "racionalidade da competição" (Dardot; Laval, 2016) busca produzir sujeitos competitivos e flexíveis, adaptados aos princípios do mercado e da empresa. Em um contexto de globalização e sociedade do conhecimento do qual 'habilidades' são transitórias e a utilidade ao capitalismo é valorizada.

Para essa realidade, o neoliberalismo propõe uma visão do "homem empresarial" ou "sujeito neoliberal" (Laval, 2004), influenciando a constituição das subjetividades. Na proposta do ensino por competências e da educação integral este sujeito deve ser incentivado

a gerenciar-se como um empreendedor, adaptando-se rapidamente às exigências do mercado. Além de ser impulsionado pelo interesse, competitividade e consumo desenfreado. Essas transformações não apenas reconfiguram a educação e suas práticas pedagógicas, mas também moldam a própria identidade dos indivíduos dentro da sociedade contemporânea.

Com o pensamento de Dardot e Laval (2016) é afirmado que o neoliberalismo pode ser compreendido como uma “nova razão do mundo”, um modo de governar pessoas e sociedades em que o globalismo busca um tipo de sujeito empreendedor de si, com um vazio de sensibilidade, empobrecido de linguagem, de pensamento crítico que apenas faz parte de um projeto empresarial flexível e adaptável.

Dardot e Laval (2016) também conduzem discussões relacionadas ao imaginário, na afirmação dos autores, o imaginário representa um conjunto de significações mediante as quais os indivíduos a ele submetidos representam o mundo, os outros e a si próprio. Nesse sentido, empobrecer o imaginário humano é uma forma do ‘neoliberalismo’ garantir sua aceitação e representação, a finalidade é constituir um imaginário neoliberal na constituição de como o ser humano age de forma psíquica e cognitiva, com isso mudando as relações de mundo.

Dessa forma, Laval (2004) aponta como a escola é atingida e transformada pela racionalidade neoliberal. Sob essa visão, pesa sobre a educação escolar a responsabilidade pela formação do imaginário neoliberal que demanda sujeitos empregáveis dotados de um capital constituído pelas características formadoras do pensamento neoliberal, tais como a flexibilidade, performatividade, adaptação, comportamento e competitividade. A principal preocupação neste projeto é não apenas fazer com que a escola contribua com a produção de subjetividades para o mercado de trabalho/lucro como também tornar a escola uma instituição produtiva e empresarial. Laval (2004) chama essa mutação escolar como 'escola-empresa'.

Os princípios que orientam a 'escola-empresa' ou a educação voltada para lucro e competitividade abraçam duas tendências interligadas: utilitarista e liberal. Dessa forma, a acumulação de capital reside na inovação e na formação da mão de obra, destacando a dependência da eficácia econômica da formação do chamado "capital humano" que fortalece as empresas. A valorização do capital humano pelas empresas também significa que a sociedade do capital atribui valor (utilidade) à educação e ao conhecimento, visto que ela fornece o saber que as empresas utilizam, conferindo à escola um valor utilitarista nesse sentido (Laval, 2004). Complementarmente, a escola se torna liberal ao conceder um espaço significativo ao mercado educacional (Laval, 2004). Ademais, para Laval, ao tratar o

conhecimento como um recurso, a relação educativa deve ser regida por uma relação do tipo mercantil ou deve ao menos imitar o modelo do mercado (Laval, 2004).

Nussbaum (2015, p. 6-7) relaciona essa educação voltada para o lucro “com a corrida para o lucro no mercado global, nos arriscamos a perder valores preciosos para a democracia” A autora também reflete sobre o paradigma de desenvolvimento humano centrado no PIB. Para ela, o foco no aumento do PIB entre os países é um elemento caro para os países, supondo que um país desenvolvido ou em desenvolvimento deve demonstrar redução nas desigualdades sociais em dimensões como educação e saúde. Contudo, a teoria de que um PIB mais elevado representa automaticamente desenvolvimento em áreas como educação, saúde e desigualdades sociais não se sustenta. Segundo Nussbaum (2015), esse foi sempre o principal e o mais importante problema do paradigma de desenvolvimento baseado no PIB per capita. Ele não considera importante atribuir somatória geral à distribuição, e pode avaliar positivamente países ou estados em que os níveis de desigualdades são alarmantes.

O que é impulsionado por esse paradigma de desenvolvimento humano é a competição e o poder econômico, que se tornam problemas para a educação. De acordo com a autora, devido à força da economia, os países podem prosperar em termos de PIB sem se preocupar com as desigualdades no acesso à educação, desde que tenham uma elite empresarial. Para Nussbaum (2009, p. 5), "no contexto deste paradigma do que significa para uma nação se desenvolver, o que está em todas as bocas é a necessidade de uma educação que promova o desenvolvimento nacional visto como crescimento econômico". Dessa forma, produzir crescimento econômico não significa produzir democracia.

Outra questão conflitante que Nussbaum (2015, p. 23) reflete diz respeito ao fato de “no mundo inteiro o curso de artes, os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados, em todos os níveis escolares, em favor de cursos técnicos”. Nesse formato, para algumas pessoas, são exigidas apenas competências básicas e conhecimentos rudimentares e acrícos em matemática, português e história, enquanto para outras não se espera nada, deixando-as marginalizadas, pois apenas alguns conhecimentos são considerados importantes e nessa concepção se encaixam os alunos que evadem as escolas, pois nessa lógica não é preciso que todos detenham saber. Para Ball (2001, p. 99), essa é uma das consequências da forma de marginalização das atividades sociais e para Laval (2004) se torna evidente a partir do empobrecimento do imaginário cultural.

De acordo com Laval (2004), na perspectiva da reforma educacional rumo à 'escola-empresa', observa-se uma incorporação de novos termos e linguagens, como gestão, desempenho e aprendizado ao longo da vida, todos associados ao bom desempenho, eficiência

e à ideia de competência. Essa transição introduz "a lógica econômica dentro da lógica escolar em nome de uma representação essencialmente prática do saber útil e graças a categorias mentais homogêneas" (Laval, 2004, p. 46), deixando seu significado em segundo plano e desnecessário ao entendimento interpretativo para a educação.

Dessa maneira, o autor enfatiza que o termo 'competência' adquire uma significação polissêmica e ambivalente, dificultando a análise de seu emprego na educação. Segundo Laval (2004, p. 54), para alguns, competência é um "termo 'guarda-chuva'", utilizado para designar diversas concepções educacionais; para outros, é uma linguagem atraente que favorece a inovação e reconhece a valorização de competências profissionais, incluindo o "saber fazer" de profissionais não diplomados, equivalente ao notório saber na BNCC/2018 e do CBTC/2019, através do qual, apenas ter a habilidade desenvolvida já é suficiente para ensinar. Ou seja, ser um bom pintor, um bom músico ou um corredor nato já habilita a função.

Laval (2004) argumenta que o uso estratégico predominante e reformador do termo competência determina seu significado e eficácia simbólica, sendo central para a utilidade do indivíduo na organização produtiva, sendo destacado pelo seu valor sedutor. Dessa maneira, o fortalecimento do ensino baseado em competências e da educação ao longo da vida na educação pública reflete uma forma de subjetivação característica do imaginário neoliberal que reproduz conceitos neoliberais.

4.3 Das possibilidades que o neoliberalismo tem usado para se infiltrar no currículo educacional catarinense

A influência do neoliberalismo no currículo educacional tem sido um tema de crescente debate acadêmico e político nas últimas décadas (Santos, 2002, p. 26), conforme Fávero e Tonieto (2010), "não há dúvidas de que a educação é assunto central e prioritário no debate contemporâneo". Souza (2002) argumenta que "os processos de globalização mostram-nos que estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo" e a inserção desse fenômeno para Chizzotti (2012, p. 433) se fortaleceu quando:

Nos anos 1990, as políticas educacionais para os currículos da educação básica dos sistemas de ensino, sob o impacto da globalização e do montante da política econômica neoliberal, procuram, progressivamente, reformular os conteúdos e os métodos de ensino-aprendizagem.

À medida que as políticas neoliberais foram ganhando terreno globalmente, observa-se uma tendência de reconfiguração dos sistemas educacionais para atender às demandas econômicas e de mercado (Ball, 2001). Este fenômeno não se limita apenas às alterações estruturais e financeiras, mas também transpassam os conteúdos e objetivos pedagógicos, moldando a educação segundo os ideais de eficiência, competitividade e individualização.

É fato que as políticas educacionais refletem uma variedade de conceitos e abordagens que permeiam discussões prévias à sua formulação. Associando Ball (2001), um aspecto crucial envolve os interesses alinhados aos projetos macro das correntes globalizantes contemporâneas, fortalecendo a internacionalização das atividades de mercado. Este fenômeno é prioritário na era da globalização econômica, incluindo a educação como um vetor essencial para impulsionar um mercado unificado globalmente através da pedagogia das competências.

Também é relevante considerar a influência de organismos internacionais nas decisões políticas, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, que exercem significativa interferência nas políticas educacionais. Neste processo político de acordos e disputas, alguns atores detêm mais poder que outros, conforme destacado por Mainardes (2018, p. 188), “as políticas educacionais são ações formuladas pelos governos para intervir na prática educativa” e exercendo um poder que prescreve um conjunto de ações a serem executadas nas escolas e que se afirmam como de interesse público. Essas políticas educacionais influenciam de diversas maneiras como as escolas e os professores atuam posteriormente. Contudo, os interesses do Estado e seus aliados, como o setor privado e movimentos internacionais, são privilegiados como o bem maior.

Sob o ponto de vista de evolução temporal, o currículo educacional no estado de Santa Catarina foi fundamentado na Teoria Histórico-cultural, desde seus primeiros títulos documentais (PCSC/1991) e visava superar dicotomias históricas, promovendo uma concepção do homem inserido historicamente na sociedade e em seu trabalho (Santa Catarina, 1991). Porém, após 1998, mudanças políticas significativas passaram a alterar o curso desse processo. Thiesen (2007) relata que a proposta curricular de 1998, ficou estagnada, atribuindo-se à mudança do espectro político ‘de direita’ rumo a diretrizes mais liberais lançadas em 2001.

Um contexto que se alinhou com o movimento global de neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras, conforme observado por Chizzotti (2012), tendo, cada vez mais, como referência, as competências que todos os cidadãos devem adquirir no curso da escolaridade básica. se tornou evidente em Santa Catarina a partir do ano de 2001, através

do caderno “Diretrizes para a Organização da Prática Escolar em na Educação Básica 3”, colocando em cena no estado a teoria das competências e habilidades essenciais e socioemocionais (Santa Catarina, 2001). Para Santomé (2011) a abordagem baseada na pedagogia por competências, propõe uma formação alinhada aos objetivos de programas internacionais, visando preparar estudantes para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, embora questionável por seu enfoque imediato na preparação para o mercado e no desenvolvimento do capital humano.

A partir de suas principais proposições, o caderno de 2001, materializa um conjunto essencial de conceitos em cada disciplina, organizados por série e nível, que os alunos devem dominar ao longo da Educação Básica, abrangendo desde a educação infantil até o Ensino Médio. No entanto, o discurso das competências na educação tem sido criticado por alguns estudiosos, como Laval (2004) e Fávero (2020) por desvalorizar as funções científicas, culturais e formativas da escola, reduzindo a formação ao treinamento e avaliação de comportamentos eficazes para a realização de tarefas.

Nas 'Diretrizes 3' (Santa Catarina, 2001), não são encontradas abordagens teóricas detalhadas, limitando-se a orientações sobre os conteúdos a serem padronizados na rede. Esta versão documental define "conceitos científicos essenciais e competências" através de mapas conceituais para cada disciplina. Também apresenta os subtítulos "competências e habilidades" e "construção das competências" indicando que as competências e habilidades deverão ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica pela interação com os conhecimentos e pela prática concreta, capacitando os alunos a serem protagonistas na resolução de problemas e situações reais. E isso deve implicar em reflexão, análise, discussão e aquisição de habilidades práticas, consolidando as competências por meio da prática contínua (Santa Catarina, 2001). Nas afirmações de Laval (2004), a noção de saber e qualificação se tornam secundárias em relação à competência e reflete uma racionalidade instrumental predominante.

Na introdução do caderno de 2001, os autores discutiram e elaboraram desdobramentos dos conceitos científicos, além de sugerir a implantação das diretrizes envolvendo a definição de mapas conceituais, quadros de ênfases, competências e habilidades. Conforme Sacristán (2011), o termo competência muitas vezes é utilizado como sinônimo de aptidão, habilidade, destreza, capacidade, padrão, objetivo, critério, indicador e conhecimento prático. Essa fluidez de significado é causada pela dificuldade em conceituar de maneira precisa as "competências" e em chegar a um consenso sobre seu conceito, uma questão também enfrentada pela OCDE ao definir competências para orientar suas políticas globais (Sacristán, 2011).

Para Laval (2004), a escolha de termos, sejam eles, técnicos, operacionais ou descritivos, nunca é neutra nem desprovida de intenção. Quando uma linguagem específica é empregada, há sempre uma finalidade ou objetivos que se deseja defender, mesmo que não sejam explicitamente declarados. No caso específico do uso da palavra competência na educação, ela pode adquirir diferentes conotações, mas o "uso predominante determina seu significado principal e sua eficácia simbólica, alinhando-se a considerações estratégicas (Laval, 2004, p. 50)". Entre essas estratégias, destacam-se aquelas que se apropriam de significados e termos multifacetados, capazes de serem interpretados de várias maneiras, perspectivas ou matrizes teóricas, visando defender uma postura e ganhar simpatia popular.

A proposição de 2001 é finalizada esclarecendo que as competências devem ser produzidas historicamente ao longo dos processos educacionais e pessoais, constituindo os princípios subjetivos da ação do sujeito. O desafio lançado por meio dessas inovações é incorporar esses princípios nas formações profissionais, buscando compreender sua aplicabilidade. Do ponto de vista do crescimento econômico e da competitividade, há um princípio estratégico que culmina na instrumentalização da formação, alinhando o foco às competências em substituição ao conhecimento escolar e sendo útil a uma melhor qualificação no ambiente empresarial (Laval, 2004).

A partir da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC/2014) são definidos três desafios principais para a educação estadual: 1) perspectiva de formação integral, baseada em uma concepção multidimensional do sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária predominante na organização curricular; e 3) atenção à diversidade, reconhecendo diferentes configurações identitárias e novas modalidades de educação (Santa Catarina, 2014). Com isso, defendendo o princípio da formação integral com uma abordagem que reconhece o ser humano como um sujeito que, através do trabalho, cria as condições para (re)produção da vida (PCSC, 2014). A escola é vista como o espaço central onde ocorre a educação sistematizada, facilitando a aquisição de conhecimento pelos estudantes através de ações intencionais e objetivas, que são fundamentadas em suas próprias experiências e trabalho. Nesse contexto, a aprendizagem ao longo da vida se torna essencial, pois permite que os alunos desenvolvam a habilidade de aprender continuamente e adquirir novos conhecimentos de forma constante (Laval, 2004).

A aprendizagem ao longo da vida, uma expressão que ganhou destaque desde os anos 70 e foi retomada pela OCDE em 1996, exerce grande influência e sedução nos discursos educacionais. No entanto, sua aplicação é ambígua, podendo promover perspectivas formativas e democráticas, mas também sendo utilizada estrategicamente de forma utilitária

para moldar formações humanas flexíveis e adaptáveis às demandas do mercado (Laval, 2004).

Ao analisar os fios condutores da PCSC/2014, como os desafios da formação integral e do percurso formativo, à luz da perspectiva de Laval (2004) sobre aprendizagem contínua e competências, observa-se que o discurso associado a esses termos é inicialmente atrativo, pois aprender de forma contínua e buscar melhorias constantes, são adjetivos valorizados. No entanto, mesmo sob essa perspectiva atrativa, esses termos muitas vezes estão alinhados com preocupações econômicas de crescimento, gestão de recursos humanos e competitividade (Laval, 2004; Fávero; Silva; Cenci, 2020).

A abordagem vista na perspectiva de Ball (1998, p. 100), integra o pacote de ‘governo conjunto’ e não apenas redefine os processos educacionais, mas também carrega sinônimo um tanto prescritivo. Ao mesmo tempo em que propõe uma educação baseada em competências gerais, necessárias para educação básica desenvolver nos estudantes, valoriza determinados conhecimentos, habilidades e atitudes acima de outros da grade curricular anterior. Isso se reflete na aniquilação da filosofia e da sociologia do currículo, assim como no menosprezo à importância das artes e humanidades (Silva, 2018). Contrariando a formação integral, focos excessivos em expectativas econômicas globais e desempenho eficaz tendem a reduzir o espaço para áreas do conhecimento consideradas teóricas demais ou obsoletas para aplicação prática, privilegiando habilidades diretamente úteis ao mercado de trabalho e à economia da informação (Nussbaum, 2015). De acordo com a autora, isso pode resultar em uma formação restritiva e instrumental, moldando indivíduos para serem altamente eficazes na execução de tarefas específicas e solução de problemas treináveis, mas potencialmente acríticos.

Na mesma direção, Nussbaum (2015) denuncia a existência de uma crise silenciosa mundial da educação em seu manifesto, que passa despercebida ou é banalizada, evoluindo gradualmente. A autora critica a eliminação das humanidades e das artes dos currículos escolares, argumentando que essa concepção educacional, sob a égide do neoliberalismo, reduz a educação ao princípio de uma educação integral e humanizada. Essa abordagem resulta em fragilidades democráticas, pois não está formando cidadãos capazes de pensamento crítico e reflexão, essenciais para questionar tradições e entender as experiências e realizações dos outros (Nussbaum, 2015, p. 108). Educação da qual tornaria possível desenvolver “um foco mais preciso em áreas de inquietação social” promovendo um aluno mais crítico.

A partir de 2018, com a implantação da BNCC, e em 2019, com a introdução do CBTC/2019 e CBTC NEM/2021, o currículo catarinense passou por significativas alterações, influenciadas pelas inovações concebidas nos registros documentais nacionais. Dessa forma, o

estado reafirmou os desafios preconizados na PCSC/2014 e trouxe aprofundamentos nas concepções voltadas à pedagogia das competências. A base nacional propõe um trabalho centrado no protagonismo dos estudantes, visando tornar a escola mais atrativa para eles. No entanto, essa abordagem não enfrenta a realidade marcada pela desigualdade e pela evasão escolar motivada pela necessidade precoce de inserção no mercado de trabalho, porque não demonstra benefícios concretos.

A proposta do CBTC EM (2021) se adapta aos princípios da formação neoliberal, anunciando-se como um avanço significativo na Educação Básica, porém tende a acarretar um aspecto distintivo, dando ênfase na adaptação dos indivíduos aos princípios mercadológicos. Conforme é destacado pelo documento, que propõe promover efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional, tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação (CBTC EM, 2021).

Assim, essa abordagem reflete uma orientação neoliberal que valoriza a preparação dos estudantes para um mercado de trabalho dinâmico e exigente, na qual a capacidade de adaptação e a atualização contínua são fundamentais. Nesse contexto, a educação é vista não apenas como um meio de desenvolvimento pessoal, mas também como um instrumento para sustentar a competitividade econômica e a produtividade nacional.

Exemplificam-se as políticas educacionais brasileiras recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e a controversa reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13.415/2017, refletidas no CBTC/2021. De encontro ao destacado por Ball (2001), se infiltrando no ‘governo conjunto’ em uma alusão a reformas educacionais da educação da atualidade, demonstrando o crescente alinhamento com movimentos internacionais da OCDE e evidenciando a globalização das políticas educacionais rumo à convergência de políticas.

Uma visão que coloca em questão o papel da escola, não apenas na construção de conhecimentos acadêmicos, mas também na formação de habilidades práticas e competências necessárias para a empregabilidade, não evidenciando resultados tangíveis no mercado de trabalho para os estudantes em geral.

Então, enquanto o CBTC EM (2021) representa uma tentativa de alinhar a educação com as necessidades contemporâneas do mercado, ele também levanta questões sobre os valores e objetivos que devem orientar o sistema educacional, especialmente em um contexto de crescente influência das lógicas neoliberais na educação pública.

Nesse sentido, o enfoque do CBTC EM (2021) alinha-se aos objetivos de crescimento econômico e competitividade, onde a ênfase em competências substitui, na escola, a primazia do conhecimento tradicional. Para Laval (2004) a noção de competência prevalece sobre o saber e a qualificação, assumindo uma racionalidade instrumental na matriz neoliberal. Dessa forma, a competência que atende a empresa enquanto capacidade e flexibilidade são fortalecidas. Essa perspectiva redefine a qualificação tradicional associada ao diploma como elementos do trabalhador dócil e acessível reconfiguram o valor profissional dos indivíduos (Laval, 2004) Nesse sentido, segundo Bauman (2010, p. 53). “É necessário, ao contrário, ter ideias inusitadas, apresentar projetos fora do comum, nunca propostos antes”, esse na teoria de Laval (2004) seria o próprio capital humano.

Em um contexto de sociedade neoliberalista, a educação desempenha um papel crucial ao desenvolver competências consideradas úteis para o capitalismo. Segundo a teoria de Laval (2004), antes a qualificação conferida pelos diplomas era assegurada pelo Estado, baseada nos veredictos escolares que garantiam direitos e um certo tipo de estabilidade do valor pessoal. No entanto, na sociedade neoliberal essa dinâmica muda drasticamente, conforme discutido por Laval (2004), a empregabilidade e a vigilância constante da mão de obra pela empresa passam a predominar, relegando o Estado a um papel questionado frente aos princípios de transparência e mercado. Agora, são as empresas que definem o valor pessoal e profissional dos trabalhadores com base em competências que se tornam ferramentas de poder, concretizando o princípio da produtividade.

Com este novo paradigma, as competências não são validadas por um título; são vistas como uma ‘qualidade pessoal reconhecida em um dado momento que não suporta nenhum direito’, “transformando-se em mecanismos que responsabilizam o indivíduo” (Laval, 2004, p. 56). Assim, as empresas não apenas contratam o trabalho do indivíduo, mas também fazem a aquisição do ‘capital humano’ necessário, comprando, de certa forma, a subjetividade humana (Laval, 2004; Dardot, Laval, 2016).

A abordagem enfatiza que a educação deve cultivar competências que sejam úteis para a eficácia no mercado de trabalho e na lógica do capitalismo, como aprender a aprender, resolver problemas, comportar-se adequadamente, cooperar, comunicar-se e ser rentável. A substituição dos conhecimentos tradicionais pelos critérios de competência torna-se essencial para validar a educação empresarial (Laval, 2004), refletindo a demanda das empresas por habilidades práticas que aumentem a produtividade e a lucratividade.

Com foco nessa perspectiva, as competências operam limitando a formação humana, o que levanta uma questão instigante a ser debatida no Brasil e conseqüentemente, no estado de Santa Catarina sobre adoção de competências nos currículos escolares.

Em termos mais simples, pode-se dizer que as políticas públicas educacionais são arenas de disputas entre complexos processos e ações governamentais que buscam estabelecer, propor e legitimar propostas educacionais (Ball, 2001). Tais ações governamentais buscam orientar, através das políticas, as diretrizes curriculares, a formação de professores, as abordagens teórico-metodológicas e os objetivos educacionais.

Assim, é notório como os processos de atualização e proposição de políticas educacionais são permeados por diversos agentes políticos, como descrito por Ball (1998), envolvendo um novo paradigma de educação, marcadas por disputas de concepções, interesses e acordos definidos de forma globalizada. Tornando possível verificar princípios neoliberais conformados em documentos nacionais, os quais influenciam os documentos do Estado de Santa Catarina de forma sequencial e organizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa documental se buscou analisar o currículo catarinense na interface com registros documentais curriculares nacionais. O objetivo geral consistiu em investigar aspectos conformados em documentos curriculares de Santa Catarina e formas como eles podem contribuir para o avanço de ideais neoliberais na educação pública catarinense. Evidenciando que, na sequência, foram feitas reflexões a partir da pesquisa que visam responder essa questão.

Para a análise foram observados os contextos históricos que permearam os processos de criação e atualizações curriculares estaduais compreendidos entre 1991 e 2022 relacionando-os com os títulos curriculares nacionais, que se destacam como marcos principais em termos de país, relacionando-os às influências que se estruturam em nível internacional e são incorporados aos documentos do estado catarinense.

O que se tornou mais evidente é que de maneira globalizada, fortalecida por contextos nível “macro”, conforme destacado Ball (2001) é que muitos aspectos das políticas públicas se definem. Sob as observações de Laval (2004), as organizações internacionais (OCDE, Banco Mundial, FMI, Comissão Europeia) contribuem para esse movimento, transformando as avaliações e as comparações de resultados produzidos em larga escala em ocasiões oportunas a fábrica um discurso global que tira sua força cada vez mais de seu alcance mundializado e se alastra de forma avassaladora. Ainda conforme destaca Laval (2004), por esses meios o poder financeiro dita as normas, centraliza as políticas educacionais rumo a padronização simbólica internacionalizada, em acordo ao destacado pelo relatório Delors na proposição de formação baseada em competências e habilidades.

Esses fatores, incidem na educação e no setor público provocando a inserção dos ideais neoliberais em favor do desenvolvimento econômico nos objetivos educacionais. O neoliberalismo, enquanto teoria, se dedica a favorecer o livre mercado internacional valendo-se de um sujeito livre e capaz de se autogerenciar. Esses argumentos são debatidos, de forma estratégica, por meio de jogos de interesses entre os financiadores e os governos em arenas de disputas subjetivas na defesa por interesses internacionalizados. Visto pelo viés neoliberal, a educação é o meio mais apropriado para o preparo de profissionais para atuar produtivamente, em favor do desenvolvimento do capitalismo. Para atingir esse ideal, por meio da atualização de currículos, a escola é transformada numa organização eficaz que está a serviço do desenvolvimento de um capital humano apropriado para prover as necessidades do mercado rumo ao desenvolvimento econômico.

O Brasil tem acompanhado a lógica internacional por meio de suas políticas para a área da educação. Nesse sentido, a Proposta Curricular de Santa Catarina tem sido reflexo das transformações na política educacional brasileira, incorporando elementos dos registros documentais nacionais permeados por discursos políticos que com o passar dos anos se alinham em favor do mesmo ideal comum globalizado de formação do cidadão.

Os resultados obtidos com essa dissertação permitem trazer à luz alguns princípios neoliberais conformados nos referenciais curriculares do estado de SC. Sendo possível detectar que na trajetória curricular catarinense há aspectos que corroboram princípios neoliberais nas constantes atualizações, influenciados por contextos políticos, sociais e econômicos tanto nacionais quanto estaduais. Os quais são provocados por discursos inovadores que enfatizam a necessidade de atualização de sistemas de ensino usando linguagem voltada à exigência de uma escola nova e atualizada. Escola essa, que deve priorizar a eficácia e o desempenho em favor da formação de sujeitos mais preparados para os interesses do mercado, demarcando uma linguagem própria de discursos empresariais.

Uma das formas que fazem com que os princípios do neoliberalismo se infiltrem nos currículos educacionais, ocorre por meio de discursos sobre exigências de inovações, onde se enfatiza a necessidade de atualização de currículos, chancelada por relatórios comprobatórios sobre evasão de uma parcela dos alunos e do acúmulo de resultados insatisfatórios. Isso produz críticas à escola, divulgando que ela não garante a aprendizagem, o que é reforçado pelos índices baixos nas avaliações de larga escala como o IDEB, resultando na propagação da ideia de um ensino ineficaz e desvalorizado que precisa ser atualizado constantemente.

Dessa forma, o currículo catarinense, inicialmente moldado por ideais democráticos de educação voltada para a cidadania, foi sendo modificado ao longo do tempo como resposta a esses novos paradigmas educacionais e às demandas da sociedade em constante mudança. O discurso principal se concretiza com a publicização de que a escola como se apresenta não atende aos anseios da sociedade e está afastando seus alunos. Como observado por Ball (2011), essas mudanças muitas vezes ocorrem de maneira fragmentada e sujeitas a influências que podem comprometer as funções educacionais, mascarando os processos. Perspectiva que tem ressoado profundamente na trajetória da Proposta Curricular de Santa Catarina ao longo das décadas e as mudanças mais significativas refletem não apenas as necessidades educacionais emergentes do currículo nacional, mas também as pressões políticas, econômicas e sociais que moldam o cenário educacional.

Essas pressões são configuradas pelo contexto neoliberal que se relaciona com ideais da expansão da globalização e contribui para o desenvolvimento econômico que concentra a riqueza, contribuindo para que a classe dominante aumente seu poder em relação aos menos favorecidos, aos quais cabe a tarefa de servir como um tipo de mão de obra que quanto mais bem preparado estiver, mais vantajoso se torna aos interesses do mercado.

Por esse viés de ideais comuns, não se pode mais esconder que é sob as marcas da globalização que classifica a educação como instrumento que organiza e reproduz os planos da lógica capitalista, a qual tem levado a educação a naturalizar a adesão aos grupos empresariais que impulsionam seus meios produtivos pela capacitação das massas para atender aos requisitos do mercado de trabalho de forma produtiva, competitiva e eficiente é que as atualizações de currículos educacionais são planejadas.

Ao analisar a Proposta Curricular de Santa Catarina à luz das observações de Ball (1998, 2001) é crucial reconhecer não apenas mudanças que elas trazem nas sistemáticas de educação, mas também as complexidades e desafios subjacentes à atualização de suas políticas educacionais que reproduzem ideias como é o caso da ‘convergência de políticas’ onde é perceptível o “gradual desaparecimento das políticas de estado nos campos econômicos e social” (Ball, 2001, p. 100) e a origem de um novo paradigma, o qual apoia uma educação mais a serviço do desenvolvimento econômico e aos interesses empresariais do que ao desenvolvimento do saber ou da formação cidadã crítico consciente e libertadora de forças opressoras, como se pressupõe que deva ser a função social da escola ideal.

No que se refere à concepção pedagógica apresentada nas proposições curriculares para o estado de SC, a infiltração de ideais neoliberais se apresenta na opção pelo avanço do ensino baseado em competências e habilidades. No decorrer da sua trajetória histórica, o registro documental curricular catarinense se classifica baseado incessantemente no materialismo histórico dialético o qual, por sua vez, é contrário a ser mero desenvolvedor de capacidades individuais e defende a igualdade de acesso e permanência à escola, a todos indistintamente. E também por priorizar o desenvolvimento da capacidade de todos serem capazes de atingir o grau máximo de desenvolvimento cognitivo, independente de suas origens, sem nenhuma distinção por serem de classes menos favorecidas. Para o defensor do sociointeracionismo, Gramsci, a escola ideal deveria ser capaz de fornecer uma sólida formação cultural visando ao desenvolvimento omnilateral do homem, que significa o homem poder estar plenamente desenvolvido em todas as dimensões humanas. No sentido oposto ao ideal de servir de instrumentalizadora de capacidades e competências que estejam a serviço dos propósitos neoliberais e em favor do fortalecimento da produção de capital humano.

Ainda que o sociointeracionismo seja o eixo das propostas curriculares em funcionamento em Santa Catarina ao longo de sua trajetória curricular, quando o Estado se propõe a manter essa concepção, a cada atualização se demonstra mais seduzido pelos acordos internacionais de viés neoliberalista em ação.

Embora de forma discreta, a LDB/96 já trazia em seu bojo a proposta de desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, fato endossado no caderno estadual as Diretrizes 3/2001. No entanto, a BNCC /2018 as ampliou de forma contundente, reproduzindo no CBTC/2019 e no CBTC NEM /2021 a pedagogia das competências e habilidades se tornam basilares. Ação que caracteriza um dos mecanismos de infiltração dos princípios do neoliberalismo na concepção pedagógica curricular catarinense e provoca mudanças na formação do sujeito que o mercado de trabalho necessita.

A proposição curricular em vigor em Santa Catarina, que emana da LDB/96 e da BNCC/2018, está presente na Proposta Curricular 2014 e é ratificada nas atualizações presentes nos cadernos do CBTC de 2019 a 2022. Ela pressupõe um ensino padronizado de conteúdos escolares, sendo propício a homogeneizar a formação como um produto final que corresponde a um ideal que fortalece as desigualdades sociais e aprofunda o fosso que distancia os que possuem menos dos que possuem melhores condições financeiras, favorecidos pelo capitalismo e pelos ideais liberalistas.

O Currículo Base do Território Catarinense (2019 a 2022), na medida em que reafirma conceitos de racionalidade instrumental oriundos dos registros documentais do país, promove certo apagamento dos princípios e fundamentos construídos durante esses 31 anos de produção e discussão da chamada Proposta Curricular de Santa Catarina em todas suas versões. Embora o grupo de formuladores do Currículo Base do Território Catarinense tenha feito esforço para acolher os conceitos do sociointeracionismo mais voltados à emancipação humana e a educação integral, aos alunos da rede estadual catarinense, a reprodução, no registro documental oficial do Estado, de um conjunto de competências e habilidades, alinhados a proposta da BNCC/2018 mantém a mesma lógica de prescrição técnica para as trajetórias formativas na Educação Básica. Representado assim, uma perda considerável em termos de autonomia curricular para definir o tipo de formação que se pretende ofertar nas escolas sob tutela do estado catarinense. Fato transposto também em relação à proposição da educação integral, para além da simples ampliação da carga horária escolar, que mesmo que tenha recebido espaço, como se observa na PCSC/2014, é um tema que permanece em segundo plano e não tem recebido aporte suficiente para figurar nas escolas.

A análise da trajetória curricular catarinense e das principais concepções pedagógicas contidas, permite identificar a inserção prioritária da educação baseada em competências e habilidades como tendência pedagógica. A transição para um enfoque nas competências, anunciada desde o ano de 2001, fortalece a dinâmica que vem sendo anunciada mundialmente em favor da formação técnica utilitarista. Enquanto a alteração menciona intencionar a modernização do currículo e o preparo dos estudantes para um mundo globalizado, ela reflete tendências nacionais que estão conformadas por meio de pressões econômicas internacionais as quais buscam a oferta de uma educação alinhada com as necessidades do mercado de trabalho e assim, caracterizando a infiltração de princípios neoliberais conformados no currículo estadual catarinense pelo mesmo viés.

Essas ações redefinem os objetivos educacionais e também provocam questionamentos sobre a mercantilização da educação e o papel do Estado na definição das políticas curriculares. Como refletido na perspectiva de Silva (2018), políticas educacionais dessa natureza podem estar sujeitas a influências ideológicas que priorizam formas de “competências e habilidades” em detrimento de outras, potencialmente perpetuando desigualdades sociais e econômicas. Conforme Nussbaum (2015) denuncia ao debater a diminuição dos componentes curriculares de filosofia e sociologia e a ascensão da formação mais técnica e profissionalizante que prepara o aluno para ser flexível, adaptável, livre e autônomo, como proposto pelo NEM/2021 com a inserção dos itinerários formativos voltados aos cursos técnicos. Nesse sentido, a diminuição de componentes curriculares voltados às humanidades se alinha aos princípios neoliberais que tratam a formação técnica, com um sujeito acrítico democraticamente, como base útil para o fortalecimento das classes mais favorecidas. E dessa forma, correspondendo ao indicado pelo relatório Delors que aponta o aprender fazer como suficiente para os propósitos de expansão econômica.

Isso ocorre porque junto a proposta neoliberal a escola está mais preparada para atender os filhos das classes de condições econômicas intermediárias, deixando as margens os menos favorecidos, os quais ao se perceberem sem perspectiva de vida melhor, se isolam e não tem condições de ir contra esse sistema, se tornando estatísticas à evasão escolar e servindo ao mercado de trabalho com condições de má remuneração. Nesse contexto, a parte que cabe à escola é a de ser responsável pela educação, cujos ensinamentos possam perdurar ao longo da vida, formando um sujeito que seja capaz de dominar suas emoções e sentimentos, ser flexível e corresponder aos interesses do mercado como padrão a ser desenvolvido no estado.

Por meio do propósito de analisar elementos dos documentos referenciais curriculares catarinenses que podem favorecer a disseminação de princípios neoliberais na rede estadual de ensino, se tornaram notórias como as formas que podem favorecer esse ideal são abarcadas cada vez mais em seus currículos educacionais. Nesse sentido, o ensino por competência se configura nessa conjuntura com a capacidade de reduzir o ensino à lógica de tornar o aluno eficiente e produtivo para o mercado em constante adaptação, intelectual e afetivamente para dar conta dos projetos do capitalismo. Nos moldes do ideal neoliberal esse processo precisa ser dinâmico para dar conta dos propósitos de desenvolvimento traçado no plano de expansão econômica do país, de modo que priorize a competitividade, isso enfraquece a formação humana integral e torna o ensino frágil e suscetível às demandas do mercado de trabalho.

Contudo, essa dissertação possibilitou a reflexão aprofundada sobre o desafio de combater aspectos conformados nas proposições curriculares catarinenses que passam da PCSC/91, voltada à formação democrática, para a reprodução da BNCC/2018, voltado ao ensino técnico e instrumentalizador. Diante dessa realidade, a sociedade atual, cada vez mais demanda a formação de cidadãos capazes de assumir postura crítica no exercício da cidadania. A escola, como integrante dessa sociedade, deve refletir sobre sua função social, passando a intervir positivamente na formação desse sujeito. Para isso, precisam ser provocadas mudanças na visão sobre o perfil de sujeito que se almeja, principalmente frente às políticas públicas no que se refere às propostas de formação humana a nível estadual, nacional e global. Isso pode iniciar pela própria escola, servindo como espaço de resistência frente à realidade revelada.

Compreender os acontecimentos que perfazem o sistema educacional não só enriquece o debate sobre o futuro da educação em Santa Catarina, mas também promove uma reflexão crítica sobre os motivos pelos quais as políticas educacionais têm resultado em falhas em relação às necessidades dos estudantes. Entre os desafios está a busca por meios que levem a uma educação que promova o desenvolvimento integral de cidadãos críticos, conscientes e participativos, no qual o aluno possa ser visto, perceba razão e valorização pela conclusão de uma Educação Básica que não seja influenciada por interesses mercadológicos.

Com isso, conclui-se que os documentos curriculares catarinenses coadunam com a política educacional brasileira definida por acordos extrínsecos que permeiam os projetos educacionais de forma globalizada rumo à expansão econômica, mas não se pode esquecer que a concepção sociointeracionista continua no currículo e está apta a ser usada para resgatar uma escola que promova a formação cidadã e o senso crítico consciente sobre a atuação social e humana, incluindo os sujeitos e ressignificando o papel da educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Dalton José. *A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas/SP: Autores Associados, 2002. 170 p.
- ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais (PPP)* 8(2), São João Del Rei, julho/dezembro/2013. Disponível em: < <http://www.seer.ufsj.edu.br> Acesso em: 3 mar. 2024.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, p. 108-118, 2005.
- BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BALL, Stephen John. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação*, v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013.
- BALL, Stephen John. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: BALL, S.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. J. . Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-129, (1998).
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 99- 116, 2001.
- BALL, S. J. Global education Inc. *New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London; New York: Routledge, 2012.
- BARROS, Ricardo Paes de; MACHADO, Laura; ABREU, Laura. Impactos econômicos de médio e longo prazo de uma educação integral, disponível em <https://bit.ly/48wTEza>
- BAUMAN, Zygmunt, 1925 *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos* 1 Zygmunt Bauman e Tim May; tradução Eliana Aguiar. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- BORIN, Aline. *Educação integral: uma análise da presença/ausência nas propostas curriculares de Santa Catarina do ano de 1991, 1998 e 2014*. 2015.
- BOWE, R.; BALL, S. WITH GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei Nº14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1 de agosto. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em 20 jun. 2023.

BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_Buckingham:OpenUniversityPress,1994>.

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. *Educação & Formação*, v. 6, n. 2, 2021.

CHAGAS, Angela Both; LUCE, Maria Beatriz. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, 2020, p. 01-21. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena. Um breve comparativo entre as LDBs. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-l dbs>.

CHIZZOTTI, Antonio; CASALI, Alípio. *O paradigma curricular europeu das competências*. Civilização Brasileira, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/17644>.

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. *Revista Olho da História*, Salvador, n. 22, abril, 2016.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DE MOURA, Manoel Oriosvaldo. *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Autores Associados, 2022.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/39870>. Acesso em: 12 set. 2020.

_____. Divulgação/MDIC, Para “OCDE” Brasil segue significativamente menos integrado. *Economia*, Correio Braziliense. 2009a. Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2023/12/6672906-para-ocde-brasil-segue-significativamente-menos-integrado-ao-comercio-externo.html> Acesso em: 26 jul. 2024.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

EYNG, A.M. *Currículo escolar*. Curitiba: Ibepex, 2007.

FÁVERO, A. A. et al. (orgs.). *Políticas Educacionais e Neoliberalismo*. Porto Alegre: Livrologia, 2024. In https://www.researchgate.net/publication/381806089_Políticas_educacionais_e_Neoliberalismo. Acesso em: 26 ago. 2024.

FAVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. *Contrapontos*, Florianópolis Comment end, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan. 2019 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000100170&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; SILVA, Angélica Schmutt da; CENCI, Eduarda. A lógica empresarial na nova linguagem da escola: a narrativa do "life long learning" e a cilada do educar por competências. IN: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. *Leituras sobre educação e neoliberalismo*. Curitiba: CRV, 2020, p. 289-303.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. *Educar o educador: reflexões sobre formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FREIRE. Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) Avaliações e programas internacionais. Resultados 2022, Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 26 jul,2024.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. As raízes históricas do neoliberalismo ou o nascimento do homem econômico. In: *Neoliberalismo e a razão do comum*, 1, 2016, Universidade de São Paulo. Anais de conferência. São Paulo: [s. n], 2016, p. 1-57. Disponível em: <https://www.academia.edu/30165467/Neoliberalismo_e_a_raz%C3%A3o_do_comum_Confer%C3%A2ncias_de_Christian_Laval_na_FFLCH_USP> . Acesso 29 abril. 2024.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

Leontiev, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, 21. ed. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>.

LIMA, Erika Aparecida de Paula Silva et al. *Árvore velha, raízes profundas e os frutos? As ciências da natureza e matemática no novo ensino médio à luz da pedagogia histórico-crítica*. 2022.

LIMA, Paulo Gomes; PRZYLEPA, Mariclei. Contexto de influências das políticas curriculares no Brasil a partir do processo de redemocratização. *Revista e-Curriculum*, v. 13, n. 3, p. 418-451, 2015.

MACHADO, Marcella De Orequio Fernandes. *O planejamento escolar para o uso de metodologias ativas na sala de aula*. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. *Laplage em Revista*, Sorocaba, vol.4, n.1, jan.abr. 2018c, p. 186-201. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6275809.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2024.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. Disponível em: https://gepel.furg.br/images/MANACORDA_MARX_E_A_PEDAGOGIA_MODERNA.pdf.

MARTINS, André Almeida. O trabalho intermitente como instrumento de flexibilização da relação laboral: o regime do Código de Trabalho. *Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Tecnologia e Gestão*, 2012. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/772>. Acesso em: 29 out. 2023.

MARX, Karl. *O capital* vol 1. Boitempo, 10.64 MB (11159338 bytes). Disponível em: file:///C:/Users/catar/Downloads/MARX-%20Karl.%20O%20capital%20vol%201%20boitempo%20.pdf. Acesso em: 05 jan. 2024.

MARX, Karl. *Textos*, n. 1. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. A LDBEN 9394/96 e a ampliação das escolas de tempo integral no Brasil. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 3, n. 2, p. 82-97, 2017.

NUERNBERG, Pedro Ivo Burato, *Plano Estadual De Educação De Santa Catarina (1985-1988)* Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/catar/Downloads/ali,+44-NUERNBERG.pdf. Acesso em: 29 maio. 2023.

NUERNBERG, Pedro Ivo Burato; RABELO, Giani. III Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (1985-1988). *Anais Seminário de Ciências Sociais Aplicadas*, v. 5, n. 5, 2016.

MORAES, Aline. Base nacional comum curricular e reforma do ensino médio no Brasil – a “reforma” da juventude. *Millcayac: Revista Digital de Ciências Sociais*, v. 10, n. 18, p. 5, 2023.

NUSSBAUM, Martha. Educação para o lucro, Educação para a Liberdade. *Revista Redescrições*. Ano I, N 1, 2009. Disponível em: <<http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/01/5Nussbaum.pdf>>. Acesso em: 20 dez 2023.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OCDE. Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: *uma abordagem estratégica das políticas de competências*. Trad. Maria Carbajal. São Paulo: 2014.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (*Conferência de Jomtien*). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>.

PACHECO, José Augusto. Políticas Curriculares Descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 139-161, 2000.

PACHECO, José. Augusto. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAIM. Aida Rotava. *Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina 1988-1991: políticas e textos*. Campinas SP - Faculdade de Educação, 2007. Tese de Doutorado.

PICOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 5, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15036.007>.

PINHO, Camila Silva et al. *A reforma do ensino médio e suas possíveis consequências nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da rede federal de educação profissional e tecnológica*. 2022.

SACRISTAN, J. G, et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-64.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org) *Saberes e incertezas sobre currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SANTA CATARINA. *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Florianópolis, SC: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em:
<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SANTA CATARINA, Governo de Santa Catarina, *GOV/SC*, Florianópolis, 2023, Disponível em: <https://estado.sc.gov.br/governadores-de-santa-catarina>. Acesso em: 4 jan. 2023.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica* / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014. p. 192.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. *Caderno 1*. Florianópolis, 2020a. Disponível em:
<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. *Caderno 2*. Florianópolis, 2020b. Disponível em:
<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2068-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-2/file>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Educação na palma da mão*. SED/SC, Florianópolis, 2023. Disponível em:
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTUzZDNkMGMtNzI5Ni00MThjLTlkZWY2Ni0OGZhOWM1ZGRmIiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWMtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Etapas e modalidades de ensino. Novo Ensino Médio*. SED/SC, Florianópolis, 2023. Disponível em:
<https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina*. Florianópolis: IOESC. Versões de 1991, 1997. Versão 1998, v. I, II, III.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos*. Florianópolis: IOESC, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação*. Florianópolis: IOESC, 2001.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1o grau, 2o grau e educação de adultos*. Florianópolis: IOESC, 1991.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento? In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 2.ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Competências: a pedagogia do "Novo Ensino Médio"*. 2003.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 1-15, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SILVA, Rubia Carla Donda da ; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Contribuições de Stephen Ball e colaboradores para o estudo de políticas de currículo. *Revista Communitas Black Mirror e Educação*. V4, N7 (Jan-Jun - 2020).

THIESEN, Juares da Silva; STAUB, José Raul; MAURÍCIO, Wanderléa Damásio. *Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição*. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 37, jul./set., 2011.

TONIETO, C.; FÁVERO, A. A; SILVA, D. M. A magia das competências. In: FÁVERO, A. A. et al. (Org.). *Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação*. Chapecó: Livrologia, 2022. p. 135-154. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/894/89474557059/html/_ Acesso em: 4 jun. 2024.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas Tomo III (Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores)*. Madri: Visor, 1995.