

**PROESDE E BNCC:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO
DE SANTA CATARINA**

Mirele Corrêa

mirele_correa@yahoo.com.br

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Gicele Maria Cervi

gicele.cervi@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Resumo

O texto propõe relatar uma experiência de formação docente junto ao PROESDE/Licenciatura (Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional do Estado de Santa Catarina), vinculado à Universidade Regional de Blumenau – FURB. Em 2018, tal programa buscou qualificar os estudantes para atuarem frente à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), configurada como sendo uma política pública de padronização do currículo nacional. Enquanto formadoras do programa, resolvemos proporcionar um encontro que percorresse outros fluxos do até então instituído e discursado sobre a BNCC, problematizando o currículo através do viés epistemológico pós-crítico, que o interpreta como sendo um campo de disputas pela significação do que vem a ser currículo e como ele deve operar na instituição escolar. Esta perspectiva entende que as decisões políticas são determinadas por discursos de verdade que cristalizam normas comuns e totalitárias que merecem ser questionadas emergindo os antagonismos daquilo que foi sedimentado decorrente de uma escolha/ato de poder. Assim a BNCC coloca em dúvida sua legitimidade no contexto social-político-econômico atual. Objetivamos nesse curso de formação discutir junto aos licenciandos as contingências e os fluxos da BNCC, defendendo a ideia de uma política curricular sem fundamentos para poder daí pensar possibilidades de currículos-outras, menos hegemônicos, normatizados, desiguais, excludentes.

Palavras-chaves: BNCC. Currículo. Formação docente. PROESDE.

Abstract

The text proposes to report an experience of teacher training with the PROESDE/Teaching (Higher Education Program for the Regional Development of the State of Santa Catarina), linked to the Regional University of Blumenau - FURB. In 2018, this program sought to qualify the students to act in front of BNCC (Common National Curricular Base), configured as a public policy of standardization of the national curriculum. As trainers of the program, we decided to provide a meeting that went through other streams of hitherto instituted and discourse about the BNCC, problematizing the curriculum through the post-critical epistemological bias, which interprets it as a field of disputes for the meaning of what is to be curriculum and how it should operate in the school. This perspective understands that political decisions are determined by discourses of truth that crystallize common and totalitarian norms that deserve to be questioned, emerging the antagonisms of what was settled by a choice / act of power. Thus the BNCC questions its legitimacy in the current social-political-economic context. In this training course we intend to discuss the contingencies and flows of the BNCC with the students, defending the idea of a curricular policy without fundamentals so as to be able to think of possibilities of other curricula, less hegemonic, normative, unequal, excluding.

Key-words: BNCC. Curriculum. PROESDE. Teacher training.

Introdução

Após o Golpe que impeachmou a então presidente do país Dilma Rousseff, uma política de estruturação curricular da educação prevista já na LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) passou a ganhar uma intensa notoriedade entre os debates de diferentes grupos sociais que tencionavam sua legitimação e efetivação. Estamos falando da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens tidas como essenciais, que todo aluno deve desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Tida como uma “base”, e não como um currículo, ela tem como propósito “nortear” os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas (Todeschini, 2018).

No entanto, tal documento, apresentado por alguns grupos mais influenciados pelas agendas neoliberais e neoconservadoras, como salvacionista da crise educacional do país, também se mostra controverso para outros grupos, principalmente no que tange sua constituição de caráter nada democrático e sua refutável garantia de “qualidade total”. A BNCC, mais do que uma política curricular, se apresenta como um complexo campo de disputas e conflitos no cenário da produção de políticas locais.

Tendo a BNCC como foco de estudos de uma formação docente desenvolvida junto à turma de licenciatura do PROESDE (Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional), da Universidade Regional de Blumenau – FURB, no ano de 2018, o texto que nos propomos apresentar é uma súmula das experimentações desenvolvidas ao longo do curso.

Para tanto, as referências utilizadas por nós enquanto formadoras, embasam-se numa perspectiva epistemológica pós-crítica, na qual interpretam e concebem o currículo escolar como um campo de confronto, no qual relações de força procuram significar o que vem a ser currículo e como ele deve operar na instituição escolar e na produção das subjetividades.

A partir dessa perspectiva, entendemos que o contexto político é produzido por atos de poder, e as decisões políticas, determinadas por discursos de verdade¹, fruto das articulações de demandas de diferentes grupos sociais. Estas demandas, todavia, nunca são fixas, variando conforme as exigências e ressignificações dos tempos e espaços. Diríamos, então, haver fluxos mais ou menos oscilantes, que operam na constituição de políticas intensivas e extensivas, como é o caso da BNCC.

A partir do entendimento de como as políticas são determinadas, nossa preocupação converge em problematizar a norma e as normatizações que parecem guiar as políticas de currículo. O que nos mobiliza é desconstruir os discursos de verdade que cristalizam tais normas, concebidas como naturais, tidas como universais e totalitárias, para fazer emergir os antagonismos, aquilo que se encontra sedimentado decorrente da decisão de uma alternativa, de um ato de poder. Olhar para aquilo que foi excluído/negado de uma opção de escolha, e questionar: mas não poderia ser de outro modo? Assim a BNCC, também, se coloca para nós como

contingente, permitindo questionamentos sobre sua legitimidade e infalibilidade no contexto social, político e econômico atual.

Relato de experiência

O PROESDE/Licenciatura é voltado à formação de profissionais da educação, com atividades que buscam contribuir na melhoria da qualidade da educação básica, por meio da organização curricular, através da articulação entre sua formação acadêmica e atividades desenvolvidas nas unidades escolares públicas de educação básica.

A formação para este ano objetivou, diante das mudanças acarretadas nas políticas educacionais, que homologaram em 20 de dezembro de 2017 a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, qualificar os estudantes de uma turma interdisciplinar para atuarem frente este documento, que se configura como sendo uma política pública de padronização do currículo nacional, bem como da PCSC (Proposta Curricular de Santa Catarina). Mais especificamente, tentou-se compreender as aproximações e distanciamentos entre as propostas, Nacional e Estadual, bem como os percursos que os municípios catarinenses vêm traçando diante de tal política (Todeschini, 2018).

As atividades mobilizaram diferentes grupos a trabalharem com a temática relacionada à BNCC sob diferentes abordagens teóricas. Enquanto formadoras do programa, resolvemos proporcionar práticas que colocassem os estudantes a questionar a legitimidade de tal política, o encontro teve por nome: Políticas Curriculares e os Fluxos da BNCC.

Iniciamos nossa prática elaborando um mapa conceitual, reunindo o conhecimento dos estudantes sobre a BNCC, e seus questionamentos sobre esse texto político. O resultado, conforme imagem abaixo, foi um conjunto de afirmativas que endossam à BNCC a responsabilidade legal e normativa de melhorar a eficiência e eficácia da educação no país, diminuindo a desigualdade e aumentando o acesso social, por meio das expressões: referência, sociedade justa, democrática, inclusiva, educação igualitária, planejamento, integração das diferentes culturas, formação integral, conhecimento, diálogo, competências, habilidades. Palavras estas que estão na ordem de um discurso imposto, reproduzido tanto pela comunidade epistêmica, quanto pelos grupos políticos e midiáticos. Vemos somente duas expressões que colocam em dúvida a legitimidade de tal política, quando estas questionam: emancipa? Promove equidade?

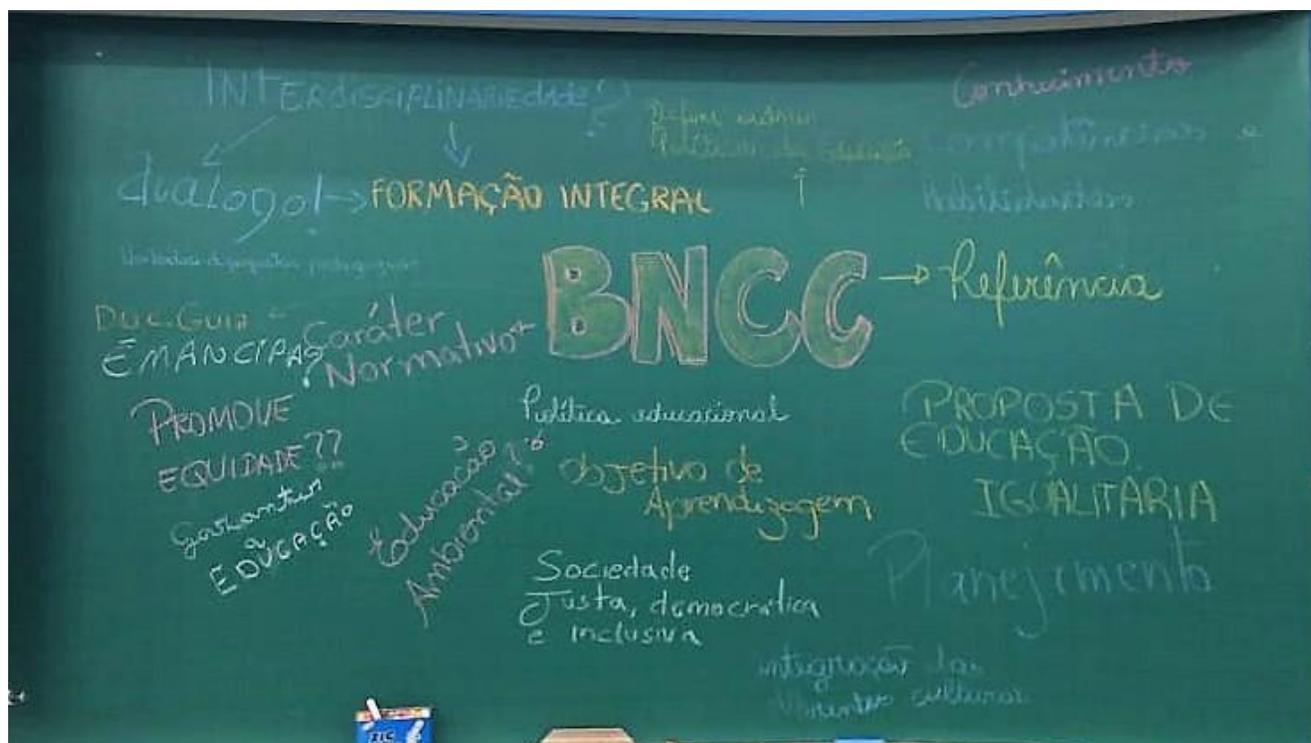


FIGURA 1: Primeiro mapa conceitual sobre a BNCC

No segundo momento, iniciamos uma aula expositiva, localizando e contextualizando a invenção da escola moderna do século XVII às atualizações na Sociedade de Controle, tendo como base os textos de Varela e Alvarez-Uria (1992), Foucault (2010) e Deleuze (2013).

Em seguida, iniciamos as discussões a respeito das Teorias de Currículo, percorrendo as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, a partir da obra “Documentos de Identidade” (Silva, 2013), de forma a localizar os estudantes na teoria e perspectiva epistemológica que nossas discussões iriam transitar.

No quarto momento, discutimos mais especificamente a produção de políticas públicas globais e locais enfatizando a influência das agendas neoliberais e neoconservadoras a partir do texto de Lopes, “Por um currículo sem fundamentos” (2015).

Na segunda parte do encontro, propusemos uma atividade de leitura e discussão de textos em pequenos grupos. Utilizamos o documento “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas” (Aguilar *et al*, 2018), que se configura num conjunto de textos de pesquisadores da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) que discutem a legitimidade da BNCC com relação à forma que o documento foi constituído, para eles ferindo os processos democráticos. Os estudantes tiveram um tempo para levantar as principais ideias-chave dos textos e, no decorrer da atividade, puderam modificar o mapa-conceitual, que foi ganhando outros aspectos, conforme observado abaixo:



FIGURA 2: Segundo mapa-conceitual sobre a BNCC

Estes aspectos foram discutidos junto aos textos e pudemos perceber nas palavras dos estudantes certo distanciamento aos discursos da BNCC que haviam sido levantados até então. No quadro, o que antes era tido como assertivo e inquestionável, aparece agora como duvidoso ao acrescentar pontos de interrogação: diálogo? Interdisciplinaridade? Referência? Educação ambiental? Alunos = produtos? Outras palavras e frases foram acrescentadas: Utopia? Sim; limitação do conhecimento; mutila; instrumento político; abordagem tecnicista; sem preocupação com o social e com o indivíduo; mercantilar a educação; conteúdo engessado. E outras três palavras foram riscadas: Objetivo de Sociedade justa. No próximo capítulo, discutiremos as possíveis razões que levaram os estudantes a essas considerações.

Na última atividade desenvolvida, diante das críticas levantadas a respeito da BNCC, trouxemos uma possibilidade de currículo que se arrisca por outros fluxos menos institucionalizados e utilitaristas, percorrendo caminhos de uma educação capaz de proporcionar a construção de outras estéticas que não estas exigidas pela sociedade neoliberal. Para tanto, utilizamos a ideia de Educação Menor, desenvolvida pelo professor Silvio Gallo (2013).

A seguir, abordaremos mais profundamente as questões que foram levantadas e discutidas ao longo do curso de formação, divididas em dois momentos: primeiro, discutiremos o que gira em torno da ideia de um currículo considerado sem fundamentos; depois, o que demanda uma política de “educação menor” como uma possibilidade de insurreição às políticas consideradas “maiores”.

Discussões realizadas

1.1 DE UM CURRÍCULO SEM FUNDAMENTOS...

“Educação: o mais difícil mesmo é a arte de desler.”

[Mario Quintana, 2013]

Quando propusemos discutir a BNCC como um currículo sem fundamentos, o fizemos versados do fato de que tudo o que é olhado depende de uma perspectiva. A BNCC veio a público como o documento-chave para consertar toda crise relacionada aos problemas educacionais do país, capaz de elevar os índices a uma “qualidade total”. Assim, veio descartando a validade de qualquer política anterior, como é o caso dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais (1997/1998), além de desconsiderar todos os fatores ligados aos contextos locais e os altos financiamentos que tal política exige para sua implementação. Como afirma Quintana, é preciso saber desler aquilo que está posto, pois só na postura de contestação é que a educação é possível. Nossa postura frente este documento foi justamente questionar sua legalidade, aplicabilidade e eficácia.

Conforme Lopes (2015), uma política emerge de um contexto político proveniente de discursos de verdade. São estes discursos que vão determinar quais as decisões políticas, o que não é tarefa fácil, haja vista que, para uma política ser constituída, é preciso haver uma articulação entre múltiplas demandas que significam as políticas de diferentes maneiras.

Toda política de currículo inicia-se pela luta da significação do que vem a ser currículo. Dependendo do entendimento que a ele é dado, as políticas são direcionadas e determinadas. O que buscamos fazer junto aos licenciandos do PROESDE/FURB foi problematizar a norma que parece guiar as políticas de currículo a uma lógica neoliberal, que já vinha dando indícios de suas demandas desde a Constituição Federal de 1988, prevendo uma base nacional comum para a educação. Ela apareceu novamente na LDB 9394/96 e tentou um exercício de regulamentação por meio dos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais de 1997/98, respectivamente. Esses últimos já eram documentos de caráter normativo que buscavam uma homogeneização do ensino, mas de forma um pouco mais flexível e democrática do que mostrou ser a BNCC. Como assegura Silva (2013, p. 15) “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”. Se as políticas de currículo vêm sofrendo um processo fortemente influenciado pelas agendas neoconservadoras e neoliberais, como afirma Apple (2001), cabe-nos questionar: qual o tipo de ser humano desejável por esses grupos sociais?

A história do currículo é marcada pela ideia de que possa existir uma racionalidade no modo de controle da aprendizagem. Ao longo do tempo, muitos pesquisadores vêm desenhando currículos com metodologias bastante precisas de forma a sustentar a crença da garantia de resultados eficazes de ensino. Entretanto, todos estes métodos não fogem muito do que Bobbitt, em meados de 1918, vinha traçando: um currículo que funcionasse a partir da lógica administrativa de uma empresa, reduzindo sua funcionalidade a uma questão

utilitarista e tecnicista, com um programa preciso de reprodução do conhecimento e controle através da avaliação.

Ao analisar a BNCC, vemos que alguns discursos de verdade foram se atualizando de lá pra cá; entretanto, a lógica do currículo em nada mudou, pretende-se sempre por meio do currículo produzir e controlar uma certa identidade (Silva, 2013). Faz parte da política a tentativa de contenção ao defender esta ou aquela proposta curricular permeada por convicções universais, que creditam à educação o caráter salvador de todos os problemas sociais, que vinculam a educação diretamente à economia, que reduzem a educação a uma uniformidade na aprendizagem e que supõe que os professores não sabem o que fazer em sala sem uma base predefinida. Mas, Lopes (2015) lembra que, mesmo justificando-se nestas convicções, todos os esforços em torno da construção de um currículo comum são insuficientes e de garantia duvidosa, pois os textos políticos quando chegam às esferas estatais e/ou municipais passam a projetar e aplicar um currículo próprio, oriundo de suas interpretações. Sendo assim, a política é sempre recontextualizada, ressignificada, hibridizada, pois como já havíamos mencionado, tudo o que é olhado depende de um ponto de vista. Não há política capaz de deter o livre fluxo de sentidos.

O que está em jogo é tratar o conhecimento como um mero objeto, acreditando que ele pode ser distribuído a todos de igual maneira de forma a garantir as mesmas oportunidades de acesso e ascensão social pela via educacional, por isso as palavras equidade, educação integral, sociedade justa, democrática, inclusiva apareceram tão fortemente no primeiro quadro do mapa-conceitual elaborado pelos licenciandos. Lopes (2015) afirma que isto é reduzir o currículo a uma mera negociação, na qual enormes investimentos são subsidiados por acordos internacionais e nacionais, dirigidos para viabilizar essa tentativa, que poderiam ser investidos em outras ações curriculares descentradas, capazes de ampliar sentidos democráticos.

A BNCC torna-se antidemocrática ao homogeneizar uma heterogeneidade quando distribui os mesmos saberes. Antidemocrática ao estabelecer um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido como únicos e verdadeiros. Ao apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual. Ao tentar produzir o futuro por meio da formação de um ideal de sujeito educado que não pode ser garantido. E por último, torna-se antidemocrática ao negar a escola, como potência de criação, atribuindo a ela uma falta generalizada de práticas eficazes dos professores e a não aprendizagem dos escolares (Lopes, 2015). Além disso, a BNCC, munida de seu disfarce de autônoma e flexível, acaba por frear os projetos contextuais dos estados e municípios, invisibilizando experiências que poderiam possibilitar uma conexão com a justiça social, melhorando a vida das pessoas por meio de outras possibilidades de ser no mundo ao se tornar referência única às avaliações centralizadas que passam a ser naturalizadas por um processo que de nada tem de emancipador (Lopes, 2015).

O projeto de uma política comum curricular se torna questionável e sem fundamentos, pois denota altos investimentos que não são sinônimos de garantia, além de desconsiderar as particularidades de cada contexto local, deslegitimar as ações de escolas e professores dentro de seus projetos singulares e desconsiderar o fator de

recontextualização dos textos políticos. Todavia, o que propor enquanto política educacional a um país multifacetado, continental, e com sérios problemas educacionais? No capítulo seguinte, traremos algumas ideias que foram discutidas junto aos licenciandos no curso de formação.

1.2 ... À DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO MENOR

Abrimos essa parte da formação com alguns questionamentos: como pensar uma educação que não esteja sujeitada às agendas neoliberais e/ou neoconservadoras? Como pensar uma educação que não esteja subordinada ao desempenho, aos resultados e aos interesses econômicos? Como pensar uma educação que não esteja vinculada ao sistema de mercado e às privatizações, mas que passe por uma perspectiva de educação como direito social e humano? Gallo (2013) nos apresenta uma possibilidade a partir da ideia de Educação Menor.

Inspirado em Deleuze e Guattari, que no livro “Kafka: por uma literatura menor” (2015), trabalham com a ideia de uma escrita da margem ao analisar a escrita alemã do judeu tcheco Franz Kafka, Gallo se permite pensar a educação a partir da lógica do menor como um empreendimento de militância. Empreendimento este que se coloca aquém e além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes. Uma educação que nos permite ser revolucionários na sala de aula, com os alunos, onde tudo acontece, fazendo o currículo cotidiano da escola gaguejar, tal qual Kafka fazia na língua que escrevia.

Dentro desta lógica de ensino, o professor não é mais o profeta, que projeta seu conhecimento fazendo a crítica ao presente e almejando um futuro melhor. O professor, aqui, assume a postura de militante, conectado com o presente, procurando viver cada situação do chão da escola e dentro dela produzir a possibilidade do novo. Conforme Gallo (2013) o professor-militante é aquele que vive a miséria de seus alunos para com ela buscar construir coletivamente. Eis a chave da educação menor: é sempre uma construção coletiva, capaz de libertação e superação. A educação menor se configura como um ato de resistência contra as políticas impostas, contra a educação maior.

A educação maior é aquela da BNCC, que busca normalizar, regular e padronizar condutas, instituir caminhos e práticas pedagógicas, homogeneizar saberes e pensamentos, estabelecer modos, conduzir sempre mais e melhor a uma forma comum. Diante disso, a educação menor se coloca sob três frentes de combate. Primeiro, pretende uma *desterritorialização* das políticas macros que nos dizem como ensinar, pra quem, o que. Enquanto a educação maior procura constituir-se como uma máquina de controle e subjetivação por meio de conteúdos fixos e avaliações, a educação menor entende que a aprendizagem é algo que escapa ao controle e que o conhecimento é imensurável, o que se produz são apenas diferenças e diferenciações intensivas e extensivas, variações múltiplas (Gallo, 2013).

Segundo, a educação menor se coloca também como uma *ramificação política*. Não há ato educativo que não seja ato político; sendo assim, ela sai do discurso de neutralidade para assumir uma postura de revolta e resistência, promovendo relações políticas diretas entre os indivíduos no cotidiano, que é sempre um

enfrentamento às macrorrelações sociais, pois aqui não interessa o modelo, as falsas totalidades. Interessa fazer conexões, rizomas, cartografias (Gallo, 2013).

Por último, a educação menor assume seu *caráter coletivo*, em que toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva, que exercita a produção de multiplicidades que se conectam a todo o momento.

A educação menor pode ser uma pedagogia disforme ou uma despedagogização, que se instaura nos movimentos e fluxos que se dão no *entre*. Entre professor e aluno, educação e escola, práticas e experiências. Ela está para o nível das relações cotidianas, das microexperiências e experimentações. Em que a liberdade do professor em criar e se permitir experimentar *com*, segue livre. Professor e aluno têm autonomia para desenhar suas próprias estruturas de aprendizagem, decidir pelo conhecimento que a eles é mais significativo. Fazer fluir significações das mais variadas, deixar-se tocar e afetar pela potência do outro, do espaço, da criação.

A educação menor não é menor porque menos importante; é menor porque vem do povo, que faz da sala de aula uma luta cotidiana de legitimação: legitimação da profissionalização docente, de direitos, da autonomia... sala de aula como trincheira. Trincheira atenta que se posiciona na defesa de toda forma de captura àquilo que nos tenta conduzir, nos deslegitima como autoridades profissionais, captura nossa autonomia, esteriliza nosso desejo revolucionário e criativo. As tentativas das macropolíticas são sempre de coerção e controle, toda uma anatomia do corpo, uma fabricação.

Conclusão

Olhar a BNCC como um texto político exige o cuidado de entender como as políticas públicas curriculares são produzidas e a quem elas atendem. É sempre conflituoso transitar por esse campo onde diferentes demandas e perspectivas buscam impor suas verdades. O que buscamos para o curso de formação de professores PROESDE Licenciatura/2018 é problematizar as contingências e os fluxos da BNCC, defendendo a ideia de uma política curricular sem fundamentos para poder pensar possibilidades de currículos-outras, menos hegemônicos e excludentes.

Concordamos com Lopes (2015) que ao invés do esforço na fixação de bases e conteúdos curriculares comuns em nível nacional e nas ações que garantem essa fixação, assumir que diferentes negociações de sentidos produzem traduções, interpretações no/do currículo. É preciso debater contextualmente o que está sendo realizado nas escolas, disseminando diferentes propostas curriculares, mobilizando diferentes caminhos e diferentes possibilidades para o currículo. Promover o debate crítico sobre o que é realizado pode ser uma aposta mais plural e heterogênea, que respeite a conduta dos profissionais da educação, sendo mais democrática e coletiva.

Ao trazer para o curso de formação a ideia de educação menor, é no coletivo pensarmos processos de aprendizagens menos pautados e vinculados aos critérios econômicos que produzem subjetividades individualistas, performáticas, competitivas, comparativas. Mas sim processos mais humanos, mais singulares,

mais significativos, emancipatórios, contextualizados. Processos que valorizem a multiplicidade e as práticas cotidianas, as singularizações coletivas e as relações micropolíticas.

Referências

- Aguiar**, M. A. da.; **DOURADO**, L. F. (orgs.). (2018). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE.
- Apple**, M. W. (2001). Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, (v.1, n.1), 5-33, Jan/Jun.
- Deleuze**, G. (2013). *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze**, G.; **GUATARRI**, F. (2015). *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução Cintia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Lopes**, A. C. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, (v. 21, n. 45).
- Gallo**, S. (2002). Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, (v. 27, n. 2).
- Quintana**, M. (2013). *Caderno H*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva**, T. T. da. (2013). *Documentos de identidade: uma introdução as teorias de currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Varela**, J.; **ALVAREZ-URIA**, F. (1992). A Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. São Paulo, (n. 6), 68-96.
- Foucault**, M. (2010). *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*; tradução de Raquel Ramallete. 38. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gallo**, S. (2013). *Deleuze & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Todeschini**, R. T. (org.). (2018). *BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental segundo a análise dos profissionais da educação pública de Santa Catarina*. UNIEDU: Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional.

NOTAS

¹ Tomamos “discurso de verdade” a partir dos estudos foucaultianos, que concebe o discurso não só como linguagem ou aquilo que se fala ou escreve. Mas sim, discurso como prática, linguagem e ação, uma prática de significação que se coloca no contexto social de forma hegemônica.