



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**LUGARES NO AVESSE DO DESERTO**

Autor: Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa  
Orientador: Milton José de Almeida

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 04/05/2007

Assinatura: *Milton José de Almeida*

Milton José de Almeida

COMISSÃO JULGADORA:

*Milton José de Almeida*

*Mauro do Carmo Martin*

*Rui Aires da Silva*

ano  
2007



© by Aida Rotava Paim, 2007.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P159h	Paim, Aida Rotava Uma história da proposta curricular de Santa Catarina 1988-1991 : políticas e textos / Aida Rotava Paim. - Campinas, SP: [s.n.], 2007.  Orientador : Maria do Carmo Martins. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Reforma do ensino. 2. Currículos. 3. História social. 4. Metodologia. 5. Currículos – Planejamento. 6. Educação – Santa Catarina – História. I. Martins, Maria do Carmo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-192/BFE

**Título em inglês** : A Proposta Curricular de Santa Catarina history from 1988-1991 : politics and texts.

**Keywords** : Reform of education ; Curriculum ; Social history ; Methodology ; Curriculum planning ; Education – Santa Catarina - History

**Área de concentração** : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação** : Doutora em Educação

**Banca examinadora** : Profa. Dra. Maria do Carmo Martins (Orientadora)

Profa. Dra. Ernesta Zamboni

Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza

Profa. Dra. Gladys Mary Cghizoni Teive

Profa. Dra. Helenice Ciampi Ribeiro Fester

**Data da defesa**: 27/09/2007

**Programa de Pós-Graduação** : Educação

**e-mail** : aidapaim@hotmail.com

## **AGRADECIMENTOS**

Um grande momento exige um longo tempo de preparo e envolve muitas pessoas para sua realização, às quais passo a agradecer:

A minha querida orientadora, Professora Doutora Maria do Carmo Martins - Carminha, que aceitou o desafio de trabalhar comigo neste projeto e com suas lentes de sabedoria ampliou minha capacidade de ver o mundo. Muitíssimo obrigada.

Às Professoras Doutoras Ernesta Zamboni, Maria Carolina Bovério Galzerani, Vera Lúcia Sabongi de Rossi e Maria do Carmo Martins que, em 2003, me acolheram no Grupo Memória, e à Professora Doutora Heloísa Pimenta Rocha que posteriormente integrou-se ao Grupo. Todas muito contribuíram com estudos, leituras e incentivos.

Aos Professores Doutores Luiz Enrique Aguilar e Zacarias Pereira Borges, pelos conhecimentos sobre a política e legislação educacional brasileira.

À Professora Doutora Luci Banks Leite, por estudos de linguagem, significados e sentidos.

Às Professoras Doutoras Ana Luiza B. Smolka e Regina de Souza, pelas contribuições sobre discurso e método.

Aos Professores Doutores Antonio Carlos Amorim, Maria Helena Salgado Bagnato e Maria Inês Petrucci, que proporcionaram reflexões sobre as abordagens teóricas no campo do currículo, com muita propriedade.

Aos queridos colegas do grupo “Memória, História, Educação”, da Faculdade de Educação/Unicamp, pelos projetos, angústias e alegrias compartilhados.

Às Professoras Doutoras Ernesta Zamboni e Aparecida Néri de Souza, pelas importantes contribuições na banca de qualificação e aceite para a defesa.

Aos Professores Doutores Gladys Mary Ghizoni Teive, Helenice Ciampi Ribeiro Fester, Mônica Hass, Vicente Rodrigues e Maria Carolina Bovério Galzerani, por terem aceitado a participar na Banca Examinadora.

Aos funcionários da recepção, da Secretaria da Pós-Graduação, da Biblioteca, do Laboratório de Informática e dos Recursos Audiovisuais pelas orientações e pelo pronto atendimento.

À Professora Telma, do Centro de Estudos e Línguas, pela capacitação em língua estrangeira.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela bolsa de estudos.

À Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, por me conceder licença sem remuneração para realização deste doutorado.

À professora Maria Cripa Skrowoski, pelas informações e pelo acesso à Coordenação Regional de Educação, na busca por documentos e bibliografias.

Aos professores Paulo Hentz, Julian Borba, Mônica Hass, Gladys Teive e Leonel Piovezana pelo apoio na construção desta pesquisa, colocando à disposição os seus próprios trabalhos.

À Ana Carolina que me auxiliou, preparando o *abstract*.

Às Professoras Arisângela e Ana Elisa pela paciente correção.

À amiga Fátima Guimarães Bueno, que acolheu a mim e a minha família, com muito carinho colocando-se inteiramente ao nosso dispor no momento de adaptação na nova cidade.

As amigas Fátima, Idel e Ilka e Sueli que contribuíram com suas leituras críticas, bem como com o apoio espiritual e moral nas dificuldades.

À amiga Thaís que cuidou de minhas filhas, com muito carinho, quando viajei para comunicar minha pesquisa.

Aos meus pais Olívio e Edite, pelo exemplo de vida e persistência para a conquista dos sonhos.

Em especial, agradeço ao meu companheiro Elison, que sempre confiou na minha capacidade, mostrou-me o caminho para a busca do conhecimento e para a superação da mediocridade, com humildade e muito amor. Eu te amo.

Amo imensamente minhas filhas Ana Carolina e Marina, e agradeço às críticas ferrenhas, aos “micos” que a mãe paga e as faz pagar e assim vamos nos apoiando e crescendo juntas.

Eu não poderia deixar de agradecer aos meus irmãos Cláudio, Saulo, Edgeu, e às cunhadas/irmãs Neila, Ivone e Elizete companheiros de vida. Aos meus sobrinhos Paulin, Cássio, Daniel, Henrique e Vitor, e a sobrinha Carine jovens curiosos e felizes que nos fazem acreditar que viver vale a pena.

Aos vizinhos, Alessandro, Raquel e Rafaela, que me hospedam durante os períodos que ficava em Campinas para as orientações. Ao Onofre, a Gilca, Cidinha, Eduardo e Edilene que sempre me incentivaram e foram minha família nos anos em morei na cidade de Campinas.

Um agradecimento a todos os amigos e colegas que compartilharam desse projeto de vida, nas Escolas de Educação Básica “Jacob Gisi” e Coronel Ernesto Bertaso, no Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE) e nas diferentes instâncias em que se deu o debate pela melhoria da qualidade da educação.

## **RESUMO**

Este trabalho trata da construção da Proposta Curricular de Santa Catarina nos anos de 1988 a 1991. Fundamenta-se na história social do currículo (GOODSON, 1997) na qual procuro perceber os mecanismos criados para elaboração da Proposta Curricular. Questiono a importância das estratégias de governo, ao construir uma Proposta Curricular pautada nos princípios democráticos e participativos da comunidade escolar para a redemocratização da sociedade catarinense. Procurando por respostas, estabeleci os seguintes objetivos: 1) Entender a Proposta Curricular como uma ação vinculada ao sistema político administrativo do Estado de Santa Catarina na busca da participação; 2) Visualizar, no cenário catarinense, as políticas educacionais como elementos de política de governo no que tange à redemocratização; 3) Perceber os movimentos de permanência e de mudança no currículo proposto no interior do documento da Proposta Curricular; 4) Diagnosticar os mecanismos no texto da Proposta Curricular que regulamentam e normatizam a ação dos professores. O trabalho consiste em uma análise documental dos textos que regularam e normatizaram a reorganização curricular no período. Procurei situar os acontecimentos históricos, políticos, sociais e econômicos concomitantes à narrativa da história da produção da proposta curricular.

## **ABSTRACT**

This work is about the Santa Catarina's Curricular Propose (Proposta Curricular de Santa Catarina), construction, from 1988 to 1991. It bases itself in the curriculum social history (GOODSON, 1997), in which I try to realize the mechanism created to elaborate the Curricular Propose. I questionate the importance of the government strategies, by constructing a curricular propose based in the democratic and participative principles in the school community to redemocratizate the catarinense society. Trying to find the answers I did these objectives: 1) Understand the Curricular propose as an action linked with the politic administrative system of Santa Catarina state, looking for the participation. 2) Visualize, in catarinense scenery, the educational policies as elements of the redemocratization government policy. 3) Realize the movements of stay and change in the proposal curriculum inside the Curricular Propose. 4) Diagnose the mechanisms in the Curricular Propose text that rules and made the rules in the curriculum reorganization I the

period. I tried to situate the historic, politic, social and economic events that happened at the same time of the history narrative of the curricular propose production.

## SIGLAS

ACA – Acompanhamento, Controle e Avaliação  
CCE – Centro de Ciências da Educação  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEEPEE – Congresso Estadual de Elaboração do Plano Estadual de Educação  
CENEC – Campanha Nacional das Escolas da Comunidade  
CENP- SP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo  
CEPEE – Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação  
CIER – Conselho das Igrejas para Educação Religiosa  
CIPEE – Comissão para Implantação do Plano Estadual de Educação  
CLE – Coordenação Local de Educação  
CODEN – Coordenadoria de Ensino  
DER – Departamento de Estradas de Rodagem  
ERE –Educação Religiosa Escolar  
FURB - Fundação Universitária da Regional de Blumenau  
IOESC – Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina  
JDC – Juventude Democrática Catarinense  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MAB – Movimento dos Atingidos das Barragens  
MDB – Movimento Democrático Brasileiro  
MMA – Movimento das Mulheres Agricultoras  
MST – Movimento Sem Terra  
PASEE- Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação  
PEE – Plano Estadual de Educação  
PC/SC – Proposta Curricular de Santa Catarina  
PC – Proposta Curricular  
PDS – Partido Democrático Social  
PDT – Partido Democrático Trabalhista  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PP – Partido Popular  
PP- Partido Progressista  
PPPE – Projeto Político Pedagógico Escolar  
PR – Paraná  
RS – Rio Grande Do Sul  
SAP – Sistema de Avanço Progressivo  
SC – Santa Catarina  
SEB/MEC – Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação e Cultura  
SEE/SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina  
SEE - Secretaria de Estado da Educação  
SE - Secretaria de Estado  
SINTE/ SC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública do Ensino do Estado de Santa Catarina  
SUBEN – Subunidade de Ensino  
UCRE – Unidade de Coordenação Regional  
UE – Unidade Escolar

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.  
UNISUL – Universidade do Sul  
UNIVALI – Universidade do Vale de Itajaí  
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>iii</b>
<b>Resumo e <i>Abstract</i>.....</b>	<b>vii</b>
<b>Siglas.....</b>	<b>ix</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I –</b>	
<b>PROPOSTA CURRICULAR.....</b>	<b>22</b>
Apresentação do texto da Proposta Curricular 1991.....	29
Políticas de normatização.....	39
“Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação – SEE-1988- 1991”.....	40
Programas abordados no Plano de Ação.....	48
Metas do Plano de Ação da SEE- 1988-1991.....	54
Documento norteador da Proposta Curricular.....	57
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PC/SC 1991.....</b>	<b>65</b>
Aproximações sucessivas: metodologia ou concepção de produção de conhecimento?.....	73
Jornal nº 1 - “A secretaria de Estado da Educação lança a primeira edição da PC, discutida amplamente pelos segmentos educacionais da rede pública do Estado”.....	74
Jornal nº 2 – “Nesta segunda edição da PC, são abordados Conteúdo/Forma nas diversas áreas do conhecimento básico”.....	79
Jornal nº 3 – “Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos”.....	83

<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>REDEMOCRATIZAÇÃO.....</b>	<b>89</b>
Articulações políticas na busca da redemocratização.....	92
Democratização da educação.....	96
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>MUDANÇA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>106</b>
A Interdisciplinaridade como forma de atingir a totalidade do conhecimento.....	109
Normatização escolar.....	116
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>SELEÇÃO CULTURAL DOS CONTEÚDOS/ CÓDIGOS DO CURRÍCULO....</b>	<b>132</b>
Contextualização.....	138
Conteúdos científicos.....	143
Orientações metodológicas.....	162
Avaliação.....	164
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>182</b>

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho trata da construção da Proposta Curricular de Santa Catarina nos anos de 1988 a 1991, promovida pela Secretaria de Estado da Educação - SEE sob responsabilidade da Coordenadoria de Ensino - CODEN, órgão especialmente criado para coordenar o processo de construção do texto dessa proposta curricular, assessorar as regiões nas discussões e, posteriormente, em sua implementação, após uma reforma administrativa da SEE.

Tal Proposta Curricular foi produzida em várias etapas. Foram editados e publicados três jornais pela Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina (o primeiro sem data e os seguintes nos anos 1989, 1990), com os textos iniciais que, após várias discussões, resultariam na primeira versão da Proposta, publicada em formato apostila no ano de 1991. Cada jornal foi responsável pelo registro dos passos dados na construção desse documento curricular.

Em contato com esses documentos, consegui visualizar outras possibilidades de contar a história dessa Reforma, considerando que há trabalhos como os de Munarim (2000) e de Buemo (2002) que também já se remeteram à mesma proposta.

A Proposta traz em seu texto, à página 9, um histórico de sua construção, em que se enfatiza a necessidade do Estado de Santa Catarina promover uma Reforma Educacional pautada nos princípios da democratização e da participação da comunidade escolar (alunos, pais e professores), além de enfatizar, também, a necessidade e a importância de se promover essa reforma como um ato de governo.

O momento histórico em que o país vivia era o de transição da ditadura militar para o processo democrático, que, no contexto nacional, ficou conhecido como a Redemocratização dos anos 80. Nesse contexto foi construída uma nova Constituição, promulgada em 05/10/1988. Havia reivindicações sociais, políticas e trabalhistas pululando em todo o país, e, na educação, isso também ocorria. A luta pela melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, a democratização da educação, a escola para todos, com o acesso e a permanência do aluno (crianças, jovens, adultos e portadores de deficiência), melhoria nas políticas de contratação, remuneração e capacitação docente assim como, melhoria na estrutura física das escolas, visando adaptá-las às novas tecnologias.

Esse movimento da educação acontecia no momento da criação de embates na construção de projetos políticos para a chamada Nova República, período que sucedeu a redemocratização e que foi marcado pela eleição de Tancredo Neves à presidência da República em 1985, pelo Congresso Nacional. Foi também o período da instalação da Assembléia Nacional Constituinte, em março de 1987, que acabou por produzir a Constituição Federal de 1988 e do movimento *Diretas Já*, que propunha eleições diretas para Presidente, o que veio a acontecer posteriormente, em 1989. Esse movimento da sociedade exigiu reformas na organização de suas instituições políticas, econômicas, sociais e culturais.

Nesse período formou-se a Aliança Democrática, pacto político que visava à conciliação entre a sociedade e o Estado, com compromissos expressos em 22 pontos, que tratavam de democratização, eleições em diferentes instâncias, reformas políticas sociais e econômicas visando à reordenação da sociedade para as políticas liberais de

desenvolvimento, da parceria entre o Estado e a iniciativa privada – explicitando outra forma de Estado. No tocante à política educacional, o pacto tratou de:

- Educação Fundamental para todos. Fortalecimento das Universidades e efetivação de sua autonomia. Apoio à pesquisa, ao desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural;
- Defesa do patrimônio histórico, artístico e cultural brasileiro. Adoção de um Plano Nacional de Cultura.
- Combate a qualquer espécie de discriminação e preconceito quanto à religião, sexo e raça. Proteção aos direitos das minorias. (CUNHA, 2001, p.26)

Tais pontos sinalizavam na direção de um projeto nacional de educação para todos, incluindo o apoio à pesquisa nos diferentes campos do conhecimento e apoio à cultura nacional, visando à inclusão, pois, ao tratar de combater a discriminação e proteger os direitos das minorias (que em números absolutos constituiu-se na maioria da população), indicando políticas de justiça social em uma nova forma de Estado, como afirma Nogueira (1998, p.186):

Um ‘pacto’ com o qual seja possível incorporar a cultura da época, fornecer referências sólidas para o viver comum e regular um mercado que, atizado pelos ventos da concorrência internacional, da financeirização e da transnacionalização, parece querer escapar de qualquer controle, de qualquer planejamento, de qualquer regulação – um Estado que além do mais seja socialmente comprometido e capacitado para operar como efetivo articulador de um novo modelo de desenvolvimento econômico, menos predatório e mais sustentável.

O novo modelo de Estado estava pautado nos princípios liberais presentes nos governos da Inglaterra e Estados Unidos, e os governantes do Estado Brasileiro precisavam conciliar as diferenças internas, para adentrar esse novo modelo de desenvolvimento.

Com vistas a esse modelo de desenvolvimento e de Estado, que vinha se delineando na comunidade internacional, se fazia necessário construir uma democracia política, que conciliasse algum tipo de solidariedade e os componentes de interesse do mercado. Uma política pautada na idéia de interesse que se articula diretamente com as idéias de interação estratégica e de poder como nos apresenta Reis (1994, p. 331):

A política, entendida como jogo de interesses ou como o “espaço” das relações estratégicas ou do poder, *não* tem conteúdo próprio e é socialmente ubíqua, penetrando as relações sociais de qualquer tipo e tendo a ver com a “base social” dos conflitos de qualquer natureza, ou dos focos potenciais ou efetivos de solidariedade e aglutinação passíveis de se envolverem em tais conflitos, da mesma forma em que tem a ver com a expressão organizacional dos conflitos e solidariedades no nível convencionalmente referido como “político” ou “político-institucional”. (Grifos do autor)

A democracia-política nacional buscou estratégias para conciliar as pressões sociais, a recessão e a crise econômica. A abertura política com eleições dos governadores e do presidente da República sinalizou a construção deste estado democrático, pautado em construção de normas que regulam os interesses.

O nome de consenso para a presidência da República foi Tancredo Neves, do Partido Popular (PP), eleito em janeiro de 1985, pelo Congresso Nacional; entretanto, Tancredo faleceu em 21 de abril do mesmo ano, tendo assumido a Presidência seu vice, José Sarney, do PMDB, sem respaldo popular.

A Frente Ampla, o movimento interpartidário pelas eleições diretas para Governador dos Estados e para Presidente da República, e a Aliança Democrática, fazendo frente ao regime, foram eficientes para o período, porém a situação de instabilidade política

e a busca da preservação da ordem permitiram uma emergente retomada das organizações políticas de direita, que acabaram por eleger Presidente da República Fernando Collor de Mello, em 1989, com promessas de restauração da moralidade dos negócios públicos.

A redemocratização não promovia modificações de fundo no quadro da administração pública. A Nova República teria de se concentrar na reconstitucionalização do País e no combate à inflação, consumindo-se nestas tarefas. Teria ainda de gerenciar uma avalanche de demandas reprimidas pelos governos autoritários e/ou ativadas pelas transformações e pelo empobrecimento da sociedade (NOGUEIRA 1998, p.108).

A cultura de reformas no país centrou-se no crescimento econômico e no enfoque reducionista da administração. Nogueira analisando, em diálogo com Kliksberg, as reformas da América Latina afirma que esta política:

pouco produziu em termos de mudança no comportamento organizacional e acabou por 'manejar uma concepção irrealista da natureza do desenvolvimento administrativo', já que o percebeu como mero processo de mudança formal e ignorou sua dimensão de efetiva mudança social. (Idem p. 105)

Esse processo de mudança formal reforçou o projeto de integração do Estado fundamental para que o sistema partidário instalado, de revezamento de poder e de aglutinação dos pequenos partidos em torno dos partidos majoritários, se perpetuasse, bem como as políticas administrativas. Esta organização política se repetia nas lideranças regionais, visando ao poder legislativo estadual e municipal, bem como às eleições para os

Deputados Federais e os Senadores. A mudança formal não promovia a democratização da sociedade, pois priorizava as políticas administrativas e ignorava as políticas sociais.

Nesse contexto, as instituições existentes na **sociedade**, **que coordenavam** as ações sociais, políticas e econômicas, se **modificaram**, **criando** um “novo sujeito social e histórico”, que vem dos movimentos sociais populares, sujeito esse que se constrói no coletivo descentralizado, sem as marcas de concepções burguesas. Conforme Chauí (1988, p.10)

O novo sujeito é social; são os movimentos sociais populares, em cujo interior, indivíduos, até então dispersos e privatizados, passam a definir-se, a reconhecer-se mutuamente, a decidir a agir em conjunto e a redefinir-se a cada efeito resultante das decisões e atividades realizadas.

Esse novo sujeito social e histórico dá outro sentido à sua luta, como ação decisiva em defesa da autonomia dos movimentos sociais frente ao Estado.

A democracia que esse sujeito social pretendia vivenciar pautava-se na construção coletiva, na garantia dos direitos a educação, saúde, moradia, trabalho e lazer, independentemente da tutela política e da cooptação de entidades assistencialistas religiosas, públicas e/ou privadas, que pudessem impedir a organização dos grupos e sua liberdade de “fazer política” no seu cotidiano.

No sistema de ensino escolar, questões relativas à democratização também passaram a fazer parte de discussões e de práticas cotidianas. Nele buscava-se o acesso dos alunos à escola, a participação dos professores na construção dos novos currículos e nas disputas

eleitorais dos trabalhadores, que participavam nas lutas trabalhistas, em associações, sindicatos e organizações comunitárias.

O exercício de poder candidatar-se e de poder escolher os representantes traz consigo a mística da participação, tanto para os candidatos como para os eleitores. Nesse processo de construção democrática, construía-se o ideário que, elegendo representantes das categorias, que defendiam os interesses das minorias e que lutavam contra a opressão, se poderiam melhorar as condições de vida, exigindo “o direito de ter direito” (SADER, 1988). Por outro lado, também se criou o ideário do controle sobre as ações dos representantes, como nos aponta Carlos Estevam Martins, em seu texto “Governabilidade e Controles”,

Nas democracias, como se sabe, presume-se que o povo detenha o poder soberano e, portanto, é ao povo que cabe a função de controlador. Estar a favor dos controles, para os democratas, nada implica de antipopular: ao contrário, é ser conseqüente (1995, p.45).

Sobre essa imagem de democracia, ou seja, de uma relação de forças entre governo e sociedade, Martins (1995, p. 46-7) acrescenta: “A generalidade da preocupação com a governabilidade no Brasil é sinal de mudança de postura nos setores de esquerda do espectro político”.

Os grupos sociais que vinham se constituindo na busca por direitos e espaços sociais provocou outras relações de poder, na busca de liberdade política, de crescimento econômico e de participação na construção das leis.

Na educação, os movimentos reivindicatórios, como a eleição dos diretores escolares, a elaboração das próprias Propostas Curriculares e a administração das verbas destinadas à escola, devido à descentralização administrativa, causavam conflitos no interior das escolas e dos sistemas de ensino, em virtude das disputas políticas entre oposições e governos estabelecidos.

As políticas governamentais, pressionadas, adotavam como estratégia o planejamento participativo, no qual agregavam as lideranças sindicais e comunitárias e os professores universitários, para a produção dos textos curriculares, criando-se novos caminhos para a conservação do Estado de Direito.

Com esta estratégia o grupo que produziu a Proposta Curricular detinha a função reguladora das próprias ações. O poder se distribuía nas relações para a construção da democracia participativa.

Tomando as idéias de Burke (2002), ao trabalhar com a idéia de poder, em sua obra *História e teoria social*, a estratégia para analisar conflitos merece especial cuidado, “[...] não porque o poder é exercido apenas em situações de conflito, apenas de que o conflito torna sua distribuição mais visível” (p. 110). No período de transição já analisado, tornaram-se visíveis os conflitos, os debates e a distribuição do poder por diferentes grupos. A estratégia do planejamento participativo possibilitou, parafraseando Burke “[...] transformar os pressupostos em hipóteses que pudessem ser testadas” (p.110) da seguinte forma: na sociedade catarinense, no período da redemocratização, havia um pressuposto de que, para vivenciar a democracia, era necessária a participação. Com isso, o planejamento

participativo tornou-se uma hipótese a ser testada, envolvendo a comunidade no que diz respeito à participação.<sup>1</sup>

No momento da construção dos documentos, havia muitos conflitos, e a relação de poder entre os envolvidos se tornava visível. Dessa situação, saíram decisões que se tornaram acordos, na produção dos documentos norteadores das políticas de governo e das políticas educacionais, tanto de forma administrativa como pedagógica. Assim, o Planejamento Participativo tornou-se, para o Governo, uma estratégia de controle social, pois devolveu para a própria sociedade a responsabilidade de fiscalizar e cumprir a normatização estabelecida nos documentos.

A construção dos documentos curriculares produziu um sistema para prover a legitimação da distribuição necessária do conhecimento. Os conflitos gerados no processo de legitimação não afetaram a estrutura sistemática da escola, onde o conhecimento estava compartimentado nas disciplinas. Conforme Goodson (2000), um sistema como esse produz e organiza a legitimação da distribuição desejada.

O currículo por disciplina persiste ao longo da história na educação formal e constitui-se a estrutura da educação estatal. As mudanças de ordem técnica (formas de planejar) ou didáticas (metodologias de ensino) não afetam o equilíbrio desta estrutura.

Cabe enfatizar, entretanto, que mesmo com a manutenção dessa estrutura o planejamento participativo e a metodologia de aproximações sucessivas foram as

---

<sup>1</sup> Planejamento participativo foi o termo usado para elaboração de modo coletivo do Programa de Governo de 1986. “O Planejamento Participativo inicia a convocação dos catarinenses à responsabilidade e ao direito de governarem o seu Estado”. (*Site Clicengenharia.com.br/pedroivo – set/1986*). Percebe-se, aqui, o sentido de mobilizar os educadores para se unirem em torno da política de redemocratização.

estratégias de Governo para promover a participação da sociedade no processo de redemocratização em Santa Catarina.<sup>2</sup>

Tendo isso em vista, esta pesquisa fundamenta-se na história social do currículo, em que procuro perceber os mecanismos criados para elaboração da Proposta Curricular de modo democrático, participativo e auto-regulado. O objetivo é historicizar o processo de construção da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1991. Questiono a importância das estratégias de Governo, ao construir uma proposta curricular pautada nos princípios democráticos e participativos da comunidade escolar para a redemocratização da sociedade catarinense. Essa pergunta foi elaborada após leituras de textos teóricos e documentos, na tentativa de compreender a historicidade da construção da Proposta Curricular, os sujeitos envolvidos e suas formas de participação, os conflitos e as contradições do processo.

Na busca de respostas, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

- 1) Entender a Proposta Curricular como uma ação vinculada ao sistema político administrativo do Estado de Santa Catarina, na busca da participação;
- 2) Visualizar, no cenário catarinense, as políticas educacionais como elementos de política de governo no que tange à redemocratização;
- 3) Perceber os movimentos de permanência e de mudança no currículo proposto no interior do documento da Proposta Curricular;
- 4) Diagnosticar os mecanismos, no texto da Proposta Curricular, que regulamentam e normatizam a ação dos professores.

---

<sup>2</sup> A metodologia de aproximações sucessivas, forma da organização dos estudos para produzir a Proposta

As fontes nas quais centralizo meus estudos são:

1) “Proposta Curricular: Uma Contribuição Para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos”, editada em 1991. Três jornais, que continham as primeiras sínteses das “aproximações sucessivas”.

2) “Plano de Ação da Secretaria Estadual de Educação, 1988 – 1991”, que expôs os grandes desafios da gestão 1986-1991, que, por sua vez, continha 3 programas: Superação das dificuldades de acesso para garantir a escolarização básica a todos; Garantia de permanência do aluno na escola; Descentralização e modernização administrativa;

3) “Democratização da educação: a opção dos catarinenses”, produzido pela Comissão Estadual para Elaboração do Plano Estadual de Educação 1985 – 1988.

A seleção desses documentos ocorreu a partir da leitura da primeira versão do texto oficial da PC, a qual me remeteu aos jornais, onde pude encontrar marcas das relações entre os grupos que faziam parte da construção da proposta. Nesses jornais encontrei a referência ao Plano de Ação da Secretaria, pois muitas das ações relatadas no texto oficial e nos jornais eram justificadas por fazerem parte do referido plano. A leitura desse Plano de Ação levou-me ao texto “Democratização da Educação: a opção dos catarinenses”, que constava na referência bibliográfica.<sup>3</sup>

---

Curricular no período de 1988 a 1991, será detalhada mais adiante.

<sup>3</sup> Para o historiador Jacques Le Goff: “documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente, determinada imagem de si próprias”. O que transformaria o documento em monumento seria a sua utilização pelo poder: “o monumento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (LE GOFF, 1984, p. 103).

Todos esses documentos foram construídos na vigência da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, a partir de 1982, período de abertura política. A forma de elaboração desses documentos e suas finalidades os caracterizam como parte de um movimento de reforma na educação catarinense. Outros documentos, mais antigos, foram necessários para entender as críticas e as posições assumidas nos documentos de análise, como os planos estaduais de educação, programas de ensino e programas de partidos políticos.

Historicizar a Proposta Curricular de Santa Catarina 1988-1991 requer diálogo com o que aconteceu anteriormente e com o que acontece simultaneamente ao processo, nas relações diretas. Assim, busquei ter presente o momento político pelo qual passava o país, as lutas dos diferentes grupos para se constituírem como sujeitos políticos e as influências internacionais da globalização e do neoliberalismo, que já se faziam sentir.

Nessa história, problematizo as mudanças e as permanências nas políticas educacionais, que têm se concretizado em reformas do currículo. Hamilton (1992) em seu texto “Sobre a Origem dos Termos Classes e Curriculum” situa o processo histórico e político da construção dos termos que dão formato à escola moderna, os quais estão presentes na escolarização do século XX. Ao historicizar cada escola, seja a de Bolonha, a Universidade de Paris ou a escola dos Irmãos de Vida Comum, o autor destacou as relações de origem e a organização de cada uma, bem como quem as regia ou administrava, com que finalidades e que sujeitos sociais atendiam e se constituíam como alunos. O autor mostra que os agrupamentos ficaram distintos entre interesses administrativos e níveis de ensino,

de acordo com a faixa etária, surgindo as *classes*. Nessa classificação, precisava-se testar a eficiência, e, para tal, era necessário um sistema de controle.<sup>4</sup>

O autor reitera que a ordenação em níveis seqüenciais e de aprofundamento da escolarização define também o currículo. Na escola, o sujeito entra e tem um percurso, com etapas a serem vencidas, assim como um circuito com obstáculos que, conforme vai superando as dificuldades, vai avançando e sendo classificado.

Nesta medida, ‘curriculum’ parece ter confirmado a idéia – já refletida na adoção de ‘classe’ – de que os diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como uma peça única. Qualquer curso digno do nome deveria corporificar tanto *disciplina* (um sentido de coerência estrutural) quanto *ordo* (um sentido de seqüência interna). Assim, falar de um ‘curriculum’ pós-Reforma é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude seqüencial. Um ‘curriculum’ deveria não apenas ser ‘seguido’ deveria, também, ser ‘completado’. (HAMILTON, 1992, p. 43)

Além da idéia de ordenamento seqüencial, Hamilton traz a idéia de completude, o curso deveria ter conclusão, “[...] programas de estudos abrangentes, embora definidos” (p. 50). O surgimento do currículo, com a lógica de coerência estrutural e de seqüência interna, trouxe um sentido de maior controle, tanto ao ensino quanto à aprendizagem.

Conforme Hamilton (1992), *classe* e *curriculum* são termos construídos nas relações do movimento da sociedade letrada e intelectualizada que institui a escolarização como forma especializada da educação de seu povo. Tanto uma como a outra trabalham o processo de seleção e agrupamento de semelhantes. Na relação há classificação de saberes,

---

<sup>4</sup> A palavra *classe* indica seu sentido genérico de macrogrupo social, ordem, casta (HAMILTON 1992).

divisão de trabalho, portanto uma construção histórica de hierarquização das classes sociais políticas e a constituição do poder institucional. A abrangência do currículo vai da forma de pensar a organização e a estrutura da sociedade à forma de manter a estrutura proposta pelo viés da escolarização que, segundo Hamilton (1992, p.15), “[...] produz aprendizagem que, [...] foi moldada por modos de ensino formalizados e institucionalizados”.

Essa forma exige fundamentação e requer o profissional específico (professor), material próprio, como o livro-texto, e um lugar que propicie o trabalho educativo, como o são as escolas. A importância, portanto, de verificar a historicidade da produção, tanto dos textos curriculares, quanto das práticas em que se realizam, é reiterada na busca por compreensão das formas, códigos e maneiras de apresentar o que deve ser o currículo, como ele deve ser administrado, como foi criado e a que interesses e valores representam.

Perseguindo, ainda, as justificativas que me levaram ao estudo histórico do currículo, encontro a análise, realizada por Goodson (1985), na qual o currículo escolar generalizou-se com esta forma escolar, institucionalizando o sistema de salas de aula. Segundo Goodson (1997, p.85), esse sistema tornou-se:

uma invenção estandardizada que põe em causa, essencialmente, as formas de ensino mais idiossincráticas e individualizadas. O sistema de sala de aula é, deste modo, um sistema para que a escola de massas possa ser administrada por burocracias locais e nacionais.

O autor referia-se à educação na Grã-Bretanha, no início do século XX, onde a economia política no ensino estatal contemplava a “trilogia da pedagogia, do currículo e da avaliação” (1997, p. 86). Mas o que se pode generalizar é que a produção do sistema de sala

de aula se difundiu com êxito, tornando-se um estatuto normativo, padronizando até mesmo as experiências inovadoras que surgiram depois.

O currículo prescrito e ordenado por etapas possibilitava o controle curricular que estava centralizado nas escolas. Esse modelo de sistema escolar vem do sistema fabril (HAMILTON, 1992 e GOODSON, 1997), que quebrou os padrões familiares, abrindo para os jovens a possibilidade de ingressarem nos sistemas estatais de ensino. O objetivo de educação estatal era construir o Estado-Nação, o qual

pensava-se, seria unificado através da participação dos cidadãos do Estado nos projetos nacionais. Um aspecto essencial nesta socialização para a identidade nacional era o projeto da escola estatal de massas. (GOODSON, 1997, p.81)

O interesse na escolarização estatal de massas desencadeou uma organização de estruturas que visava ordenar esse poder centralizado sobre as escolas, criando uma legislação específica de normas e critérios fundamentais. A autoridade estatal era exercida sobre todas as escolas, fossem elas de qualquer origem ou de proposta de autonomia.

Pautado no interesse de cada situação histórica, situada no tempo e nos lugares dotados de sentido, as “normas fundamentais” são os referenciais de avaliação da prática dos que com elas se relacionam. Dessas relações é que depende a alocação dos recursos financeiros e outras necessidades dos currículos prescritos.

O estabelecimento de normas e critérios ganha significado, mesmo quando a prática tenta contradizer ou transcender esta definição pré-ativa. Estamos, por conseguinte, vinculados a formas prévias de reprodução,

mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas. (GOODSON, 1995, p.106)

Com esta reflexão sobre as ligações que fundamentam a organização pedagógica da escolarização e as da organização econômica, faço, nesta pesquisa, a relação do movimento que propõe uma mudança formal de natureza administrativa e que ignora a dimensão da mudança social, como revelavam as reformas que vinham se construindo em todo o país.

Nessa dicotomia da origem do texto curricular e sua política de implementação em SC, busquei entender a construção de uma reforma curricular no Estado que, para democratizar as relações, cria um órgão específico (Coordenação de Ensino – CODEN), na estrutura administrativa da Secretaria de Estado da Educação, ligado diretamente ao gabinete do Secretário, para coordenar, assessorar e implementar a Proposta Curricular.

O documento curricular apresenta vinculação com os desejos de mudança, porém, também elementos de regulação e normatização da escolaridade tiveram permanência na prescrição. A Proposta Curricular de Santa Catarina - PC/SC, embora elaborada com a participação dos professores, principais responsáveis pela prática do currículo proposto, revelou a dimensão estrutural do Estado. O currículo, como organizador de práticas, articulou o trabalho pedagógico com a ação política dos seus propositores.

Com o entendimento de que o currículo é o artefato histórico e social (GOODSON, 1997), defini minha pesquisa como história social do currículo, pela qual analiso os documentos de construção da Proposta Curricular, que teve a finalidade de selecionar os

conhecimentos historicamente acumulados pela “concepção crítica da educação” e ordenar a escolarização nas escolas públicas no Estado de Santa Catarina.<sup>5</sup>

Questiono a concepção crítica da educação, do modo como foi entendida, tão determinante quanto as demais prescrições já existentes. A relação entre dominantes e dominados compõe-se de diferentes dimensões de poder, que, na construção de documentos normativos, constitui-se em pactos para a manutenção da ordem social e das classes, portanto conservadora.

A Reforma de Santa Catarina, na busca da redemocratização da educação, teve início em uma administração estadual e continuou no governo subsequente. Os governantes, embora não sendo do mesmo partido, divulgaram projetos de sociedade aparentemente distintos, porém a busca pela participação da sociedade e a proposta de reformas constituíram elementos em torno da redemocratização nas duas gestões administrativas.<sup>6</sup>

Recém-saídos do período de ditadura militar, os governantes utilizaram-se dos anseios da população, apresentaram a redemocratização das relações entre Estado e sociedade como plataforma de seus governos.

A eleição dos governadores estaduais foi uma ação política do processo de redemocratização da sociedade. Os partidos políticos que se formaram após a ditadura

---

<sup>5</sup> No documento norteador, a referência para a “concepção crítica da educação” fundamenta-se em SAVIANI (1986, p.35) o qual “entende que a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (...). Esta teoria só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados”.

<sup>6</sup> Gestão de 1982 a 1987 do Governador Esperidião Amin do Partido Democrático Social – PDS. Gestão de 1987 a 1991 do Governador Pedro Ivo Figueiredo de Campos – do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB.

militar deram visibilidade à pluralidade de projetos de sociedade que vinham se construindo na efervescência democrática. Segundo Arendt (2004, p. 126):

O objetivo pode ser no caso de uma revolução a destruição ou também o restabelecimento de um corpo político do passado e por fim a construção de um novo corpo político. Esses objetivos não são o mesmo que as metas sempre perseguidas no agir político; as metas de uma política jamais são mais que linhas e diretrizes, que servem para orientar, é verdade, mas que não se mantêm como tais, senão por estarem sempre modificando-se em sua forma concreta porque tratam com outros que também têm suas metas.

Os partidos políticos definiam seus objetivos de acordo com os interesses que representavam e se aliavam a outros, cujos objetivos se aproximavam e assim foram negociando suas metas.

Os projetos dos partidos políticos têm relação direta com as políticas de governo que, por sua vez, constroem as políticas educacionais com seus objetivos, suas metas procurando dar sentido ao agir político. No caso do estudo em questão, o objetivo trata da redemocratização das relações entre o Estado e a sociedade. Cada governo elaborou seu plano de gestão pautado em ações que requeriam a participação da comunidade para a elaboração de documentos de normatização, cujas metas de orientação já estavam definidas na concepção de sociedade e de educação em seus planos governamentais. As metas foram modificadas, quando ocorreram embates entre os diferentes sujeitos e instituições envolvidos (pais, alunos e professores, sindicatos, universidades e associações de professores).

Na gestão de Esperidião Amin (1982-1987), do PDS, a meta era construir, pelo planejamento participativo, o Plano Estadual de Educação 1985-1988, o Estatuto do Magistério e o Plano de Cargos e Salários, visando à melhoria da qualidade do ensino, à educação para todos, assim como entrada e permanência do aluno na escola.

Na gestão de Pedro Ivo Figueiredo de Campos (1987-1991), PMDB, a meta passou a ser a reorganização curricular promovida pela metodologia de aproximações sucessivas, que se concretizou na elaboração da Proposta Curricular para atingir os mesmos objetivos. Esse Governo ignorou as discussões sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários. Recortou um aspecto do Plano Estadual de Educação, renunciou ao debate e seguiu o projeto de democratização com participação.

Os documentos produzidos em cada uma das gestões estão detalhados em capítulos específicos. Vale lembrar que no Governo de Esperidião Amin, as metas não chegaram a se concretizar, mesmo porque o documento produzido para o Plano Estadual de Educação “Democratização da Educação – opção dos catarinenses” foi acolhido pelo Conselho Estadual de Educação como “instrumento alimentador de ações de governo no campo educacional” (SANTA CATARINA, 1984, p. 5).

A partir da leitura das fontes e das bibliografias de referência, organizo o estudo, primeiramente com os documentos norteadores das políticas educacionais, e, posteriormente, abordo o processo de construção da Proposta Curricular-PC como uma ação desencadeada no período de transição democrática. A seguir, retorno no tempo para buscar o movimento de Democratização da Educação, do início dos anos de 1980, cujo

documento produzido constituiu-se referência para a PC. Apresento, ainda, uma discussão sobre mudança e organização escolar e sobre a seleção cultural dos conteúdos;

O primeiro capítulo, “Proposta curricular de Santa Catarina de 1991”, situa o currículo como elemento de mudanças e permanências, na normatização de políticas educacionais pela análise dos seguintes documentos: “Documento Norteador da Proposta Curricular” e o “Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação de 1988”.

O segundo capítulo, “Processo de construção da PC/SC 1991”, relata o processo de construção do texto da Proposta Curricular de Santa Catarina – PC/SC, pontuando a metodologia de “aproximações sucessivas” para a produção dos jornais. Nele analisei, também, o conteúdo dos discursos dos gestores educacionais catarinenses, que articulavam os discursos de políticas de governo com as políticas educacionais visando à participação dos educadores para a construção democrática do documento regulador do ensino.

O terceiro capítulo, “Redemocratização”, apresenta o movimento da sociedade catarinense no governo de Esperidião Amin, que iniciou as discussões sobre a redemocratização da educação com a participação dos professores. Foi neste movimento que a comunidade escolar solicitou, através do documento “Democratização da educação: a opção dos catarinenses”, mudanças no currículo escolar para a melhoria da qualidade da educação.

O quarto capítulo, “Mudanças de Comportamento e organização escolar”, traz uma discussão sobre o que implicam as mudanças propostas, e os documentos que foram os códigos sustentadores dessas mudanças: “A Caminho do Resgate da Totalidade do Conhecimento - interdisciplinaridade” e “Contribuições para um Plano Político Pedagógico

Escolar”, que foram referência para a mudança de comportamento dos professores frente à organização escolar e sua relação com o conhecimento.

O quinto capítulo, “Seleção Cultural dos Conteúdos/Códigos do Currículo”, analisa categorias como contextualização, conteúdos científicos, orientações metodológicas (metodologia de aproximações sucessivas, participação e trabalho coletivo) e avaliação, como códigos que nortearam a seleção dos conteúdos que compuseram as disciplinas e matérias escolares.

Procurei, ainda, ao longo de todo o trabalho, situar os acontecimentos históricos, políticos, sociais e econômicos concomitantes com a narrativa da história da produção da proposta curricular.

## CAPÍTULO I – PROPOSTA CURRICULAR

A reforma educacional expressa pela “Proposta Curricular de Santa Catarina” foi produzida na gestão de 1987-1991, de Pedro Ivo Figueiredo de Campos, do PMDB. Essa Proposta pautou-se em firmar o currículo escolar na concepção materialista dialética, com conteúdos científicos. Como estratégia para elaboração do texto, buscou a participação da comunidade escolar catarinense e a assessoria de professores universitários de diferentes universidades brasileiras.

A construção da Proposta Curricular em Santa Catarina não foi um fato isolado, esse movimento ocorreu, também, em outros Estados brasileiros como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul. A necessidade de democratização das relações do Estado com a sociedade era uma realidade nacional nos anos de 1980. A mudança na gestão das escolas e na forma da organização do planejamento das atividades educacionais curriculares, assim como, a reorganização dos currículos era um dos caminhos.<sup>7</sup>

No contexto nacional, vivia-se a transição política, com o movimento da luta das categorias trabalhadoras que se organizavam para a reconquista dos direitos de participação em greves, manifestações e congressos, debatendo-se com os acordos da Aliança

---

<sup>7</sup> Trabalhos que se referem às reformas educacionais paulistas especificamente sobre as Propostas Curriculares, com as quais mantive um diálogo mais forte nesse trabalho, como por exemplo: PALMA FILHO (1989); RICCI (1992); MARTINS (1996); CUNHA (2001).

Democrática. O esforço coletivo de negação da dominação passava pela crítica ao sistema educativo, ao regime de Estado e por questões da política social da época.<sup>8</sup>

Com o compromisso de educação fundamental para todos e a necessidade da escolarização obrigatória (e de qualidade), foi preciso pensar em um projeto educativo que congregasse as diferentes formas de pensar a educação nessa sociedade que buscava democratizar-se. O projeto teria um caráter globalizador, pois deveria atender culturalmente a todos no seu desenvolvimento pessoal e social. Fez-se necessário produzir um currículo escolar que viesse a refletir esse projeto educativo, daí então, amplia-se a visão do que seriam os conteúdos a serem selecionados. Conforme Sacristán (2000, p. 55) “por conteúdos neste caso se entende algo mais que uma seleção de conhecimentos pertencentes a diversos âmbitos do saber elaborado e formalizado”. Dessa forma, a PC/SC deveria contemplar as formas de planejar coletivamente e a interdisciplinaridade dos conteúdos, visando à totalidade do conhecimento.

A proposta curricular trouxe, em sua organização, a concepção de mundo e de sociedade que era debatida em várias instâncias da construção do texto curricular. Optou-se por construir uma proposta com a metodologia pautada em “aproximações sucessivas”, e que deveria também orientar as maneiras como os professores e os gestores da educação colocariam esse currículo em prática. Essa forma de pensar a totalidade do currículo reflete, a meu ver, os objetivos da escolarização que visam, segundo Sacristán:

[...]o tratamento do currículo nos primeiros níveis da escolaridade deve ter um caráter totalizador, enquanto é um projeto educativo complexo, e nele refletir-se-ão todos os objetivos da escolarização. Na escolaridade

---

<sup>8</sup> Aliança Democrática formou-se em 1985 quando um setor dissidente do PDS uniu-se ao PMDB.

obrigatória, o currículo tende a recolher de forma explícita a função socializadora total que tem a educação. (p. 55)

A PC/SC fez parte de um projeto educativo globalizador, de atender culturalmente a todos no seu desenvolvimento pessoal e social, e a escola, sendo uma instituição com a função educativa também globalizadora, selecionou os conteúdos para além dos saberes acadêmicos. Assumiu a função socializadora, atendendo às necessidades vitais dos indivíduos para o seu desempenho de aptidões e habilidades, e teve que assumir também as mudanças nas suas relações intra-institucionais como, por exemplo, nas relações pedagógicas, na organização do currículo, na capacitação dos professores, nas formas de avaliar e ser avaliada. As relações ficaram mais complexas na medida em que se ampliaram as funções do projeto educativo proposto.

A educação obrigatória como um “*direito social universal*” desafiou os planejadores educacionais e os professores a pensarem na complexa função a que estavam se propondo diante da diversidade cultural existente. Escola e currículo são entendidos como construção cultural, o que nos permite compreender a relação de ordenação entre o Estado e a sociedade. A sociedade possui diferentes concepções de organização social, portanto essa trama de organizações constitutivas, permeadas de interesses diversos, resulta em sistemas organizativos que criam estruturas de sustentação para cada organismo de sua estrutura social.

Assim, a história do currículo, segundo Goodson (1995, p.118):

Procura explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudo constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes. Ela

oferece também uma pista para analisar as relações complexas entre escola e sociedade, porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre o conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria de reprodução.

A pesquisa histórica do currículo mostra os caminhos percorridos para a manutenção das classes sociais, as quais foram construídas culturalmente e naturalizadas na escola e na sociedade.

O momento histórico vivido nos anos de 1980 expôs os diferentes interesses das classes que compunham a sociedade, e gerou a necessidade de criar outras formas de organização das relações sociais. Os autores da proposta ao reconhecerem a necessidade de dar continuidade às mudanças que já estavam ocorrendo, no âmbito da educação catarinense, optaram por dinamizar, dentro dessa reforma, a organização do texto curricular.

Segundo Vincent *et al* (2001, p. 42), as ações organizadas, como a reformulação dos currículos escolares, visam não somente vigiar as crianças, mas também levá-las a adquirir “hábitos de vida regular”, assiduidade e pontualidade, valores fundamentais para organização das linhas do trabalho e formação de uma cidadania, com mais deveres que direitos.

Tomando por referência a formação de hábitos de vida regular, é possível pensar que a estratégia política de “aproximações sucessivas” para a construção da Proposta Curricular de 1991 fez parte da formação de indivíduos que se dispõem a participar das políticas educacionais e se responsabilizam pelas ações do projeto. A forma da produção do

texto curricular com os professores seria reproduzida com os alunos, nas salas de aula, como metodologia do processo ensino-aprendizagem, provocando uma espécie de didatização das relações.

Os pensamentos de Goodson (2001) e Guy Vincent *et al* (2001) revelam a preocupação com a educação das crianças dentro de um projeto de sociedade. Desta forma, surgem algumas inquietações em relação ao movimento de modernidade que vem se acentuando, em que tudo é descartável, em que o velho deve dar lugar ao novo e ao moderno.

A escola, como instituição contemporânea, sofreu e, ao mesmo tempo, promoveu as reformas, reinventadas conforme as políticas de poder, atendendo à produção econômica e cultural.

Na década de 1980, as políticas de eficiência e eficácia do Estado, visando à produtividade, estavam explícitas na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, essa política permeava os discursos, mas o movimento de modernização no processo de democratização apresentava-se conservador, uma vez que continuava com projetos desenvolvimentistas, visando ao progresso econômico, gerando acúmulo de capital e maior déficit nas políticas sociais, conforme Draibe (1995, p.208):

[...] a política conservadora que teve o movimento de abertura do regime de transição à democracia, no Brasil de Geisel a Tancredo, e a lógica do ajuste passivo da primeira metade dos anos 80 capaz de alavancar o ajustamento do setor privado e de proteger a riqueza (e seu padrão de distribuição) existente, preservando a estrutura de poder sobre a qual se assentava, mas inegavelmente produzindo altos custos sociais, tecnológicos e em termos da saúde do Estado.

Nas palavras da autora, essas políticas conservadoras, que reforçavam o setor privado, fizeram a educação e a saúde, consideradas de base, sofrerem profundamente, assim como os programas assistenciais do Estado, que não atingiram o avanço necessário. As conseqüências dessa política foram o aumento da crise econômica, os baixos salários e o aumento da pobreza.

A escolarização para todos, e obrigatória, tornou mais complexas as relações no interior das instituições educativas, dado que essas instituições têm que atender a um público bastante diferenciado e para o qual a escola não havia se preparado. O direito de receber ensino em condições de igualdade resultou em massificação e baixa qualidade de ensino. Os indivíduos oriundos de culturas diferentes, que passaram a ocupar o mesmo espaço institucional educativo, provocaram outras relações com o conhecimento, o que exigiu outro currículo. Por outro lado, na medida em que a escolarização obrigatória começou a se realizar, e um número maior de alunos teve acesso à escolaridade, também a sociedade começou a demandar, desses jovens e estudantes, capacidades para o desenvolvimento de uma série de habilidades, como exigência de grau de escolaridade para o mundo do trabalho e as exigências na relação com o Estado, na busca da cidadania, no processo de higienização e nas relações com a saúde.

Embora a escolarização obrigatória apresente um currículo comum, no qual se constitui a cultura de um país, as diversidades sociais e individuais (condições sociais e acesso aos bens culturais) provocam diferenças, em que a desigualdade de condições interfere no sucesso do aluno.

Os autores Vincent *et al* (2001), Goodson (2001) e Sennet (1999) trabalham com as questões do poder político como determinantes de ações que interferem diretamente na vida das pessoas. Vejamos as palavras de Goodson (2001, p. 21-2):

[...] o poder é uma força dialética que se exerce sobre as pessoas e através delas – ele dá-lhes e retira-lhes força [...] na sua complexidade, o poder é desenvolvido tanto pelos indivíduos e grupos dominantes como pelos dominados.

Ao elaborar políticas públicas considera-se a pressão dos diferentes segmentos sociais. A idéia de políticas públicas não representa um momento de decisão individual do governante; constitui-se na representação de um grupo de interesses que se traduzem em programas e leis.

A Constituição promulgada em 1988 representou avanços institucionais na forma de fazer política social, conforme Draibe (1995, p. 211),

No plano das características estruturais, morfológicas do nosso Estado de Bem-estar Social, as modificações constitucionais parecem à primeira vista projetar um movimento, um certo deslocamento que vai do modelo meritocrático-particularista em direção ao modelo institucional-reprodutivo, isto é, em direção a uma forma mais universalista e igualitária de organização da proteção social no país.

O modelo institucional-reprodutivo deu um caráter redistributivista às políticas sociais, o que inovou a forma de fazer política, exigindo maior responsabilidade pública na sua regulação, produção e operação. As expectativas geradas na construção da constituição e o novo modelo de políticas de descentralização, ampliação da participação, criação de

conselhos desencadeou, nos Estados, políticas similares para construção de seus documentos regulatórios.

Fundamentados em princípios democráticos, com a participação da comunidade escolar, desencadeou-se no país a política de produção de propostas curriculares em quase todos os Estados brasileiros, respeitando a interdependência da República Federativa do Brasil, que consiste em respeitar a hierarquias da legislação do poder central.

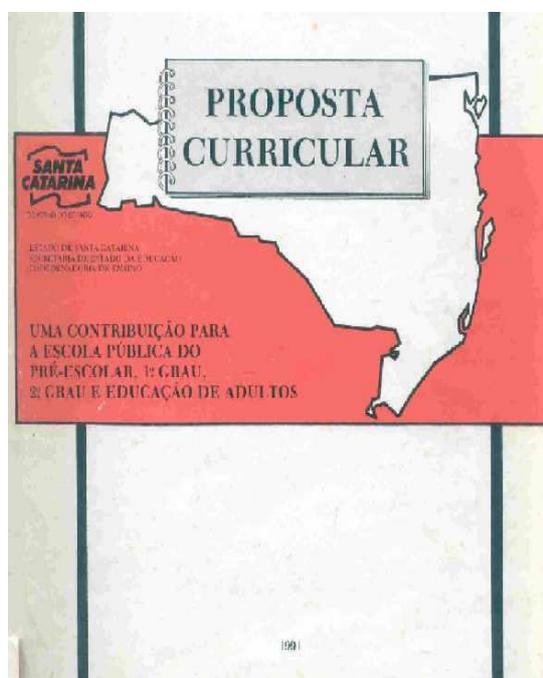
Em Santa Catarina, a primeira versão do texto da Proposta Curricular foi escrita a muitas mãos, como requeria o momento da redemocratização e participação que vivia o Estado e, por extensão, o país. Descrevo a seguir o documento “Proposta Curricular: Uma Contribuição para as Escolas Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos”, bem como sua apresentação e seu formato. Analiso, também, o discurso dos dirigentes educacionais do momento de sua publicação, janeiro de 1991.

### **Apresentação do Texto da Proposta Curricular de Santa Catarina – 1991**

O encarte apresentava, na capa, o mapa do Estado com o símbolo do Governo nas cores branca e vermelha e o texto em letras pretas. De dentro do mapa surge uma encadernação em espiral com o título “Proposta Curricular”, fora do mapa o subtítulo “Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos”, indicando os níveis educacionais de abrangência da Proposta. Na contracapa, o expediente citava os nomes e os respectivos cargos dos responsáveis pela coordenação,

direção e produção do documento, bem como, das instâncias hierárquicas administrativas e chefias pedagógicas. Situava, também, a distribuição regional dos mesmos, o que reforçou a idéia da construção coletiva, descentralizada e participativa.

A relação entre o conteúdo e a forma ficou explícita na capa, dotando de sentido simbólico a estratégia de “aproximações sucessivas”.



Capa da Proposta Curricular de Santa Catarina - 1991

O prefácio foi escrito pelo Secretário da Educação, Julio Wiggers, que destacou a importância da educação nos seus aspectos filosóficos e históricos, bem como a importância de as áreas de conhecimento de cada professor estarem voltadas para o “nosso tempo e para pessoas do nosso tempo”. Para isso, reforçou a necessidade da formação continuada para que o professor tivesse o “necessário entendimento das discussões encaminhadas” (SANTA CATARINA, 1991).

Nesse texto, o Secretário trouxe para o debate os saberes científicos e os aspectos filosóficos e históricos da educação, diferentemente da concepção de educação neutra e a-histórica, trabalhada no período da ditadura. Salientou que os professores precisavam de atualização permanente do conhecimento e de discussões encaminhadas, ou seja, desqualificou o professor para gerar a necessidade de atualização do profissional em todos os seus aspectos, como se ele estivesse obsoleto para o sistema.

O documento da Proposta Curricular constituiu o currículo prescrito, no qual o discurso do Secretário privilegiou os conhecimentos científicos, calcados sobre os aspectos históricos e filosóficos, não fazendo menção aos conhecimentos produzidos pela arte, e os demais saberes da cultura popular ou da cultura dos próprios professores e alunos de cada escola.

Dizia também que o documento

[...] é uma síntese organizada da produção da SEE, junto com significativa parcela do professorado catarinense, em termos de delineamento de uma linha norteadora para o currículo do pré-escolar ao 2º grau neste Estado.

O Secretário de Educação salientou, ainda, a visão da competência, abrangência e responsabilidade da educação, sendo esta uma atividade de Estado e não só do Governo, que por ora ele representava. Reforçou a dimensão histórica, diluindo a responsabilidade para os governos que o antecederam e, certamente, para os posteriores. A forma como o texto se apresenta mostra que a proposta configurou-se uma ação governamental, destinada aos agentes da educação.

Paulo Hentz, Coordenador de Ensino, que escreveu a introdução do texto da Proposta Curricular, reforçou a idéia do conteúdo científico e da participação. Ele se dirigiu especialmente aos professores, dizendo que, por natureza do ofício, este profissional precisa “ter o que falar, acreditar no que fala e tomar consciência da importância de sua palavra como veículo de conhecimento e instrumento de poder” (SANTA CATARINA, 1991, Introdução).

Para ajudar o professor em suas necessidades, o documento propõe-se a apresentar:

[...] uma abordagem da educação, nos seus aspectos filosóficos, bem como uma organização dos conteúdos e metodologias de cada disciplina [...] 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, direcionando para o entendimento crítico do funcionamento da sociedade e interdisciplinarmente abordado na perspectiva da totalidade. (p. 7)

A PC/SC propõe o resgate do conhecimento científico como a linha única que preconiza a educação transformadora, voltando-se para a realidade concreta dos estudantes, tornando-se inteligíveis a eles, priorizando atividades interdisciplinares, mas, ainda assim,

mantendo a cientificidade e possibilitando uma visão total sobre o saber. Percebe-se, aqui, que os conhecimentos que fazem sentido são os já produzidos e sistematizados pela sociedade, pois eles são homogeneizadores, ou seja, promovem a igualdade entre sujeitos. Quanto mais conhecimento científico for oferecido ao aluno, de forma crítica, mais transformadora será a sua ação. Essa visão de mundo, como já foi dita anteriormente, fundamenta-se na concepção pedagógica crítica social dos conteúdos.

O discurso do Secretário reforçava a necessidade de capacitar os professores, pois estes precisavam de ajuda para superar os limites da sua formação fragmentada e trabalhar buscando a perspectiva da totalidade.

O Coordenador expôs, ainda, as necessidades dos professores e, ao mesmo tempo, apresentou a interdisciplinaridade como direção a ser seguida: apesar da PC/SC ter sido elaborada “junto com uma significativa parcela do professorado catarinense”, como se referiu o Secretário, ela precisava ser estudada e entendida nos princípios filosóficos da concepção na qual estava fundamentada, ou seja, vinculou a necessidade à intenção.

Ao afirmar que os professores tinham necessidades, e por que não dizer *dificuldades*, para entender os pressupostos da proposta, expôs a desigualdade na relação entre os “reformadores” e “reformados”, conforme nos mostra Sacristán (1998, p. 87)

[...] la desigualdad de oportunidades de defender puntos de vista y formas de entender la realidad práctica y como nómbrola, ‘las reformas ilustradas’, cuando quieren establecer nuevas formas técnicas de entender la práctica, nuevos lenguajes y procedimientos alternativos en el desarrollo del currículo, lo que hacen es deslegitimar los saberes teóricos y prácticos de los buenos profesores. Les crean a éstos la sensación de que venían comportándose de forma equivocada. Se les comete a un proceso de re-profesionalización que desconecta con las raíces de su

cultura profesional. Esta táctica, a curto plazo los confunde, a largo plazo los desmobiliza y los hace escépticos

Os professores constroem-se profissionais da educação ao longo de sua história de formação escolar inicial e ao refletirem sobre o trabalho que desenvolvem junto aos alunos, trabalho que lhes confere experiência teórica-prática sobre como ensinar e aprender os conteúdos, ao mesmo tempo em que constroem seu profissionalismo. Esses profissionais possuem saberes próprios que lhes conferem o título de professor.

Sacristán aponta que as reformas, quando querem modificar as formas técnicas de entender as práticas e propor novas linguagens, procuram desqualificar o trabalho do professor, ao afirmar que seus saberes são insuficientes para o exercício da profissão. Esse mecanismo ratifica a necessidade da reforma, bem como os cursos de capacitação para os docentes, que os levam a refletir sobre a profissão de ser professor e a atualizarem-se no sentido proposto.

Conforme a manifestação do Coordenador de Ensino, foram promovidos cursos de capacitação de professores para que o processo de melhoria do ensino avançasse. Tais cursos fundamentavam-se em pressupostos filosóficos e pedagógicos, aos quais os professores precisavam aderir para entender as novas linguagens e os novos procedimentos.

A transformação da sociedade para uma concepção de trabalho, pautada nos conteúdos científicos no período, não representava modificação, pois, historicamente, tais conteúdos foram eleitos para compor os saberes escolares. A novidade aparece em trabalhar os conteúdos “a partir da realidade social concreta do aluno, direcionando para o entendimento crítico”, o que levanta a hipótese de que se deveria questionar a própria

realidade, para que houvesse a possibilidade de, através dos conhecimentos científicos, melhorar a qualidade do ensino e da vida. Neste caso, os conhecimentos científicos se constituem os fundamentos para a crítica, pois já foram socialmente testados e aprovados. Com esse entendimento da linha pedagógica apresentada, fica contraditório *transformar* uma vez que se mantêm as mesmas estruturas do sistema, tanto no que diz respeito à organização quanto à concepção de conteúdos válidos.

Ser crítico, no texto da proposta, significa ter consciência daquilo que somos, ou seja, produto do processo histórico até hoje desenvolvido.

Após a Introdução, apresentou-se o texto “Histórico da Proposta”, escrito pelo Coordenador Mário Cesar Brinhosa, relatando a criação da CODEN, que iria gerir a proposta, os processos da construção, que contou com a participação dos professores, e as ações de governo que lhe dariam o suporte.

O texto tratou da função pública da educação, em especial, a escolar, referenciando o processo de construção coletiva, através de sucessivas aproximações e reelaborações como objetivos norteadores da proposta. Reforçou, ainda, a importância da interdisciplinaridade e da articulação entre “o velho e o novo”, ou seja, o que se vinha trabalhando com o que a proposta trazia.

No histórico foi relatado cada encontro realizado em diferentes municípios do Estado, o que foi discutido e produzido sistematicamente e, posteriormente, publicado em jornais da Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina – IOESC.

Constar nesse documento a história de sua realização, as pessoas envolvidas, os órgãos responsáveis e os locais de realização dos encontros descentralizados, juntamente com o relatório-síntese de cada encontro, com a ratificação dos pontos norteadores expostos no Plano de Ação da Secretaria da Educação, tornou-se uma prática na construção dos demais textos produzidos no interior da proposta, bem como, na orientação para elaboração Projetos Político Pedagógicos nas escolas. Essa prática configurou-se uma tentativa de entendimento da concepção histórica da produção do conhecimento na sociedade, além do que gerou a necessidade de se substituir uma concepção fragmentada do conhecimento para uma visão de totalidade.

O texto seguinte é o “Documento norteador da Proposta Curricular”, elaborado em maio de 1988, cuja função era dar o suporte teórico da concepção histórica e filosófica a todas as áreas de conhecimento e disciplinas de todos os níveis de ensino em questão e que será abordado mais adiante.

Na seqüência, foram apresentados os textos específicos dos componentes curriculares, ora como áreas de conhecimento, ora como disciplinas e matérias escolares: Pré-Escolar, Alfabetização, Língua Portuguesa, Língua Brasileira, História, Geografia, Ciências e Programa de Saúde, Biologia, Física e Química, Matemática, Educação Artística, Educação Religiosa Escolar e Educação Física. Esse currículo prescrito destinava-se aos níveis de ensino pré-escolar e ensino do primeiro e segundo graus para as modalidades regulares e de educação de adultos.

Para a formação de professores em nível de 2º grau, Modalidade Magistério, o documento apresentou prescrição específica, voltada à concepção da própria PC com as

disciplinas de formação geral e as específicas para a formação docente sendo: Filosofia e Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia e Psicologia da Educação, Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, e Didática Geral. Os conteúdos para as séries iniciais, que compreendiam as matérias Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática, Educação Religiosa Escolar, Educação Física e Educação Artística, eram tratados no conjunto das matérias específicas. Essa proposta não só tinha a intenção de capacitar os professores já atuantes na rede de ensino, mas também a de formar os novos professores com a concepção histórica e filosófica que vinham construindo nos encontros e debates sobre educação.

Compunha, também, a PC, um texto orientador de cada função profissional do quadro efetivo da escola, ou seja, dos professores e especialistas (Administrador Escolar, Orientador Educacional e Supervisão Educacional). O texto “Especialistas e a Prática Pedagógica”, que orientava a função dos especialistas, foi escrito pelos representantes da categoria oriundos das 22 Unidades de Coordenação Regional – UCRES e contaram com a consultoria da Professora Regina Leite Garcia, do Rio de Janeiro.<sup>9</sup>

A estrutura dos textos dos Componentes Curriculares e Disciplinas seguiu a seguinte ordem: “Pressupostos Filosóficos e Metodológicos”, “Conteúdos Programáticos” - dispostos em ordem crescente do pré-escolar ao 2º grau (organizados por temas, unidades, o que ensinar, tópicos, blocos) -, “Avaliação”, “Referências Bibliográficas”, “Grupo de Trabalho” e, finalmente, “Consultoria ou Assessoria”. A Proposta Curricular

---

<sup>9</sup> No Estado de Santa Catarina, a partir do ano de 1986, as escolas passaram a contar com os profissionais habilitados em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional, nomeados por concurso. Eles exerciam a função da formação adquirida junto ao curso de Pedagogia, com a habilitação específica, de acordo com a Resolução n. 2, de 12/05/1969 que “fixa os mínimos de conteúdo e duração a

continha 87 páginas, e o texto vinha disposto em três colunas, em fonte 10, em preto e branco, com os títulos em negrito. Era um encarte rudimentar e frágil. Esse formato foi motivo de muita reclamação nos cursos de implementação da Proposta Curricular de Santa Catarina - PC/SC, pois era de difícil manuseio e leitura. Para melhor se verificar o formato, o texto “Documento Norteador da Proposta Curricular” encontra-se no anexo nº. 01.

O texto apresentava-se como um manual de planejamento pedagógico, fundamentado na organização didática e na normatização de ações, o que nos leva ao questionamento sobre a busca de autonomia dos professores, das escolas e dos alunos quanto aos saberes priorizados no plano e os saberes do cotidiano.

O conhecimento deveria ser trabalhado de forma interdisciplinar, entendendo-se interdisciplinaridade como a síntese da totalidade do conhecimento, que será tratado especificamente no capítulo IV, que aborda a Mudança na Organização Escolar.

A PC foi pensada sobre a prática escolar, com o conjunto dos professores, contando com sua experiência, porém, o momento histórico exigia uma mudança de postura frente ao conhecimento e às relações políticas, sociais e econômicas da sociedade. O conjunto dos textos apontava para uma ação articulada entre o pensar e o fazer da política educacional, no sentido de promover as mudanças, mas de forma normatizada.

As influências da teoria da educação “crítico-social dos conteúdos” se fizeram sentir, fomentando, assim, a necessidade de os conteúdos escolares serem trabalhados pautados nos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, de forma crítica e relacionando-os com a realidade próxima e também mais distante.

---

serem observados na organização do curso de pedagogia e de especialistas para as atividades de orientação,

Em paralelo à reforma educativa seguia a luta dos professores por seu plano de carreira e pelo Estatuto do magistério. A discussão sobre o fazer pedagógico progressista entrava em contradição com os embates das reivindicações, situação que permaneceu durante toda a gestão em que se processou a reforma.

O conjunto dos documentos aqui apresentados mereceu ser analisado como componentes de uma política que era desenvolvida desde a Secretaria de Educação e que constituíam as formas do Estado: normatizar e governar a educação pública.

### **Políticas de normatização**

As políticas normativas para reforma educativa foram organizadas basicamente tendo como base os documentos “Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação 1988-1991”, no qual consta o programa da reorganização curricular e suas metas, e “Documento Norteador da Proposta Curricular” que se constituiu na referência teórica e filosófica para todo o processo da construção.

---

administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares [...]”.

## **Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação 1988-1991**

No Governo de Pedro Ivo Campos, foi elaborado junto à Secretaria de Estado da Educação, o Plano de Ação 1988-1991, no qual foram apresentados os programas e os projetos da gestão para a educação.

No início dessa gestão, as escolas catarinenses contavam com diretores eleitos e com a atuação dos Conselhos Deliberativos nas decisões do coletivo escolar. Vale lembrar que, no Estado de Santa Catarina, na gestão de Esperidião Amin, antecessor de Pedro Ivo Campos, ocorreu o movimento denominado “Democratização da Educação”, com a participação dos dirigentes, dos professores e da comunidade escolar. Esse movimento garantiu eleições de diretores para as escolas com a Lei 6.709 de 12/12/1985, assim como a instituição do Conselho Deliberativo nas unidades escolares oficiais do Estado, pelo Decreto nº 29.790, de 29 de julho de 1986.<sup>10</sup>

A transição democrática apresentou diferentes momentos contraditórios na construção de documentos para a normatização da sociedade. No entanto, para entender as relações de governo com seus propósitos, é importante remeter-se a alguns acontecimentos na gestão de Pedro Ivo Campos, de 1987 a 1991, que visava concretizar a democracia com a participação do povo.

O referido governo iniciou-se em 15 de março de 1987 e sua plataforma era “Vamos Governar Juntos”, tendo desenvolvido seu compromisso pautado no planejamento participativo que

[...] inicia a convocação dos catarinenses a responsabilidade e ao direito de governar o seu Estado. Não é um dado, mas um processo. E, como todo processo, é dinâmico por definição, dependendo a vitalidade desta dinâmica da **participação permanente de todos** (Documento de campanha set/1986; grifos do documento).

O processo desenvolveu-se com 17 Seminários regionais permanentes, que trouxeram cerca de 1500 sugestões e foram o ponto de partida para o plano de governo, que resultou no documento “Rumo à nova sociedade catarinense/ compromisso de governo”. Os Seminários foram, também, ponto de referência para a construção dos planos de ação de cada Secretaria.

Nesse período, o Estado de Santa Catarina estava endividado, devido a obras do governo anterior, por isso Pedro Ivo passou grande parte de seu governo tratando de problemas financeiros. Outra dificuldade para esse Governo foram as práticas antidemocráticas, logo no início de seu mandato, com violência policial contra professores em greve, causando impacto na opinião pública, como relata Auras *et al* (1995, p.74):

Cassou os diretores escolares eleitos, restaurando o expediente da nomeação, entendendo-os como ocupantes de ‘cargo de confiança’ do governador, e eliminou a possibilidade da criação do Conselho Deliberativo nas Escolas. Pedro Ivo desconsiderando todo o potencial transformador e democratizador do PEE 1985-1988 e todo o amplo processo participativo para se chegar até a sua elaboração, desfizeram a CIPEE (Comissão para a Implantação do Plano Estadual de Educação), tratou de engavetar seus resultados e ressuscitou o expediente de nomeação de uma ‘comissão de alto nível’ com o fim de definir os rumos da educação catarinense durante seu período governamental.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Sobre as eleições de diretores em Santa Catarina, ver LEAL, E. J. M. & SILVA, V. M. de F. (1987) e MOREIRA, C. E. (2001).

<sup>11</sup> CIPEE – Comissão para a Implantação do Plano Estadual de Educação. Esta comissão foi criada no Congresso de Lages (22 a 27/10/1984) com a representatividade das entidades que fizeram a discussão do

Em março de 1987, os trabalhadores em educação, frustrados com as expectativas depositadas no governo eleito, por ele ter usurpado suas conquistas, deflagraram uma greve que durou 57 dias, os quais foram descontados da folha de pagamento dos trabalhadores em educação, e somente restituídos depois de feita a reposição das aulas. Essa greve teve caráter unificado e contou com a participação dos funcionários públicos da Saúde, do Departamento de Estradas de Rodagem – DER, da Secretaria de Promoção Social, assim como de setores da Agricultura. A greve foi apoiada por setores da sociedade que expressaram sua simpatia com práticas religiosas ecumênicas e a participação de diferentes representantes de vários partidos políticos nos espaços de manifestação dos grevistas. A professora Ana Maria Borges de Sousa, em sua dissertação, estudou sobre o movimento dos trabalhadores em educação no período de 1988 a 1992 e, analisando a postura do Governador Pedro Ivo Campos e de seu partido, escreveu:

[...] este governo continua sendo ‘de poucos’ e, assim, tem necessidade de expressar todo seu autoritarismo e repressão, como instrumentos capazes de fazer calar o cortejo dos excluídos. (...) Equivocadamente, assume que governar é atribuição exclusiva do eleito, apesar do mote de sua campanha eleitoral ter sido ‘Você decide e Pedro Ivo realiza. (SOUSA, 1996, p.50)

Com essa greve de 57 dias, os trabalhadores em educação perceberam a importância da unificação nas lutas dos diferentes segmentos dos funcionários públicos, embora tenham saído frustrados e com um sentimento de derrota. Recuperaram as forças para lutar, no ano de 1989, no qual, foram feitas duas greves: uma no primeiro semestre e outra no segundo.

---

Plano Estadual de Educação - PEE. Esta teve a função de articular as negociações com a Secretaria de Educação para a implantação das deliberações contidas no PEE.

O governo reduziu quadros em toda a estrutura do Estado. Muitos grevistas eram funcionários públicos de carreira que foram destituídos de cargos e trocados de função, perdendo vantagens trabalhistas que agregaram no governo anterior. Foi nessa gestão que se iniciou a modernização administrativa, visando à racionalização dos serviços e à busca da eficiência e eficácia, através de um sistema operacional descentralizado.

Embora com expressivo envolvimento dos grupos organizados da sociedade na construção do Plano de Governo e nos programas propostos, as ações governamentais foram antidemocráticas, pois as reivindicações não foram consideradas pelo Governo, gerando descontentamento e acirrando os conflitos. A participação se resumia no momento de dar opinião nas reuniões do planejamento participativo, mas não tinha efeito decisório nas ações de governo.

Conforme Auras *et al* (1995, p.74):

A gestão de Pedro Ivo Campos, do PMDB, mostrou-se profundamente desastrosa frente aos avanços educacionais conquistados durante o governo Amin. Pedro Ivo passou ao largo do patrimônio histórico de seu partido, de resistência ao Estado autoritário e do avanço na luta pela construção de uma sociedade democrática.

Pelo texto de Auras, podemos perceber uma grande expectativa com o PMDB, como um partido que atenderia às demandas sociais e populares, todavia o governo de Pedro Ivo Campos/Casildo Maldaner mostrou-se muito mais truculento e antidemocrático, frustrando as expectativas.

Com o agravamento da doença que acometia o governador, que veio a falecer em 27 de fevereiro de 1990, a instabilidade reinava, o que impedia a continuidade do projeto alternativo, tanto esperado pelo povo .

Assumiu o governo o Vice-governador Casildo Maldaner, que logo compôs sua equipe administrativa: o Secretário da Educação passou a ser Julio Wiggers, que nomeou o Professor Paulo Hentz, que já fazia parte da equipe de coordenação, Coordenador de Ensino. Manteve a equipe de diretores e demais coordenadores, pois o programa de Descentralização e Modernização Administrativa já havia sido implantado e estava em processo a reorganização curricular da pré-escola ao ensino de 1º e 2º graus.<sup>12</sup>

Nesse contexto foi elaborado o Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação, por uma comissão de alto nível, no início da gestão de governo de Pedro Ivo Campos/Casildo Maldaner – 1986/1990.

As referências bibliográficas do Plano de Ação (1988-1991) eram: o “Plano Estadual de Educação de 1985-1988”, as “Propostas Básicas para uma nova atuação da Secretaria da Educação – 1987/1991”, relatório-síntese dos seminários regionais –, o “Plano de Governo 1987/1991”, ou seja, o documento da campanha política; as “Diretrizes para uma Política de Educação” e o “Diagnóstico do Setor Educação de Santa Catarina” , texto de Maria das Dores Amorim, e outros, publicados em Cadernos do CED, da UFSC, 1985. O Plano apresenta, no final, cinco quadros em Anexos com dados estatísticos sobre a educação catarinense de 1970 a 1986.

---

<sup>12</sup> Após a LDB/9394/96 esses níveis de ensino tornaram-se o que se chama Educação Básica, que compreende a Educação Infantil com as devidas adaptações referentes à pré-escola; o Ensino Fundamental refere-se ao 1º Grau e o Ensino Médio refere-se ao 2º Grau.

Esses documentos serviram como diagnóstico da situação em que se encontrava o ensino em Santa Catarina, bem como representavam um indício de continuidade da política governamental no processo de redemocratização e abertura política vigente no país.

O plano trouxe em seus pressupostos que:

A luta pela superação da desigualdade social e econômica exige uma compreensão clara das regras de funcionamento da prática social, econômica e política da sociedade. É na contribuição que possa dar a este processo de compreensão e organização desta sociedade que reside à essência da educação. (SANTA CATARINA, 1988, p.7)

Esse argumento sinaliza que havia um processo de transição acontecendo na sociedade, e que a essência da educação está em contribuir para a sua compreensão e organização.

Definiu também o papel da escola: “[...] de ajudar o cidadão a se instrumentalizar efetivamente para a tomada de decisões de seu próprio destino e, conseqüentemente, do destino da sociedade” (p.7), refere-se à capacidade de compreensão que cada cidadão precisa ter da desigualdade social, da política e da economia e como este pode contribuir para uma melhor organização da sociedade, uma vez que a escolarização promove a igualdade de oportunidades, visando à promoção da cidadania.

O documento, embora adote a linguagem da reforma educacional, contém termos como “instrumentalizar”, típico de momentos educacionais anteriores, onde se privilegiavam as técnicas e os conteúdos como instrumento para mediar o processo ensino-

aprendizagem, termos esses que os professores buscavam superar na concepção teórico-filosófica que adotavam no documento norteador.

O plano afirmava também que havia interesses diferentes e antagônicos na sociedade brasileira. Conforme o texto, a preocupação dos governantes naquele momento era atender aos “menos favorecidos no plano social”, porém era importante estar atento aos interesses presentes na sociedade catarinense, na construção da democracia. Assim definiu a democratização da educação:

[...] a democratização da educação, entendida como o acesso de todos os cidadãos ao saber universal sistematizado, envolve, necessariamente, a busca da participação, a superação da postura burocrática nos procedimentos e na estrutura organizacional e a descentralização das decisões. (SANTA CATARINA, 1988, p.7)

Entender a democratização da educação dessa forma possibilitou, aos educadores, serem vistos, pelo poder público, como sujeitos ativos no processo de reorganização curricular, embora, também, tenha deixado claro que os saberes a serem trabalhados eram os ‘*universalmente sistematizados*’. Tal situação descentralizou as ações responsabilizando os professores pela reorganização e execução curricular, mas manteve o controle pelos saberes, definindo, ainda, o tipo de participação dos educadores na construção da proposta:

Como participação entende-se construir, juntos, os caminhos da educação, partindo-se das necessidades definidas pela sociedade e garantidas pelo poder público, através de seus instrumentos legais, financeiros, administrativos e pedagógicos, que se materializam na decisão política de oferecer escola para todos. (p.7)

Os pressupostos do documento são fundamentados no Plano de Governo. Nele, a participação da população se restringe ao processo de organização, possibilitando a circulação das pessoas nos diferentes ambientes, que opinavam nos seminários, construindo uma idéia de governo descentralizado e democrático.

No Plano de Ação de 1988, foram anunciados os seguintes pressupostos educacionais: a) visão de conjunto da sociedade; b) democratização da educação (acesso à escolarização); c) busca da participação para a superação da postura burocrática; d) garantia de ensino de boa qualidade a toda população em todos os níveis e gratuidade no 1º grau; e) fortalecimento do ensino público, comunitário e particular em busca da ampliação de oportunidades e do poder de escolha das famílias. Em Santa Catarina, percebe-se a preocupação de se assegurarem as regras sociais que vinham sendo construídas pela regulação da sociedade civil.

O Plano de Ação de 1988 apresentou, ainda, o texto “Grandes Desafios”, no qual se destacam os seguintes itens:

- Superação das dificuldades de acesso à escola;
- Escolarização básica para todos;
- Garantia de permanência do aluno na escola;
- Reorganização curricular;
- Formação de recursos humanos e promoção da pesquisa e extensão.

Esses desafios estavam articulados aos programas de gestão e foram baseados em diagnóstico já realizado, conforme bibliografia do Plano.

Dados recolhidos pela Secretaria de Estado da Educação apontavam que, em 1986, atendiam-se 76,48% das crianças em idade escolar de 7 a 14 anos. Os dados do Censo de 1980 mostravam que a população catarinense não-alfabetizada era de 426.824 pessoas, sendo que 60,5% desses na faixa acima de 19 anos. Quanto à permanência na escola, dos 101.911 alunos matriculados em 1979, 43.051, ou seja, apenas 42% dos que iniciaram o 1º Grau, concluíram o curso em 1986.

Esses dados justificavam a necessidade de priorizar a garantia do acesso e da permanência dos alunos na escola, uma vez que o número de alunos que chegava ao final do 1º grau era muito reduzido, e número de adultos analfabetos, bem expressivo.

### **Programas abordados no Plano de Ação**

Para responder aos desafios apresentados e efetivar as correspondentes ações prioritárias no Plano de Ação, organizaram as ações em três programas fundamentais, com os respectivos projetos, sendo eles:

- -*Programa I* – “Superação das dificuldades de acesso para garantia da escolarização”, que continha 8 projetos, assim denominados:
  - Construção, adaptação, reforma e recuperação de espaços físicos;

- Construção, reforma e/ou adaptação de ambientes adequados à educação pré-escolar;
- Expansão de ensino de 2º grau;
- Transporte escolar, outras alternativas de escolarização;
- Construção e adequação de salas de recursos para alunos portadores de deficiência auditiva e deficiência visual;
- Equipamentos e recursos especiais para alunos portadores de deficiências sensoriais;
- Capacitação de professores para atendimento adequado ao aluno portador de deficiência;
- Escolarização supletiva.

Nesse primeiro programa foram delimitadas as metas para reestruturação da rede física e de materiais para atender às demandas selecionadas a partir das necessidades apontadas pelos diagnósticos.<sup>13</sup>

Esse programa foi importante para ampliar o número de vagas, criar espaços e dar condições de funcionamento para as modalidades de ensino, pois havia um grande “*déficit*” de escolas, principalmente de 5ª a 8ª séries, aliado a problemas sociais, econômicos e pedagógicos que atuavam como fatores de exclusão e repetência. Diante da crescente

---

<sup>13</sup> Estes dados constam no Censo de 1980, de relatórios do Projeto: Acompanhamento, Controle e Avaliação (ACA), elaborados anualmente pela Unidade Operacional de Ensino da SEE, e do trabalho de AMORIM (1985), citados em notas e na bibliografia do Plano em questão.

demanda, havia a necessidade de ampliação de atendimento e da busca de melhoria da qualidade. Para isso eram necessárias ampliações, reformas e melhorias na rede física.

A ampliação e melhoria da rede física, e ampliação de atendimento a outras demandas apontadas reforçavam a concepção progressista da reforma, bem como a visão de totalidade das ações.

- *Programa II* - “Garantia de permanência do aluno na escola”, no qual constavam 6 Projetos:

- Reorganização curricular do ensino de 1º e 2º graus;
- Reorganização da educação pré-escolar;
- Aquisição de mobiliário, equipamento e material para as escolas;
- Apoio complementar ao educando;
- Valorização e capacitação de recursos humanos atuantes na educação;
- Articulação da Secretaria de Estado da Educação com as instituições de Ensino Superior para a formação e absorção de recursos humanos.

Esse programa é do meu interesse específico, pois contém a organização dos documentos e o conjunto de ações que fizeram com que os professores participassem com uma ação controlada na reforma curricular. Nele delimitaram-se as metas para o trabalho pedagógico (do currículo, dos conteúdos e da avaliação) nos três níveis de ensino, bem como os materiais necessários e a capacitação dos professores para garantir “a progressiva melhoria qualitativa do processo ensino-aprendizagem” (SANTA CATARINA, 1988, p.

27). Focalizo os estudos, neste programa, especificamente no projeto Reorganização Curricular do Ensino de 1º e 2º graus, que abordarei mais adiante, embora faça referências aos outros itens assinalados.

- *Programa III* - “Descentralização e Modernização Administrativa”, composto por 3 Projetos:

- Modernização administrativa;
- Municipalização do ensino de 1º grau;
- Administração financeira.<sup>14</sup>

Esse programa tratou de:

Elaborar e implantar um sistema de administração e planejamento educacional de caráter participativo e descentralizado. (...) Transferir gradativamente, o ensino de 1º grau para os municípios que tenham estrutura **administrativo**-educacional (sic) comprovadamente favorável. [...] Descentralizar e simplificar a aplicação dos recursos financeiros destinados à educação. (p. 30-33)

O Programa III propôs a reforma administrativa, cuja função era garantir a participação dos professores e a descentralização das ações do Plano, mantendo, contudo, o processo na estrutura administrativa de modo sistematizado e ordenado.

---

<sup>14</sup> Sobre a municipalização em Santa Catarina, ver BRINHOSA (1995) e VALLE( 2004).

Este Plano de Ação continha indicativos do projeto neoliberal de transformar a educação em um bem de consumo, pois contemplou a organização no sistema educacional de escolas públicas e privadas, priorizando o princípio de educação para todos, destinando as escolas públicas ao atendimento aos menos favorecidos no plano social. Mantinha-se, assim, o caráter de divisão de classes sociais reproduzidos no sistema educativo.

Trata-se de um Plano de Gestão que se preocupava com estruturas físicas, pedagógicas e administrativas para a educação no Estado e se adequava às políticas sociais de mercado, conforme Goodson (2000. p. 112):

[...] foi um momento conjuntural no qual os mercados livres triunfaram e as reformas educacionais ecoaram os esforços estratificantes e diferenciadores dos mercados globais. Este foi um tempo em que os mecanismos da eficiência global existiram conjuntamente com padrões de desigualdade social. As escolas se tornaram menos instrumentos de equalização e mais instrumentos de eficiência e diferenciação. Fazer escolas deste gênero, mais efetivas, tem uma conotação oximorônica para aqueles preocupados com o progresso das políticas sociais e com justiça social e a equidade.

O autor indica que o momento das reformas educacionais, para atender às demandas de crescimento do mercado e o acúmulo de capital, utilizam a escolarização como mecanismo para manter a desigualdade social. Na busca de escolas mais efetivas para equalizar o progresso das políticas e a justiça social, encontra-se um processo visivelmente contraditório no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação 1988, ao se propor a atender a todos com necessidade de escolarização, priorizando as classes mais pobres economicamente, e, ainda, ao desenvolver um programa que visava à “modernização administrativa para efetiva racionalização dos serviços e descentralização das decisões e

recursos da educação” (SANTA CATARINA, 1988, p.30), destinando apoio financeiro às instituições comunitárias e de iniciativa privada.

Essa educação, pautada em escolas públicas e privadas, traz conseqüências negativas, de acordo com Sacristán (2001, p. 95):

A diferenciação de tipos de estudantes entre as escolas públicas e privadas constitui um dos casos mais universais e freqüentes de segregação de clientes e de desigualdade real diante da educação. Enquanto a população que freqüenta as escolas privadas pertence a uma classe social mais alta do que aquela que assiste às escolas públicas, estamos diante de um sistema educativo que, formalmente, parece nivelador, ainda que continue mantendo em seu seio importantes desigualdades.

A única possibilidade de acesso à educação para crianças oriundas das classes menos favorecidas está na escola pública e, portanto, é onde está a maioria das diversidades de estudantes, sendo, portanto, um ambiente integrador das diferenças. A manutenção da qualidade da educação é que fará com que esse público tenha realmente a manutenção do direito à educação, do contrário, será a manutenção da desigualdade.

Percebe-se uma tentativa absolutamente racionalizada de organização das ações de um Governo, nesse período, abrangendo várias frentes de atendimento para a reformulação da educação em Santa Catarina – pode-se dizer que é um Plano de Ação complexo na sua totalidade.

A proposta de governo Pedro Ivo Campos/Casildo Maldaner procurava abordar amplamente as questões educacionais do Estado, desde a estrutura física das escolas até o

entendimento do que deveria ser ensinado. Nesta tese, focalizo a reorganização curricular do ensino do 1º e de 2º Graus.

### **Metas do Plano de Ação da SEE 1988 – 1991**

No Projeto nº 1 “Reorganização Curricular de Ensino de 1º e 2º Graus” do Programa II - “Garantia de Permanência do Aluno na Escola”, do Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação 1988-1991, foram apresentadas as seguintes metas:

- Estabelecimento de linhas norteadoras do currículo, de forma a propiciar a inter-relação entre educação e trabalho, garantindo a formação geral, científica e tecnológica;
- Definição dos conteúdos básicos essenciais de cada componente curricular, indispensáveis à escolarização do aluno, adequando-os e organizando-os seqüencialmente;
- Adoção de formas de avaliação que reflitam o rendimento individual do aluno e o processo educacional coletivo no interior da escola;
- Organização de propostas de conteúdos curriculares das disciplinas de Educação Geral e de Formação Especial, procurando atualizá-los e torná-los compatíveis com a realidade e as necessidades concretas dos jovens e da sociedade em geral;
- Revisão e adequação das modalidades de cursos existentes no ensino de 2º Grau, priorizando o curso de formação para o magistério;
- Revisão da organização e do funcionamento de ensino noturno para implantação de novas alternativas de cursos que favoreçam o aluno que trabalha;
- Reestruturação do currículo dos cursos de magistério de 1º grau, 1ª a 4ª série, visando à preparação adequada do professor;
- Estabelecimento de mecanismos de acompanhamento e avaliação do desempenho do professor, do especialista e da escola. (SANTA CATARINA, 1988, p. 24 -25)

O Plano de Ação foi definido como uma série de medidas amplas, que pretendiam reestruturar todas as formas de saber. Tomam os pontos essenciais de uma reestruturação, na qual definem as linhas mestras do currículo, os objetivos, os conteúdos e a avaliação relativa aos objetivos.

Nesse conjunto de metas, o que se percebe é a prevalência da idéia de trabalho como norteadora da reestruturação, um princípio de ter conteúdos essenciais indispensáveis, bem como a necessidade de fortalecer a formação de professores que iriam levar esses mesmos princípios de maneira mais efetiva para dentro da escola e a elaboração de metas sobre a forma de avaliação do rendimento individual do aluno, bem como do desempenho do professor, do especialista e da escola como um todo, o que aponta muita preocupação com a regulação dessa proposta.

Os dois Planos Estaduais de Educação (1969/1980 e 1980/1983) e o documento final “Democratização da Educação – a opção dos Catarinenses” abordavam a formação de recursos humanos ao se referirem à formação do corpo docente, ou seja, era preciso formar mais professores para atender à demanda, o que o Plano de Ação chamou de *preparação adequada do professor* que atuaria no primeiro grau.

Para preparar o professor (conforme a Lei 7044/82 “preparar para o trabalho”), foi necessário reestruturar o currículo de magistério, o que proporcionou uma mudança no modo de formar os docentes para atuarem na educação. O Plano foi de grande abrangência,

imprimindo seus objetivos em todos os níveis e modalidades de ensino de sua competência.<sup>15</sup>

Os cursos de formação de professores para as séries iniciais de escolarização, no período de 1969 a 1983, funcionavam em prédios de escolas públicas, no período da noite, e serviam-se da mesma estrutura e do mesmo quadro de profissionais.

No segundo Plano Estadual de Educação 1980/1983, a política de investimento em serviços públicos começava a transferir recursos a instituições comunitárias como as escolas vinculadas à “Campanha Nacional de Escolas da Comunidade” – CENEC, as quais assumiriam os cursos profissionalizantes no 2º Grau.<sup>16</sup>

Em Santa Catarina, essas escolas da comunidade funcionavam em prédios de escolas estaduais, no período noturno e os alunos pagavam mensalidades.

Com isso, o Estado começou a transferir a responsabilidade da educação às famílias como nos mostra Whitty (1998, p. 194):

---

<sup>15</sup> Na Lei 5692/71, conforme Gladys AURAS (1995, p.22) :“O currículo passou, então, a ter um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, constituído de disciplinas de formação geral, ditas “teóricas” [...] e outra parte de formação especial representando o mínimo necessário à habilitação profissional, onde se constata o predomínio de disciplinas instrumentais.”

<sup>16</sup> “Além de reduzidos, parcela considerável dos recursos destinados à educação foram repassados às escolas particulares e às Escolas Fundacionais Cenesistas, estas últimas criadas nacionalmente como uma proposta de mutirão, que deveria ser mantida com o trabalho e doação de recursos da comunidade, mas que, progressivamente, passaram a receber significativo apoio financeiro do governo do Estado. [...] grande nº dos municípios catarinenses apresentava-se como a única oportunidade de ensino ao nível de 2º grau e que, dentre as opções mais oferecidas por estas escolas, figurava a habilitação para o magistério – 1ª a 4ª série”. “As escolas comunitárias, constituídas de direito privado, integram a Campanha Nacional das Escolas da Comunidade (...) este movimento começou em 1950 em Santa Catarina; sua expansão acelerou-se nos anos 60 e 70, quando compreendia aproximadamente 40% das escolas privadas. Segundo Valle (1993, p.45), esta rede reprimiu a expansão da rede pública, aumentando as desigualdades escolares”.

As novas políticas incentivam a idéia de que a responsabilidade da educação e pelo bem-estar, para além do mínimo exigido pela manutenção da segurança pública, deve ser definida como assunto pertinente aos indivíduos e às famílias. Não apenas é o escopo do Estado restringido, como também a sociedade civil passa a ser cada vez mais definida em termos de mercado.

Nesse artigo, o autor analisou as políticas da Inglaterra no pós-guerra, onde “os direitos do consumidor passaram cada vez mais a prevalecer sobre os do cidadão”. A educação passou a ser responsabilidade da esfera privada, para tornar o Estado mínimo, e, para isso, promoveu as reformas educacionais. No caso do Brasil, o ensino privado começou a ser subsidiado pelo poder público desde os anos de 1980.

A PC/SC procurou contemplar as metas do Plano de Ação na sua totalidade, articulando-as à política educacional de reorganização curricular.

### **Documento Norteador da Proposta Curricular**

Analisar os pressupostos dos conteúdos em uma perspectiva de política pedagógica e com enfoque teórico-metodológico, que vise à totalidade do conhecimento, voltado às classes majoritárias da sociedade, passou a ser forma de fazer política educacional, pautada na direção planejada e nos meios para se atingir os objetivos. Como nos mostra o texto: “[...] há de se processar na educação formal de hoje uma profunda análise de seus pressupostos e, fundamentalmente, dos conteúdos por ela trabalhados e nestes, qual a postura político-pedagógica, bem como os enfoques teórico-metodológicos” (SANTA CATARINA, 1991, p. 10-11).

A escolarização voltada para as classes majoritárias passou a ser o argumento para atender aos apelos sociais de “*educação para todos*”. Essa foi uma das diretrizes do Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação - SEE/SC, mas como atrair os alunos para escola, como gerar a necessidade da escolarização, para cumprir com a obrigatoriedade de ensino em determinada etapa da vida das crianças e jovens?

O documento norteador da PC/SC toma a segunda diretriz do Plano de Ação da SEE/SC que tratava sobre a permanência do aluno na **escola**, através da melhoria da qualidade de ensino, o que também estava em conformidade com o Plano Diretor de Ensino para justificar as mudanças através da reorganização curricular.

A melhoria da qualidade, que o documento chama de “qualidade nova”, propunha:

que as crianças e jovens aprendam, que diminua a repetência e aumente a permanência na escola. Em suma, que a escola cumpra de forma competente a sua função social e que a passagem por ela resulte na apropriação de conhecimento e habilidades significativas para, não só participar da sociedade, mas principalmente, ser atuante e determinante no processo de transformação. (SANTA CATARINA, 1991, p. 11)

A busca da “qualidade nova” tinha indicadores precisos baseado na quantidade, ou seja, que crianças aprendam mais, que permaneçam por mais tempo na escola, mas com progressão e não repetindo as séries, o que promove a desistência.

Para esse desafio, foram tomadas as seguintes medidas: campanha de matrícula, para aumentar o número de alunos nas escolas e reestruturação dos espaços escolares, com reformas e melhorias na parte física que alterassem, desde a prática pedagógica até as

atividades extracurriculares; medidas essas que deveriam qualificar o ensino, ampliando o fluxo dos alunos no processo de escolarização.

Tais ações inseriam-se no sistema de escolarização como parte estrutural das políticas educacionais. Os documentos para garantir a direção e a forma que a reorganização curricular foram produzidos por grupos de profissionais da Secretaria de Estado de Educação - SC, responsáveis em levar aos demais profissionais da educação, de todo o estado, o que e como fazer. Isto é, tinham a responsabilidade de produzir uma Proposta Curricular, fundamentada na concepção filosófica do materialismo histórico, com a concepção pedagógica histórico-crítica dos conteúdos pela metodologia de aproximações sucessivas.

O documento norteador argumentava que “a educação é um processo dinâmico” e que não pode ser mantida como reprodutora de um conjunto de saberes prontos e acabados, salientando que cada escola deveria produzir o seu próprio projeto, em consonância com as grandes diretrizes. Especificou o significado de se ter um plano:

Ter um plano de trabalho não significa juntar as partes, mas sim, ter claro, principalmente, a função social da escola e, a partir deste discernimento, ter objetivado conceitos que devam nortear toda a proposta, enquanto formulações teóricas e concretização da prática. (SANTA CATARINA, 1991, p. 11)

O plano de trabalho, com conceitos priorizados e com uma direção a ser seguida, é uma forma de conceder autonomia às escolas para produzirem seus Planos Políticos Pedagógicos, conforme a concepção da totalidade do conhecimento, que visava à superação

de sua fragmentação, possibilitando a produção de um currículo como processo iluminativo da prática.

No documento norteador da PC ficou claro que os conteúdos a serem trabalhados deveriam estabelecer a relação entre os diferentes saberes, ou seja, a partir de questionamentos feitos sobre o saber pelos professores e alunos, apropriar-se da historicidade dos fatos em seu contexto, aproximando-os dos saberes historicamente acumulados e, assim, produzir novos saberes.

Da mesma forma, os professores precisavam conhecer a comunidade escolar em que trabalhavam, questionar sua realidade, aproximando os saberes específicos disciplinares da escolarização e, assim, produzir seu plano de ensino respeitando a legislação vigente, bem como os documentos norteadores da concepção de sociedade, de escola e de homem que desejavam formar.

O estudo dos documentos, até aqui relatados, mostra uma profunda preocupação da parte do Estado com a definição do tipo de saber que os estudantes catarinenses deveriam receber, e torna claro o quanto a prescrição curricular se constrói com bases doutrinárias.

Sacristán (2000) nos chama a atenção para a importância da relação entre o conteúdo e a forma curricular:

É um enfoque integrador de conteúdos e formas, visto que o processo se centra na dialética de ambos os aspectos. O currículo é método além de conteúdo, não porque nele se enunciem orientações metodológicas, proporcionadas em nosso caso através de disposições oficiais, mas porque, por meio de seu formato e pelos meios com que se desenvolve na prática, condiciona a profissionalização dos professores e a própria

experiência dos alunos ao se ocuparem de seus conteúdos culturais.  
( p.51)

Sacristán estava analisando o currículo proposto após o regime autoritário franquista, que ocorreu na Espanha até 1978, no qual também se buscava a democratização da sociedade. A cultura da sociedade como parte integrante da cultura escolar modificou as relações sociais e trabalhistas. Da mesma forma, a Proposta Curricular de SC também propôs a integração entre conteúdo e forma, com uma linguagem específica como trabalho coletivo, totalidade do conhecimento, metodologia de aproximações sucessivas que responderiam à função social da escola, no momento histórico de sua produção.

Para os momentos de mudança na sociedade, a educação também muda e a intenção dos que promoviam a mudança passou a ser a melhoria de qualidade de vida. As mudanças entre conteúdo e forma interferem na relação entre teoria e prática, que atualiza os conhecimentos nos currículos para acomodação da sociedade, da cultura, ou para responder à igualdade de oportunidades, mas “como instrumento para incidir na regulação da ação, transformar a prática dos professores, liberar as margens da atuação profissional” (SACRISTÁN, 2000, p. 53).

O “Documento Norteador da Proposta Curricular” pontuou que:

A estratégia de melhoria qualitativa só poderá ser a do caminho que se faz andando, tomando sempre como referência inicial o fazer cotidiano da escola e do professor na sala de aula, sem menosprezar o valor de práticas tradicionais, cujos aspectos de bom senso devem ser

incorporados para que as inovações façam sentido àqueles a quem caberá implementá-las. (SANTA CATARINA, 1991, p. 11)<sup>17</sup>

Essa afirmativa do documento reforça as palavras de Sacristán, de que o currículo vai além da alteração de conhecimentos sistematizados e validados nos currículos prescritos, sendo também um elemento mediador entre os reformadores e os professores implementadores da reforma.

Esse documento destacou, ainda, o papel do professor como o eixo do processo:

Sendo o professor o eixo do processo de melhoria da qualidade de ensino, torna-se emergencial que o mesmo, na medida em que trabalha seu espaço pedagógico, vá se apropriando desta totalidade em que seu trabalho está inserido, pois a educação não pode parar e terá que se refazer de forma concomitante com a própria caminhada. (p.11)

O professor, conhecendo o universo em que vivem seus alunos e partindo dos saberes de seu cotidiano, aproxima os conhecimentos científicos, apropriando-se da lógica de sua estruturação e do contexto histórico que o produziu, para a elaboração de novos saberes.

Além da relação entre teoria e prática nos conteúdos, do papel do professor e dos alunos nesse processo, o documento preocupou-se, ainda, com a concepção do trabalho pedagógico, o qual deveria voltar-se aos segmentos majoritários. A concepção de trabalho pedagógico visando à totalidade do conhecimento, ou seja, partindo dos saberes dos alunos,

---

<sup>17</sup>O “Documento Norteador da Proposta Curricular” usou a metáfora da “caminhada” para dar sentido ao processo de construção da PC/SC.

ou como diriam os teóricos da pedagogia crítica, a partir do senso comum, problematizar esses saberes, aproximá-los dos saberes científicos e chegar a uma nova síntese.

O documento norteador da PC recomendou, também, a avaliação da postura pedagógica de cada escola e do sistema como um todo, redimensionando-o na direção da *nova* concepção que passa a ter sobre educação e sua função social, a partir dos seguintes questionamentos: “Que escola queremos? Que homem socialmente situado? E que sociedade se quer produzir?” (SANTA CATARINA, 1991, p.11). Essas perguntas demonstram a dimensão política da “nova proposta” que vinha se definindo como uma proposta de concepção histórica de construção dialética, entre as questões da realidade do aluno na direção dos conteúdos científicos.

A mudança de concepção de escolarização, do conhecimento fragmentado para a totalidade do conhecimento, também propõe a mudança na avaliação do processo educativo. O aluno comparece à escola com sua inteireza para aprender os saberes escolares através da metodologia proposta. Como a aprendizagem, nesse caso, acontece no processo, com a avaliação deverá ocorrer o mesmo, isto é, ela deve acontecer dentro do processo, o que nos possibilita perceber o avanço no conhecimento, pois a avaliação não será tomada de forma isolada, num dado momento de aferição.

Manter os alunos na escola, motivados e com aproveitamento foi o grande desafio proposto pelo Plano de Ação da SEE/SC de 1988. Com esse propósito precisavam ser revistos os documentos reguladores da vida escolar, os quais estabeleceram a normatização dos direitos e dos deveres da comunidade escolar (Regimento Escolar e Conselho de Classe) sob a forma de estímulo e punição.

O trabalho pedagógico, fundamentado em um Plano Político Pedagógico, sistematizado e contextualizado, exigiu a mudança de postura político-pedagógica da comunidade escolar, no sentido de conseguir democratizar as relações em uma sociedade capitalista, a qual valoriza a ação individual, a-histórica.

Desta forma, independente da disciplina, o conjunto curricular tem que produzir as condições de leitura e releitura do cotidiano proximal e distante, para que este aluno seja pleno, orgânico, conseqüente e expressão máxima de seu momento histórico, além de dinâmico, para que possa estabelecer as bases daquilo que será o *novo*, produzido sobre o que passa a ser velho. (p 12)

Com esse texto norteador, a equipe que compunha a Coordenação de Ensino – CODEN - da Secretaria de Estado da Educação-SEE convocou os educadores catarinenses para a elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1991.

O processo de discussão e as sínteses que ocorreram, desde o final de 1988 até início de 1991, culminando na elaboração da PC/SC serão discutidos a seguir.

## **CAPÍTULO II – PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR - 1991**

A Proposta Curricular de Santa Catarina foi perpassada por um discurso político que procurava trazer à tona um sujeito social esquecido, subsumido, nos conteúdos sociais, nas práticas pedagógicas e na valorização cultural. Os saberes selecionados e sistematizados estabeleciam uma relação de poder com outros saberes, não-selecionados, que ficavam sem visibilidade nos currículos, no entanto, não desapareciam e a qualquer momento, poderiam ser focalizados. Os sujeitos diminuídos socialmente, que estavam marginalizados, teriam que encontrar um espaço de atuação que os legitimassem nesse processo escolar.

Fundamentados nas idéias marxistas de estrutura e superestrutura, na construção da consciência pelo ser social, o debate sobre a democracia, no processo da Reforma Curricular em Santa Catarina, foi fortemente influenciado pela leitura do texto “A organização da Escola e da Cultura” escrito por Gramsci (1989).

Tal texto tornou-se uma leitura obrigatória para a construção da Proposta Curricular, pois seus escritos modificaram os conceitos de ideologia e de produção econômica. Gramsci introduziu a categoria *intelectual orgânico*, valorizando os diferentes saberes que possuem os trabalhadores em suas organizações.

A análise dialética sobre a sociedade contrapõe-se, na obra de Gramsci, ao determinismo, e aponta para a historicidade entre estrutura (economia) e superestrutura

(ideologia). Nele, o autor explica, ainda, a relação entre dominante e dominado e como a hegemonia se constrói historicamente.

Nesse sentido, o documento norteador da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1991, p.10) assim definiu a concepção de homem:

[...] o homem, enquanto homem (sic), produto de um processo constante de contradições e transformação sobre as próprias contradições, a educação como inerente da sociedade, a qual o homem é produtor e produto dela, também passa pelo mesmo processo de contradições e transformações.

O texto apresenta uma linguagem simples e procura incorporar os termos dos estudos teóricos que fundamentam sua construção. Essa forma de expressar “o homem, enquanto homem” me leva a questionar: será que este homem pode deixar de ser homem em algum momento, e agir como outro ser? A contradição da expressão reforça a intenção do documento em significar que todos podem agir como homens, e não se submeter à manipulação e à alienação social, política e econômica. Acredita-se que na relação de poder entre os sujeitos, esses transformam o meio em que vivem e transformam-se a si mesmos.

A teoria gramsciana fortalece a idéia que, participando, envolvendo-se nas discussões, organizando-se em torno dos interesses, podem-se reivindicar mudanças na sociedade, mas também conservá-la.

Os planos curriculares passaram a ser construídos pelos profissionais das escolas, com certa autonomia na escolha dos temas e organização dos saberes. Porém, deveriam seguir as orientações do Plano de Ação, bem como estarem de acordo com a Legislação

educacional vigente. Essa relação do poder com os professores, na produção controlada do currículo, revelava uma mística que manifesta os dois mundos “o da retórica prescritiva e da escolarização como prática” (GOODSON, 1995, p. 68), convivendo em um espaço de legitimidade.

A idéia de que o currículo seria construído nessa relação de interesses de políticas e de poder me remete aos estudos de “invenção de uma tradição”, ou seja, uma “tradição inventada” a qual, segundo Hobsbawm & Ranger (1984, p.9), entende-se como:

[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.

Para iniciar o cumprimento das metas propostas, na reorganização curricular do Plano de Ação da Secretaria de Estado, e construir as regras de regulamentação, foi organizado um grupo de trabalho, com profissionais da pré-escola até a educação de adultos, para elaborar a política de alfabetização e o “o Documento preliminar para uma Proposta Curricular, estabelecendo os pressupostos filosóficos e metodológicos, bem como encaminhamentos para a operacionalização da mesma” (SANTA CATARINA, s.d., p.2).

O grupo que compôs a coordenação da Proposta Curricular, no primeiro momento, em 1988, constituía-se de profissionais que trabalhavam em cargos na Secretaria de Estado da Educação: Altair Alves Lúcio Felipe, Antonio Romão de Andrade Neto, Clotildes C.

Wiederkehr, Celina Nazário Zickmann, Marilda T. Rios Martins, Mário César Brinhosa (Coordenador), Mário Pinto da Mota Júnior, Paula Ávila Broering, Paulo Hentz, Sandra Araújo Figueiredo e Zélia Almira Sardá. Esses profissionais, em sua maioria, tinham formação em Pedagogia, História e Educação Física, com habilitação de especialista em educação e alfabetização.<sup>18</sup>

Esses 12 profissionais da educação *eram* partícipes das discussões educacionais embasadas no pensamento histórico-cultural (MUNARIM, 2000, p. 169). O grupo, além da função articuladora entre os graus e as modalidades de ensino, precisava “garantir as atividades-meio de estabelecer as diretrizes básicas de ação para o ensino em Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 1991, p. 9).

A equipe de trabalho da SEE foi composta por professores com formação específica na devida licenciatura, assim constituído:

Matemática: Maria Auxiliadora de Abreu, Nely Beatriz Timmermann, Juçara Cabral e Cecília Vieira;

História: Nildo José Martins, Dorli Terezinha Camprestini, Dolores Klein e Ana Luiza Contá;

Ciências: Célia Pinheiro Vieira, Arai Ana Casagrande Klein, Nelita da Silva Ferreira, Valéria Magalhães Rodrigues, Renato Kock Nunes, Marise Borba da Silva, e João Carlos Pottker;

---

<sup>18</sup> Esses nomes e suas referidas funções constam no expediente do primeiro jornal publicado da PC/SC.

Educação Física: Ivete Medeiros, Cléia Aparecida Souza, Ingrid Hardt Carvalho, Mário Pinto da Motta, Maristela Aparecida Fagherazzi e Marlise T. Alexandre Castro;

Alfabetização: Altair Alves Lúcio Felipe, Ana Regina Casalett, Diana Maria Ribeiro e Ribeiro, Edna Correa Batistotti, Haydée Dittert Nunes Cabral, Ivete Gerent Petry, Josiane Bôer, Maria de Lourdes Coelho Pereira, Marilda Terezinha Rios Martins, Marli Piazero, Nadir Peixer da Silva, Rita de Cássia Cargnin Pimentel, Rosany Maria Keller do Valle, Rosane Martins Coelho, Vitória Regina Genovez, Zélia Almira Sardá e Mário César Brinhosa.

Educação Religiosa Escolar: Adelir da Silva Raupp, Emio Furlan, Ivo Rech, Lourdes Caron e Sonia Maria Bittencourt;<sup>19</sup>

Geografia: Mauricio Aurélio dos Santos, Haroldo Nuns da Silva, Arlindo de Souza e Marilene Vargas Souto;

Especialistas em educação: Adelir da Silva Raupp, Ana Luiza Nunes Carita, Cecília Maria Puccini Vieira, Célia Pinheiro Vieira, Dolores Madalena Klein, Ivete Gerent Petry, Ivete Medeiros, Maria Lúcia de Oliveira, Marilda Terezinha Rios Martins, Maristela Aparecida Fagherazzi, Nadir Peixer da Silva, Salvelina Souza Soares Marcondes, Verena Wiggers e Zélia Almira Sardá. Como consultoras tiveram Aceli Catarina Simas Ulbricht e Sônia Maria Martins de Melo;

---

<sup>19</sup> É importante destacar a que Proposta Curricular de Santa Catarina manteve a Educação Religiosa Escolar, como área de formação para o 1º e 2º Graus, contradizendo o esforço em pautar a seleção dos conhecimentos científicos como conteúdos dessa proposta de currículo.

Português: Haydée Ditter Nunes Cabral, Salvelina Souza Soares Marcondes, Sarita Marcondes Botelho, Joraci Ribeiro Sabatini, Maria Amália Amaral, Rosânia Maria Santos Silva e como consultora Sonia Monclaro Virmond.

Foi possível perceber que alguns professores, presentes no grupo das disciplinas específicas, compuseram o grupo de especialistas em Educação e fizeram parte da coordenação da Proposta Curricular. Com esses documentos em mãos, as equipes de trabalho passaram o ano de 1988 realizando acessorias sistematizadas nas Unidades de Coordenação Regionais – UCREs, nas Coordenadorias Locais de Educação - CLEs e nas Unidades Escolares - UEs.

Essa articulação fortalece a idéia de “linha única” para a educação catarinense calcada nos conhecimentos históricos e filosóficos e com conteúdos científicos. Para melhor articular os conhecimentos específicos das disciplinas escolares, no interior do Estado, a equipe foi ampliada conforme relato no “Histórico da PC/SC”:

No início de 1989, foi realizado um Seminário Interno na Coordenadoria de Ensino, que significou o marco inicial da Proposta Curricular como ação específica. A partir daí, foram constituídos grupos de trabalho por disciplinas, com profissionais dos diferentes graus e modalidades de ensino e serviços da CODEN, observando a habilitação específica. (SANTA CATARINA, s.d. p 2)

Os professores que compuseram os grupos de trabalho por disciplina eram oriundos das 22 Unidades de Coordenação Regionais de Educação - UCREs, correspondente às 22 regiões administrativas descentralizadas no Estado.

A intenção era de descentralizar os trabalhos de estudos, ampliando o número de participantes engajados na construção do texto conforme as orientações iniciais. O trabalho de conquista dos professores, pela equipe da CODEN, foi feito gradativamente, com os argumentos de trabalho coletivo, com a possibilidade de sistematizar as discussões realizadas nas escolas para serem contempladas no documento oficial.

A construção da Proposta Curricular pautava-se no ensinamento de conhecimentos científicos produzidos historicamente, mas salientava que se deveria partir dos conhecimentos dos alunos. Essa metodologia de aproximação do conhecido com o que se pretende conhecer (ou é proposto à conhecer) foi trabalhada com os professores, pois os documentos norteadores e de definição política precisavam ser conhecidos.

Os documentos estudados possibilitaram pelo menos dois entendimentos do que seria a “*metodologia de aproximações sucessivas*”. O primeiro consistia numa forma de produção de conhecimento coletivo, que tinha por referência os documentos “Plano Diretor de Ensino”, “Política de alfabetização” e “Documento preliminar para uma Proposta Curricular”, que representavam as novas concepções de educação, homem e sociedade, as quais os educadores catarinenses deveriam aproximar daquilo que já vinham realizando em suas escolas.

O segundo entendimento consistia nas sucessivas aproximações geográficas regionais, para facilitar a operacionalização das discussões e suas sistematizações, como podemos observar nesse cronograma:

De 07 a 11 de agosto de 1989 houve encontros nos pólos em Brusque – Chapecó e Florianópolis com os grupos por disciplina numa primeira aproximação com as regiões e unidades escolares.

De 2 a 6 de outubro de 1989 nos pólos de Laguna, Brusque e Balneário Camburiú, uma segunda aproximação.

De 13 a 15 de dezembro de 1989, na cidade Laguna, a terceira aproximação que sistematizou a proposta da Pré-escola até o 2º grau (a Nível [sic] de Núcleo Comum). (SANTA CATARINA, 1991, p.9)

Nesses encontros, foram trabalhadas a fundamentação teórico-filosófica da proposta curricular e a de cada disciplina, em consonância com as metas traçadas no Plano de Ação de SEE.

A forma como o texto foi escrito possibilitou a dupla interpretação da metodologia de aproximações sucessivas. A aproximação dos diferentes saberes, do senso comum e do conhecimento científico, para a síntese da totalidade e a aproximação dos diferentes saberes das regiões geográficas sintetizarem-se na “linha única” do resgate dos conteúdos científicos.

Foram produzidos três jornais na medida em que foram acontecendo os encontros (as aproximações). A cada edição o conteúdo dos jornais foi sistematizado de forma mais aprofundada, bem como o pressuposto teórico-metodológico de cada disciplina ou área de conhecimento. Esses jornais foram editados e publicados pela Secretaria de Estado da Educação e pela Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina – IOESC (nenhum deles traz a tiragem). Sua distribuição foi feita via UCRES para todas as escolas do Estado.

A Proposta Curricular exigia de cada profissional da educação disponibilidade para estudo, tempo para organizar suas aulas, fundamentadas no saber científico vinculado à realidade próxima e a distante do aluno, pois o conhecimento precisava fazer sentido tanto

para o professor quanto para o educando. Essas exigências fizeram com que os profissionais entrassem em conflito, devido à organização dos tempos e espaços escolares serem programados somente para o atendimento do aluno, nas salas de aula.<sup>20</sup>

O trabalho coletivo de construção da proposta era interrompido, por diferentes motivos, entre eles greve dos professores, troca de pessoal administrativo, rotatividade de professores, professores trabalhando em várias escolas.

Dessa forma, o que era planejado e proposto em um encontro, modificava-se no seguinte e o resultado do trabalho divergia do esperado. O entendimento que cada sujeito tinha do trabalho na escola, as limitações da organização dos espaços e dos tempos escolares e o valor dado a alguns saberes em detrimento de outros influenciavam na organização do currículo prescrito, ao se definirem a carga horária das disciplinas, a quantidade de professores dos saberes específicos e a forma de participação desses professores. Apesar das interrupções, entretanto, houve as discussões e resultaram as sínteses.

### **Aproximações sucessivas, metodologia ou concepção de produção de conhecimento?**

A edição do jornal apresentava a síntese de cada “aproximação sucessiva”, promovida pela Coordenação da Proposta Curricular, com os pólos regionais, conforme

---

<sup>20</sup> O termo *profissionais da educação* congrega todos os envolvidos no trabalho escolar, tanto pedagógico, como administrativo.

citado anteriormente. Esse trabalho teve uma abrangência maior do que o encontro dos pólos, pois neles reuniam-se somente os delegados, ou representantes das Coordenações Locais de Educação – CLEs, distribuídas por todo o estado, os quais promoviam, nas localidades, a discussão dos documentos norteadores, bem como a proposta dos conteúdos que deveriam compor o currículo prescrito por disciplina e área de conhecimento.

A equipe da SEE acompanhava o processo nos pólos regionais para, com o grupo dos especialistas, sistematizarem e darem formato a cada jornal. Os jornais continham, na primeira página, discursos dos representantes político-administrativos do Estado, que se dirigiam aos educadores com palavras de estímulo ao trabalho proposto e chamavam para a responsabilidade da função social da escolarização naquele momento histórico de redemocratização. Na seqüência apresentava o trabalho específico de cada aproximação sucessiva.

**Jornal nº 1- “A secretaria de Estado da Educação lança a primeira edição da PC, discutida amplamente pelos segmentos educacionais da rede pública do Estado”**

O jornal nº 1 trazia em seu expediente Pedro Ivo Figueiredo de Campos como Governador do Estado e Casildo Maldaner como Vice-Governador; como Secretário de Estado da Educação, José Tafner; como Diretor Geral da SEE/SC, Pedro Macedo; e como Coordenador de Ensino, Walmir J. da Silva. Apresentava também a equipe de

Coordenação da Proposta e a equipe de Especialistas nomeadas anteriormente, e se constituía um documento de implementação de política de governo.

O editorial do primeiro jornal continha esclarecimentos sobre o documento base, que serviriam de referencial para as discussões preliminares, e estimulou os professores, os pais e os alunos a participarem da construção da proposta afirmando:

A Proposta Curricular é um desafio à responsabilidade social, enquanto (sic) convite à participação na construção de uma prática capaz de oferecer respostas efetivas ao problema da qualidade do ensino; um verdadeiro mutirão intelectual para reoxigenarmos os ânimos que, por razão qualquer, esmoreceram ou se desmotivaram no meio da caminhada. (SANTA CATARINA, s.d., primeira página)

A equipe que estava à frente dos trabalhos tinha presente que as ações desse Governo, ao retirar direitos que a categoria do magistério havia conquistado no documento da Democratização da Educação, bem como os insucessos das greves, haviam esmorecido os ânimos dos profissionais da educação catarinense. Mas, mesmo assim, convidou-os para participarem em nome da melhoria da qualidade de ensino, sendo esta uma responsabilidade de todos. E esse apelo esteve sempre presente quando da elaboração da proposta.

Observando os planos e propostas para a educação de Santa Catarina, percebe-se que a mística da participação esteve sempre presente, quer no momento da elaboração do plano, quer na organização curricular. A sociedade foi chamada a contribuir. Segundo Laville (1998, p. 120), “[...] em uma sociedade liberal, este tipo de ação é prevista – quando

não é encorajada – justamente para afiançar o caráter liberal da sociedade; estas ações estão entre os elementos reguladores do sistema e, talvez, contribuem para assegurar-lhe a perenidade”.

Embora as políticas liberais usem de estratégias de participação em momentos diferenciados dos envolvidos nos processos de mudança, é importante salientar que não se faz reforma de educação sem a participação dos professores (LAVILLE, 1998 e POPKEWITZ, 1998).

Segundo os autores Van Meter & Van Horn (s.d., p. 99-100),

[...] la implementación de las políticas abarca aquellas acciones efectuadas por individuos (os grupos) públicos y privados, con miras a la realización de objetivos previamente decididos. A estas acciones pertenecen tanto los esfuerzos momentáneos por traducir las decisiones en propuestas operativas, como los esfuerzos prolongados para realizar los cambios, grandes y pequeños, ordenados por las decisiones políticas.

É preciso entender as reformas como construções sociais, e, por isso, não-dotadas de neutralidade. Laville (1998, p. 110), em diálogo com Popkewitz, considera que todo o programa “é filtrado e transformado pelas condições sociais em que se realiza”.

O Jornal nº 1 trouxe, também, na primeira página, um pronunciamento do Secretário da Educação, José Tafner, que se dirigiu aos professores, fazendo um apelo para que deixassem de lado as animosidades com relação às lutas salariais e pensassem em nome do “*sério e eivado amor à educação e à criança*”. Enalteceu a dedicação e a competência dos

professores para a produção da “Nova Proposta Curricular, uma resposta constante aos reclamos da sociedade catarinense: melhoria da qualidade do ensino” (SANTA CATARINA, s.d. primeira página).

O secretário afirmou, ainda, que: “Não é uma proposta pronta, acabada e prosaica, mas uma proposta de estudo constante, sereno e profundo do conteúdo programático e do trabalho de formação do homem no contexto social.” Continuou dizendo que a proposta independe de “linhas ideológicas”, está alicerçada na “atitude científica e na postura educativa de cada professor”. Concluiu acreditando no profissionalismo e na honestidade para orientação cultural e formativa do homem de amanhã.

Tafner agiu como motivador, o novo modelo de gestor – gestor técnico e político - conforme Nogueira (1998, p.189) ele operaria como:

[...] um agente de atividades gerais que possui conhecimentos específicos, como um planejador que trabalha ‘fora’ dos escritórios com os olhos no processo societal abrangente, em seus nexos contraditórios e explosivos; como um profissional cujo êxito depende de uma dinâmica que não é friamente controlável, mas é essencialmente política e, como tal, não se deixa isolar dos interesses e das paixões humanas. Seu raio de ações está colado aos problemas da democracia, da representação e da participação.

O Secretário de Estado da Educação, representante do poder público, imbuído na tarefa de uma reforma curricular que exigiria a participação dos professores - que pelo já relatado apresentavam-se desanimados -, além do saber técnico e administrativo que a

função lhe exigia, teve atitude política de enaltecer o trabalho dos profissionais da educação e chamar-lhes para a responsabilidade da melhoria da qualidade do ensino.

Para o momento democrático exigia-se um professor que respondesse a este ideal. Como nos coloca Popkewitz (1998, p. 157): “O ‘novo’ professor (e a “nova” criança) é ‘re-elaborado’ como indivíduo ‘dotado de poder’ e solucionador de problemas, capaz de responder de maneira flexível aos problemas que não têm um conjunto definido de limites ou respostas singulares”.

Esse profissional precisava estar aberto às novas propostas, independente das situações adversas que ocorreram no conjunto do exercício de sua profissão.

Enfatizo o caráter político do texto para a categoria dos professores, porque considero que o apelo à participação caracteriza uma política cultural importante: ao conchamar os professores e pedir que esquecessem as animosidades, apesar de os problemas que as criaram não haverem sido solucionados, o documento apresenta uma ressonância com o clima de redemocratização que se vivia no país. Embora a participação resultasse numa efetiva mudança de comportamento, com outras responsabilidades sobre a proposta, parece que a tentativa dos administradores do Estado, naquele momento, era a de restabelecer as relações de trabalho, assim como de refazer os pactos sociais, tendo como base a necessidade incontestável de se melhorar a educação e modificarem as formas de produção da política local.

Chama a atenção que na primeira versão distribuída aos professores, entretanto, os textos das disciplinas e das áreas de conhecimento não apresentassem bibliografia e alguns fossem assinados pelos grupos de especialistas ou por professores que estavam no encontro

do início do ano de 1989, aquele que deu origem ao primeiro jornal, sem data de edição, e que continha 12 páginas no formato 35 x 30, diagramado em quatro colunas.

### **Jornal nº 2 – “Nesta segunda edição da PC, são abordados Conteúdo/Forma nas diversas áreas do conhecimento básico”**

O segundo jornal foi editado em novembro de 1989 e traz o conteúdo e a forma nas diversas áreas do conhecimento. Os textos possuem referência bibliográfica e os nomes dos profissionais que compunham o grupo de trabalho. Possuía também os nomes dos consultores, que eram contratados das universidades do país. Esse jornal foi uma continuidade dos trabalhos realizados no número anterior. Na primeira página, o texto “Duplo Desafio”, escrito pelo Coordenador Mário Cesar Brinhosa, reforçava a idéia de se constituir um desafio a construção da Proposta Curricular e que ela deveria ter sempre como referência o documento preliminar e o Jornal nº 1.<sup>21</sup>

Ao apresentar os nomes das pessoas envolvidas na construção dos textos, foi dada visibilidade ao processo de descentralização e de participação de educadores das especificidades e dos consultores externos, além dos profissionais da Secretaria de Estado da Educação.

Os textos apresentados no jornal nº 2 foram:

- Duplo desafio;

---

<sup>21</sup> O documento do Jornal nº 1, que antes se chamava “Documento preliminar para uma proposta curricular”, foi reeditado com o título “Documento norteador da PC” sem sofrer alterações em seu conteúdo.

- O processo de alfabetização numa perspectiva interacionista;
- O ensino da língua portuguesa, abordando considerações sobre concepções de linguagem;
- O ensino da literatura na escola;
- Educação matemática;
- Pressupostos metodológicos do ensino de ciências;
- Educação física: a questão do conteúdo/forma;
- Síntese geral da programação de educação religiosa escolar;
- Considerações sobre a concepção de geografia;
- História;
- Por um desenvolvimento da educação estética (que tratava do ensino de educação artística);
- Os especialistas e a prática pedagógica (que definia a função do Administrador Escolar, do Supervisor Escolar e do Orientador Educacional);
- Pressupostos teóricos para o pré-escolar

Esses textos apresentavam concepções teóricas e metodológicas das áreas específicas, procurando aproximarem-se da concepção crítica da educação. O jornal continha 16 páginas no mesmo formato e com a mesma diagramação do anterior.

O destaque do Jornal nº 2 foi a preocupação com a continuidade do processo de reorganização curricular fundamentado na organização disciplinar, o que ratificava a busca pelos conhecimentos científicos enfatizados pelo Secretário da Educação, José Tafner, na carta endereçada aos professores publicada no Jornal nº 1. “Uma proposta que independe de linhas ideológicas porque se alicerça na atitude científica e na postura educativa de cada professor” (SANTA CATARINA, s.d., primeira página).

Essa afirmação me leva a questionar se a atitude científica não é ideológica, e se ela se constitui “a verdade”. No meu entendimento, esta afirmativa entra em contradição com o caráter histórico da produção do conhecimento que o documento norteador vem propondo.

O texto “Duplo Desafio”, que abre o segundo Jornal, destaca a necessidade e a importância da produção coletiva na PC/SC e chama a atenção para as seguintes preocupações:

- autonomia do processo de produção da PC [...];
  - selecionar, organizar, seqüenciar e dar tratamento ao conteúdo são atividades fins, por excelência, do ensino [...];
  - a retomada com frequência o conteúdo do documento preliminar [...];
  - a proposta, em processo de produção, se configura no possível e no exequível de hoje [...].
- A PC já está dando conta da questão Interdisciplinar quando está voltada e entendida como um trabalho que produzirá a mudança de concepção e prática pedagógica, ou seja, a forma de conceber o homem historicamente situado, na sociedade e no seu trabalho. (SANTA CATARINA, 1989, primeira página)

Essas preocupações estavam voltadas ao objetivo maior que era o de construir uma PC abrangente, contemplando a totalidade dos conhecimentos, e interdisciplinar, evitando,

assim, que ocorresse a discussão sobre um aspecto único, de assuntos específicos do campo disciplinar.

Foi mantida, no Jornal nº 2, a insistência com a metodologia das “aproximações sucessivas” tornando mais claro, nesse jornal, que haveria uma metodologia específica para a elaboração do texto pelos professores, sendo adotada em sala de aula com os seus alunos. Definiu-se, ainda, que os conteúdos a serem trabalhados seriam os científicos.

O debate no interior das escolas restringiu-se às questões educacionais, na disputa de conteúdos e número de aulas. Os professores envolvidos nesse debate centram esforços nas discussões pedagógicas e administrativas, ficando limitado seu tempo para as questões gerais da educação, da sociedade e da organização política da categoria.

A estratégia de aproximações sucessivas possibilitou o acompanhamento dos professores, pelas equipes da CODEN, orientando o debate e evitando que o assunto tomasse outros rumos. A participação dos professores foi monitorada durante todo o processo.

Naquele momento da reforma, os educadores catarinenses movimentavam-se coletivamente pelas lutas trabalhistas. Houve o envolvimento de muitos profissionais da educação, alguns vinculados ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública do Ensino do Estado de Santa Catarina – SINTE/SC, que apresentavam reflexões sobre os aspectos gerais da educação e, de certa forma, mobilizavam para as lutas da categoria.

Defendiam qualidade de educação para todos, bem como a qualificação dos professores e uma remuneração condigna. A pauta de reivindicação centrava-se na

democratização da educação, com eleição dos diretores, organização do Plano Estadual de Educação e do Plano de Cargos e Salários.

O coletivo dos professores produzia ações na construção da PC no sentido de “reconstruir princípios de participação e responsabilidade que iriam induzir os pais e a comunidade a subscrever as racionalidades políticas” (POPKEWITZ, 1998, p. 155). Nas lutas da categoria, os conflitos eram inevitáveis, pois assim como o governo chamava a responsabilidade para as relações de trabalho, a categoria dos profissionais da educação se constituía como um grupo na busca de direitos.

### **Jornal nº 3- “Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos”**

O Jornal nº 3 foi editado com o título “Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º Grau, 2º Grau e educação de adultos” e apontava a dimensão da reforma a que se propôs. Nesse Jornal, o expediente sofreu mudanças em virtude da morte do Governador Pedro Ivo Campos. Assumiu em seu lugar o Vice-Governador Casildo João Maldaner, que modificou seu secretariado. O novo Secretário da Educação foi Júlio Wiggers, que nomeou como Diretor Geral Osni Rosembrock e como Coordenador de Ensino Paulo Hentz, que já fazia parte da Coordenação da Proposta Curricular desde o início dos trabalhos.

O novo Secretário da Educação, Julio Wiggers, escreveu o editorial mostrando sua satisfação ao apresentar o documento à rede de ensino. Destacou o entusiasmo e a dedicação dos professores na elaboração do documento e, ainda, a importância que teve o

[...] espaço de estudo e discussão, garantido pela SEE, foi decisivo para que se oportunizasse (sic) a construção desta proposta, calcada na reflexão, estudos e discussões dos fundamentos científicos de cada área do conhecimento, e, elaborada por profissionais capazes, competentes e confiantes na possibilidade de fazer acontecer um ensino de melhor qualidade. (SANTA CATARINA, 1990, primeira página)

Novamente, a figura do gestor público, técnico e político, aparece como o motivador, destacando a importância do órgão gerenciador, a SEE, a qual garantiu os espaços para o estudo e a discussão dos trabalhos: ratificando os estudos científicos e valorizando os profissionais envolvidos no grande desafio de melhorar a qualidade de ensino de Santa Catarina.

Em paralelo aos estímulos verbais sobre o trabalho dos professores, a Secretaria de Estado de Educação, em suas ações descentralizadas nas Unidades de Coordenação Regional, usou alguns mecanismos para manter os professores envolvidos no processo, tais como a dispensa das aulas para os alunos; a exigência da presença nos cursos para não desconto do dia parado e a certificação de horas de aperfeiçoamento. Com esses mecanismos, o professor sentia-se, na verdade, obrigado a participar, fazendo com que se questione esse tão propalado entusiasmo, posto em relevância pelo Secretário.

O Coordenador de Ensino, Paulo Hentz, escreveu a apresentação do Jornal, que se mostrou articulado, pois fez uma retrospectiva, fundamentada no Plano de Ação da SEE 1988/91, em que um dos grandes desafios era a reorganização curricular:<sup>22</sup>

concebendo o currículo a se construir, um elemento capaz de cooperar com a escola no seu papel de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e de emancipar o cidadão, dando a ele a possibilidade de compreender as relações sociais das quais participa, numa visão científica, que supere o senso comum e a visão apenas ideológica (primeira página).

Esse discurso vinha influenciado pela literatura da pedagogia “crítico-social dos conteúdos”, fundamentada por José Carlos Libâneo, em textos como “Didática e prática histórico-social (1984) e “Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos” (1986); e também por Dermeval Saviani (1986), com “Escola e democracia”, em que são feitas críticas à escola tradicional e à escola nova, quanto à ação política e ação educativa, sinalizando a necessidade da perspectiva historicizadora, buscando a superação da consciência ingênua na direção da consciência crítica (SAVIANI 1986).

A discussão para superação da visão ingênua da sociedade permeava os discursos que visavam mudar a forma de ver a educação, ou seja, tê-la como histórica e cultural. Segundo Libâneo (1986, p. 134), “a invenção da escola na sociedade não é mera

---

<sup>22</sup> Paulo Hentz, Coordenador de Ensino da SEE, foi Conselheiro do Conselho Estadual de Educação, afastou-se para o doutorado e retornou a assumir o posto em março de 2005. É Doutor em Educação pela Universidade de Seigen, na Alemanha. Foi Diretor da Educação Básica na gestão de governo 2002-2005. Em 2006 voltou a ser membro do Conselho Estadual de Educação.

casualidade, mas resultado de necessidades e exigências sociais, que lhe dão o caráter inelutável de historicidade e ação formativa existente”.

Assim, com professores críticos e conteúdos científicos, trabalhados a partir da prática social, a escola estaria contribuindo para uma sociedade mais justa e de cidadãos emancipados.<sup>23</sup>

Nessa terceira edição do Jornal, o Coordenador Paulo Hentz ressaltou que a metodologia de aproximações sucessivas foi mantida nas três etapas de encontros realizados, resultando na construção do jornal, e apresentando um crescente nível de complexidade e aprofundamento.

Assim, iniciou-se pela discussão dos pressupostos histórico-filosóficos da proposta, no geral e em cada área do conhecimento passou-se pela discussão dos conteúdos e forma de trabalhos e chegou-se a uma sistematização. (SANTA CATARINA, 1990, primeira página)

A metodologia de cada encontro dos grupos de trabalho consistia, então, em produzir uma sistematização mais complexa e aprofundada daquilo que viria a ser a Proposta Curricular catarinense. Este modo de conduzir os trabalhos gerou a possibilidade de organizar-se coletivamente, pelo menos entre profissionais de disciplinas comuns. A proposta de cada disciplina era pensada para todos os níveis de ensino desde o pré-escolar até a 3ª série do 2º grau, dando, assim, uma visão de totalidade do que deveria ser ensinado

---

<sup>23</sup> “Prática Social” é o ponto de partida e de chegada do estudo de Dermeval Saviani sobre sua teoria que chamou de “pedagogia revolucionária”: “colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção”(SAVIANI, 1986, p.79).

nesses níveis de ensino, com a devida fundamentação, a metodologia, o rol de conteúdos e a forma de avaliação.

Essa organização para estudar as teorias propostas contribuiu para a construção de alguns coletivos que pensavam o currículo para além das estruturas da SEE, como nos agrupamentos das escolas por pólos, em cursos de capacitação e troca de experiências.

Em todas as edições do Jornal foi reforçada a importância da metodologia de aproximações sucessivas, visando à superação do trabalho individual, para o trabalho coletivo. Assim houve o envolvimento do Órgão Central (Secretaria de Estado da Educação) e seus órgãos descentralizados para, a partir de uma discussão científica, produzirem coletivamente o texto da proposta.

A metodologia de aproximações sucessivas naquele momento do trabalho evidenciou que ela se constituía mais do que uma forma de produzir um documento; constituiu-se em uma forma de conceber o conhecimento. E conceber o conhecimento na sua totalidade exige do professor modificar a forma de trabalhar os conteúdos, de relacionar-se com os alunos e de avaliar todo o processo.

O discurso do Secretário e o do Coordenador tinham em comum a melhoria da qualidade de ensino, porém, o Secretário falava em equidade social, um termo que remete à Reforma, como desejo de alterar as relações sociais, com uma dimensão política para além do fazer pedagógico. Já o Coordenador estava centrado na elaboração da proposta e nos mecanismos que garantiriam sua produção. A dimensão era de organização hierárquica, de reconhecimento à boa vontade da SEE. Preocupava-se em manter a metodologia de

“aproximações sucessivas” para educar e orientar uma prática pedagógica de planejar o trabalho dos educadores catarinenses.

No expediente do Jornal nº 3 foram apresentados os nomes dos diretores e chefes de Subunidades de Ensino - SUBENs e das 22 UCRES com o objetivo de demonstrar, mais uma vez, o caráter descentralizador do processo.

O texto oficial da Proposta Curricular foi editado em 1991 pela IOESC com o título: “Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos”, com poucas modificações em relação ao Jornal nº 3.

Partindo-se do pressuposto de que a Proposta Curricular é resultado de um processo histórico de relações entre a sociedade e o Estado, na busca da democratização, faz-se necessário retomar os estudos sobre o documento “Democratização da Educação a opção dos catarinenses”, cuja intenção era ser o Plano Estadual de Educação 1985-1988.

### CAPÍTULO III – REDEMOCRATIZAÇÃO

Em Santa Catarina, encontram-se marcas de movimentos sociais importantes para a organização da sociedade e para a luta pela democracia. Situo os movimentos após 1970, como o Movimento Sem Terra (MST), o Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento dos Opositores Sindicais, tanto dos sindicatos rurais, como dos trabalhadores da Agroindústria, e o Movimento de retomada das terras pelos índios.<sup>24</sup>

Tais movimentos se constituíram pela luta em busca de terra e de trabalho para sobrevivência. Grzybowki (1987) *apud* Poli (1999, p.57-62) os classifica como:

- a) *luta contra a expropriação: movimentos de camponeses pela terra* que são o Movimento dos posseiros que busca a legitimidade da posse contra a legalidade da propriedade. O Movimento Sem Terra [...] sua base inicial se constitui de trabalhadores rurais excluídos da modernização da agricultura da Região sul do País. O Movimento Contra as Barragens, também contra a expropriação [...] o confronto se dá com o Estado, em nome da sociedade, baseada no princípio geral da utilidade pública. Lutas indígenas: é outra frente de lutas que envolve uma fração minoritária do heterogêneo campesinato brasileiro para a qual a preservação das terras é fundamental;
- b) *Lutas contra formas de exploração e assalariamento: movimentos operários no campo* são movimentos de assalariados rurais, trabalhadores do campo, já expropriados pelo capital, que lutam contra a exploração que sofrem no interior do processo de trabalho;
- c) *Lutas contra a subordinação do trabalho ao capital: movimento dos camponeses integrados* [...] são os pequenos proprietários agrícolas que se integram, de diferentes formas e em diferentes níveis, ao processo de modernização e industrialização da agricultura em curso nas últimas décadas. [...] Geralmente são lutas articuladas via movimento sindical e suas ações incluem grandes manifestações públicas, boicotes à comercialização de produtos e bloqueio de estradas e agências bancárias;

---

<sup>24</sup> Sobre os Movimentos Sociais em Santa Catarina ver UCZAI (2001).

d) se voltam para a *Alternativas de produção, mulheres e previdência social: novas frentes de luta no campo* constituição de grupos de cooperação para a aquisição conjunta de máquinas e equipamentos, produção comunitária, busca de tecnologias alternativas. Entre esses grupos está o MMA. (grifos do autor)<sup>25</sup>

A ocupação do território catarinense foi marcada pela resistência dos grupos que o habitavam e a chegada de imigrantes estrangeiros e migrantes entre os estados da federação. As disputas internas entre as culturas resultaram em grupos expropriados que seguem em busca de direitos, agregando-se em organizações para terem possibilidades de legitimidade política. Tanto os grupos que conquistaram espaços econômicos e políticos, bem como os expropriados, procuram ter representantes nas instâncias de poder do Estado.

Os embates e as lutas por direitos e legitimidade política geraram alguns fatos que deram visibilidade a esses movimentos, entre os quais podemos destacar:

1) A administração democrática na prefeitura de Lages pelo peemedebista Dirceu Carneiro (1977-1982), sob o lema “Lages, a força do povo”, que buscava a participação popular,<sup>26</sup>

2) O episódio conhecido como “novembrada”, ocorrido em 30 de novembro de 1979, na cidade de Florianópolis quando, em visita ao Estado, pela primeira vez, o Presidente da República João Batista Figueiredo envolveu-se em uma briga de rua,

---

<sup>25</sup> MMA – Movimento de Mulheres Agricultoras, atualmente denomina-se Movimento de Mulheres Camponesas – MMC.

<sup>26</sup> Ver mais em AURAS (1997); MUNARIM (2000) e CUNHA (2005).

confrontando-se com uma manifestação de insatisfação popular, em repúdio à política econômica de seu governo, ao autoritarismo e à ditadura.<sup>27</sup>

Esses acontecimentos foram importantes para a organização da sociedade e deram fôlego às lutas em busca da participação nas decisões político-administrativas da categoria do magistério, conquistando o direito de fazer parte da Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação - CEPEE, o qual desencadeou o processo de construção do documento “Democratização da Educação: a Opção dos Catarinenses – Plano Estadual de Educação 1985 – 1988”, que foi designada pelo Governador do Estado, Esperidião Amin, em maio de 1983.

É importante destacar que, nos anos de 1980,

A democratização da sociedade passa a ter um caráter liberal e apresenta-se articulada ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. A democracia significa então a liberdade de submissão e superação, possibilitada ao mais fraco, conforme regras do mercado; mas também, a liberdade de todos para empregarem e desenvolverem suas capacidades. Com isto, a velha prática das alianças foi revigorada, o que convergiu para um processo de transição que manteve a ordem capitalista e apontou a solução dos profundos problemas da nação; estas estratégias visavam marginalizar as práticas do Regime Militar, porém, mantinham as tradicionais práticas de concentração do exercício do poder. (VALLE, 1996, p.26-7)

Nas palavras da autora foi possível perceber a continuidade de práticas políticas de agregar os descontentes para a manutenção do poder e amenizar os conflitos.

---

<sup>27</sup> Ver mais em SROUR (1982); AURAS (1997) e DAROS (1999).

Faço, aqui, um intervalo no estudo sobre o processo de construção do documento, para apresentar alguns acontecimentos do governo de Esperidião Amin de 1982 a 1986, importantes para situar as contradições das políticas de Governo na construção da redemocratização de Santa Catarina e os vínculos com o processo de Reforma Educacional no Estado, nos anos de 1980.

### **Articulações políticas na busca da redemocratização**

O Partido Democrático Social (PDS) teve dificuldade em se manter com quadros próprios de sobrenomes tradicionais depois do episódio ocorrido com o Presidente da República e passou, então, a procurar nomes externos para a disputa de eleições diretas para Governador, em 1982. “Surge neste contexto o jovem político Esperidião Amin, que havia exercido o cargo de Prefeito Biônico de Florianópolis e Secretário de Obras do Estado” (BORBA, 2003, p.63).

Nos últimos dez anos, Esperidião Amin tinha sido

[...] sempre um homem do aparelho administrativo de Estado, onde ocupou posições relevantes em cargos via de regra, de confiança. Sua carreira que o monopólio dos meios de difusão rotula de brilhante, transcorreu, ou melhor, coincidiu com o auge do regime burocrático-autoritário, no qual o prestígio dos tecnocratas era assegurado na medida da impotência do parlamento em exercer qualquer controle sobre a administração; a preponderância dos gestores públicos e a impunidade de seus atos são marcas registradas do período. (FONTANA, 1983, p. 37)

Esperidião Amin, beneficiado com a proteção do Executivo, agia em nome da ordem e do progresso, sem sofrer qualquer represália. Amin tinha o perfil de um político populista e personalista, de projeção individual, e passava a imagem de “realizador”, por ter exercido cargos administrativos e estar muito próximo da população em geral. “Por estes expedientes se acresceram a desqualificação e o descrédito dos políticos de oposição, na medida mesma que a única instância de poder a que tiveram acesso era o parlamento” (FONTANA, 1983 p.39).

Essa postura mostra como os poderes Legislativo e Judiciário, no período da ditadura, foram esvaziados de suas prerrogativas constitucionais, de autonomia e independência. Nesse mesmo período:

[...] a prática política no seio da sociedade civil, junto aos movimentos sociais, entidades representativas de categorias ocupacionais, associações de defesa de direitos etc., não habilita nem qualifica os atores políticos, seja para o exercício dos elevados cargos da administração pública, seja para a gestão dos interesses coletivos em outras esferas relevantes da vida social. (p. 39)

As relações de forças entre os candidatos que concorreram às eleições em 1982 se diferenciavam pelos interesses dos grupos da sociedade que representavam. Amin representa a oligarquia Konder/Bornhausem, ou seja, os mandatários dos vinte anos anteriores, e deveria manter as tradicionais práticas de concentração do exercício de poder (VALLE, 1996). Jaison Barreto, por sua vez, congregava a oposição a esses mandatários. Cada um buscava seus argumentos em suas experiências de representatividade, nos cargos

que exerceram, pois esta “mistificação da apologia da administração e do trabalho” (FONTANA, 1983, p. 39), de que eles realizam o bem coletivo, era a idéia que permeava a sociedade catarinense. A contradição estava na representação de grupos antagônicos nas formas de dirigir a ação pública e não na idéia que centralizava e organizava essa ação. Desta forma, a organização política não alterava o modo de organização da sociedade. Revela-se uma permanência da política catarinense, a agregação por alianças, na defesa de interesses.

O documento de campanha de Esperidião Amin denominava-se “Carta aos Catarinenses” e “expressava-se ideologicamente no tripé: Inovar e renovar e na Opção pelos pequenos, além de apontar para formas generalizadas de participação” (FONTANA, 1983, p.41). Sua eleição preservou o poder da oligarquia Konder/Bornhausen até o rompimento.<sup>28</sup>

Os estudos de Remi Fontana (1983) esclarecem os termos *innovar*, *renovar* e *opção pelos pequenos*. “Inovar” seria uma sofisticada programação de *marketing* político sobre seu *slogan* de campanha, bem como na sistematização suas propostas, tornando-as de fácil assimilação. Porém, não houve inovação ao utilizar-se da maquinaria do Estado e de recursos públicos para sustentar sua campanha. Muniu-se do instrumento da intimidação e da humilhação dos funcionários públicos para que “vestissem a camisa” de sua candidatura.

---

<sup>28</sup> As características de líder populista do Governador de tomar decisões autônomas diante dos “padrinhos” provocaram a “divisão do partido de sustentação ao regime militar (PDS), e a formação do PFL foi o momento da cisão definitiva, enquanto partido político, e da consolidação de duas correntes no campo da “direita” catarinense: de um lado os “Konder/Bornhausen”, que fundaram o PFL no Estado e de outro, o PDS (depois PPR, PPB e PP), representado pela liderança de Amin”(BORBA, 2003, p. 64). Esta cisão projeta Esperidião Amin no cenário nacional, pois o partido ao qual se vinculava (PDS) fazia parte da reorganização da direita e a criação dos dois novos partidos. Essa cisão resultou em não ter um candidato forte nas eleições de 1986 para concorrer com o PMDB, o qual estava fortalecido com o sucesso do Plano Cruzado.

A proposta de “renovar” tratava de trazer para a administração, jovens ou segmentos sociais para participarem da administração. Para tanto, criou-se a Juventude Democrática Catarinense (JDC), agremiação do PDS de Santa Catarina, cujos membros dirigentes e a maioria de seus militantes, pertenciam aos quadros médios da burocracia estatal e de não-participantes da luta estudantil.

Quanto ao terceiro aspecto, a opção pelos pequenos, sua fórmula traria subjacente a

tentativa de homogeneização de segmentos distintos da população, que tem posição estrutural diversa na sociedade. É uma ficção sociológica-política, com o fim de escamotear a questão social, com seus atores sociais com características próprias, necessidades, demandas e expectativas específicas. [...] A estratégia é clara: tratar forças sociais heterogêneas com a mesma designação, uniformizando no discurso, tornando-as indiferenciadas visa a massificá-las, dissimular seus contornos para integrá-las, sob a égide de um centralismo pretensamente iluminado, paternalista e autoritário. Numa palavra, visa-se a integrar, via ação estatal, para consolidar o ancestral domínio sob as novas roupagens da inovação e da renovação. (FONTANA 1983, p. 43)

Com o discurso que moveu a campanha política de fazer a “opção pelos pequenos”, Amin atraía para si a atenção de todos os que contestavam a situação de pobreza, de descaso da administração pública com a saúde, educação, habitação e todos os setores, organizados ou não. De forma paternalista, procurava congrega-los, e conclamava a participarem dando-lhes um voto de confiança.

A participação foi a diretriz necessária de Governo, pois o momento era de redemocratização. Esperidião Amin tinha clara

A necessidade de transitar de um Estado autoritário, de restrições severas aos direitos civis, políticos e sociais, para um Estado social, onde a concessão regulada de benefícios assegurasse a ‘forma dentro da ordem’, e a manutenção do consenso dentro da conformidade. (FONTANA, 1983, p.48)

Amin foi eleito Governador do Estado de Santa Catarina com 50% dos votos contra os 49,2% do candidato do PMDB. A articulação política e a forma de apuração dos votos o fizeram governador.<sup>29</sup>

Esperidião Amin governou o Estado buscando eliminar e acomodar os conflitos, com formas controladas de mobilização e participação seletiva, haja vista a forma proposta para elaboração do Plano Estadual de Educação 1985-1988.

Com essas considerações, é possível voltar ao estudo do documento que marcou, na educação, o processo de redemocratização.

### **Democratização da Educação<sup>30</sup>**

---

<sup>29</sup> Os resultados foram contestados pelo PMDB, que arrolou uma série de denúncias contra o PDS, como, por exemplo, a forma de composição das juntas escrutadoras, que traziam pessoas ligadas ao Governo e, como consequência, o voto chegava à mesa para um partido e saía para o outro - o chamado “voto camaleão”. As denúncias, entretanto, foram julgadas improcedentes pela justiça eleitoral. A proclamação dos resultados pró-PDS levou o PMDB a organizar um manifesto contra a “fraude eleitoral”, no dia 25 de novembro de 1982, que levou milhares de pessoas ao calçadão de Florianópolis, enquanto o PDS não pode ir às ruas comemorar sua vitória.

<sup>30</sup> Trabalho agora com o termo “Democratização da Educação” neste subtítulo, e no decorrer do texto por se tratar da nomenclatura apresentada no documento, embora que no contexto histórico nacional e local o momento seja de redemocratização. (NOGUEIRA, 1998)

O processo de construção do documento “Democratização da Educação: opção dos catarinenses - Plano Estadual de Educação 1985-1988” ocorreu após o movimento grevista dos professores, em 1983, que reivindicava sua participação efetiva na formulação da política educacional catarinense.

A mobilização das comunidades escolares em torno da construção do Plano Estadual de Educação, de 1985 a 1988, foi chamada de democratização da educação, a qual desencadeou um processo que consistia inicialmente em reuniões desenvolvidas nas escolas, através da metodologia de trabalho de grupo, sobre as seguintes questões citadas no documento:

1. O que entendemos por Democratização da Educação?
2. Processos pelos quais a Democratização da Educação necessariamente deve passar?
3. Quais os problemas que prejudicam a Democratização da Educação?
4. O que deve ser feito para solucionar os problemas que prejudicam a democratização da Educação? (SANTA CATARINA 1984, p. 20)

As questões foram respondidas pelas comunidades escolares, inicialmente em reuniões nas escolas, com dispensa dos alunos, em segunda instância nas unidades regionais e, finalmente, no documento que foi escrito pela Comissão Estadual de Elaboração do Plano Estadual de Educação – CEEPEE, aprovado em Congresso Estadual, na cidade de Lages, ocorrido de 22 a 27 de outubro de 1984, com a participação de 538

delegados das 20 regiões educacionais (em cada instância eram eleitos os delegados para as instâncias posteriores). O processo era participativo e democrático.<sup>31</sup>

As questões foram elaboradas a partir de respostas dadas a: “quais os problemas quanto à...”, e as respostas a estas questões foram organizadas como deliberações para resolvê-los. Essa forma de organização do texto, de apresentar os problemas e depois as deliberações, processou-se na elaboração de todas as diretrizes específicas do currículo e programas de ensino.

As deliberações sobre o que entendemos por democratização da educação acentuaram-se no que se refere à participação da população para escolher, desde os dirigentes da escola, do país e dos municípios de fronteira, até a reorganização e politização da comunidade escolar, valorizando o homem e socializando o saber. A concepção de educação vigente mantinha o aluno como o centro do processo educacional e os meios como principais recursos de aprendizagem. Porém, abriu a discussão sobre o pluralismo educacional e o respeito às minorias e às entidades de classe dos trabalhadores, especialmente da educação.<sup>32</sup>

Ainda, no Plano Estadual de Educação foram indicados os principais problemas que afetavam a democratização quanto ao currículo:

---

<sup>31</sup> Conforme as necessidades da administração do Estado, cada governo foi dividindo o território em regiões administrativas e fixando representações descentralizadas, com estrutura para gerir as questões locais. Em 1969, ano do primeiro Plano Estadual de Educação, havia 12 regiões. Na gestão de 1983-1987, período de construção do documento Democratização da Educação: a Opção dos Catarinenses – Plano Estadual de Educação 1985-1988 eram 20 regiões. Na gestão de 1987-1990, período da elaboração da Proposta Curricular, eram 22 regiões.

<sup>32</sup> Durante o regime militar os governadores de estados, prefeitos de capitais e cidades localizadas nas fronteiras eram nomeados pelo Presidente da República.

[...] currículo e programas inadequados à realidade, defasados no conteúdo, elaborados autocraticamente, não condizente com a realidade do educando, nivelados pelos mais fracos, não atendendo às necessidades dos médios e fortes, alienantes e teóricos.

Os currículos atualmente apresentam, ainda, como características: estão voltados para o materialismo e individualismo, não valorizando as disciplinas humanizantes; mostram um desinteresse pelos assuntos sociais da comunidade, não atendendo às aspirações, necessidades e realidades da clientela; estão presos a conteúdos teóricos, sem preocupação com a prática e sem objetivos claros, inadequados à realidade dos alunos das zonas urbanas e rurais; ausência de um referencial teórico, em nível de Educação; desvalorização do aspecto fundamental do homem.

Por tudo isso a escola apresenta-se como aparelho ideológico do estado; em nosso contexto, está a serviço do capital.

Abordagens curriculares centradas no conteúdo sem a conotação sociológica, reflexiva e crítica que compete à Universidade, colaborando desta forma para mascarar as disfunções do sistema, e os currículos inadequados de 1º, 2º e 3º graus, quanto às necessidades atuais da comunidade, evidenciam que a Educação não é sentida, na prática, como prioridade. (SANTA CATARINA, 1984, p.28)

Os problemas do currículo revelam que os educadores faziam a crítica aos conteúdos escolares, considerando-os como de baixo nível e inadequados à realidade dos alunos, voltados para questões teóricas, desvinculadas da prática e das questões sociais da comunidade.

Esse modo de abordar esses problemas não deixou claros os interesses dos autores do documento, pois consideravam importante que o conteúdo se voltasse à realidade dos alunos e às questões sociais e, ao mesmo tempo, que sinalizasse a manutenção de valores classificatórios que diferenciam os estudantes em fracos, médios e fortes, reforçando as diferenças e a sociedade de classes.

Outra questão criticada foi a de considerar a escola como um aparelho ideológico do Estado, por ter o currículo organizado dessa forma e com esses interesses. A teoria sobre o

Estado – elaborada por Louis Althusser em *Aparelhos ideológicos de estado*, em que ele argumenta que a “escola (...) ensina o ‘Know-how’, mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua ‘prática’” (ALTHUSSER, 1985, p.58) –, pauta-se no pressuposto de organizar e regular a escola a partir do interesse do dominante. A escola é um aparelho ideológico do Estado, pois cabe a ele organizar e normatizar a escolarização. As reformas escolares, feitas pelo Estado, independente de formato, terão na escola um aparelho para propagar suas idéias e interesses.

Os problemas sinalizados foram manifestações da ansiedade pela democratização nos três graus de ensino. Uma espécie de participação regulada, o sistema educacional permitia a crítica, cooptando as opiniões divergentes, mantendo o controle.

Algumas deliberações quanto às diretrizes gerais para elaboração de currículos e programas de ensino nessa questão foram:

- a) Elaborar o currículo de 1º grau com a preocupação de formar e informar: formar integralmente, desenvolvendo a capacidade de observar, pensar, discernir, refletir, criticar, criar, redigir, expressar, raciocinar, agir e não só repetir;
- b) Dar autonomia às escolas, respeitando o currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação – CFE e a parte diversificada estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação – CEE, para reformulação de seu quadro curricular, programa de ensino e distribuição da carga horária, de acordo com a realidade local e regional, havendo participação da comunidade escolar nessas ações [...];
- c) Formular programas de ensino elaborados por equipes de professores com experiência em sala de aula, considerando os seguintes itens:
  - que seja de acordo com a realidade e anseio da comunidade;
  - não repetir conteúdos em várias disciplinas;
  - maior ênfase à preservação da saúde. O professor deve conhecer a região onde trabalha para adaptar o programa de ensino à realidade do aluno;
  - constar de todos os cursos de 2º grau, e em todas as suas séries, disciplinas voltadas para Ciências Sociais e Humanas, tais como:

Essas deliberações mostram os objetivos da formação do sujeito democrático, o respeito ao sistema educacional hierárquico, a valorização dos profissionais com experiência, o respeito aos anseios da comunidade e a inclusão das Ciências Sociais e Humanas nos programas de ensino.

O conjunto de diretrizes dava um caráter individualista à escola, para elaboração de um currículo voltado ao seu espaço local e regional, com um viés comunitário. Não apresentava considerações quanto ao caráter social do currículo e sua função na formação da consciência.

O próprio documento propunha a alteração das relações autoritárias para democráticas, mas faz acentuando, entretanto, o respeito às leis, pois a legislação que se refere às deliberações, fora elaborada no período da ditadura militar. A abertura, que estava se dando no processo de democratização, vinha regulada no documento por essa legislação, sinalizando que as forças conservadoras permaneciam, de modo geral, influenciando o processo de transição democrática.

O Governo, além de envolver a comunidade escolar na construção do texto da Democratização da Educação, a envolveu, também, na continuidade do processo, com a criação dos Conselhos Deliberativos nas escolas, assegurando, assim, a responsabilidade da comunidade sobre esse processo. As políticas de democratização e de participação faziam parte do plano de governo e da pauta de reivindicações da comunidade escolar catarinense.

A preocupação com a participação dos diferentes segmentos – pais, alunos e professores – na construção do documento, imprimindo um caráter democrático ao processo, dava um caráter progressista às políticas educacionais, que também era reforçado pela deliberação da inclusão das disciplinas de Ciências Humanas no currículo. Outro aspecto a destacar foi a valorização dos professores experientes, o que modificou a visão sobre o professor, incluindo-o na discussão da elaboração dos novos currículos, tornando-os agentes de reforma. Esses, mesmo trabalhando como sempre vinham trabalhando, sentiram-se-iam partícipes da produção do documento e responsáveis pela implantação das mudanças.

Ainda nessas diretrizes específicas, destaca-se o quesito avaliação de aprendizagem, caracterizada como:

O sistema de Avanço Progressivo que, na prática, funciona como Promoção Automática, torna deficiente a avaliação da aprendizagem, acarretando insatisfação quanto ao Sistema de Ensino. As deliberações para este item foram:

- a) Eliminar o Sistema de Avanço progressivo, que na prática funciona como Promoção Automática. Implantar o Sistema de Aprovação/Reprovação por séries, garantindo ao aluno recuperação e todas as condições necessárias a sua aprendizagem, estabelecendo norma geral que permitia aos estabelecimentos e comunidade escolar em seu regimento a maneira como pretendem fazer a avaliação, recuperação e promoção do aluno [...],
- b) Implantar, a partir de 1985, o Sistema de Aprovação/Reprovação em todas as séries. (SANTA CATARINA, 1984, p.38)

O avanço progressivo foi instituído como política de governo catarinense em 1970, visando eliminar a multi-repetência, fundamentando-se na concepção psicológica da educação, para a qual “repetir” o ano letivo causava traumas aos alunos. Porém,

contraditoriamente, nos anos de 1980, quando se discutiam o atendimento às necessidades locais e regionais e o adequar do ensino aos grupos desfavorecidos, a comunidade catarinense e o poder público optaram por colocar limites à progressão dos alunos nas escolas públicas.

Com o Avanço Progressivo, o Estado resolveu o problema de fluxo, nas escolas públicas catarinenses, mas isso não se reverteu em qualidade de ensino. Grande número de alunos concluía o nível de 1º Grau, semi-analfabeto, e ingressavam no 2º grau com dificuldades de acompanhamento, o que causava alto índice de evasão e repetência, nesse nível de ensino. Foi necessário, segundo o documento, voltar ao sistema de retenção dos alunos que não aprendiam os conteúdos escolares, para melhorar a qualidade do ensino.

O Plano Estadual de Educação de 1985-1988 foi elaborado com a participação dos catarinenses, como propalava o Governador Esperidião Amin, mas não foi aprovado pelo CEE dessa forma, sendo acolhido, somente, como um “instrumento alimentador das ações de governo no campo educacional”, sob a resolução 02/85, em 12/03/1985. “O referido documento não atendia aos critérios técnico-burocráticos valorizados no âmbito das instâncias político-administrativas, tendo sido oficialmente reduzido a um documento subsidiário qualquer” (VALLE, 2003, p.64).

O CEE fazia parte da Comissão de Elaboração e participou do processo de elaboração do documento, mas, posteriormente, agiu de modo a cumprir seu papel de fiscalizador e regulador das ações. Ou seja, o processo das discussões deu-se democraticamente, porém, a efetivação das deliberações ocorreu parcialmente. Apenas algumas conquistas foram garantidas no documento, tais como:

[...] o fim da ‘promoção automática’ – tradução concreta da prática escolar que se resumiu o Sistema de Avanço Progressivo (SAP), o direito à hora atividade, a eleição para diretores de escola, a constituição dos Conselhos Deliberativos nas escolas. (SOUZA, 1996, p. 38)<sup>33</sup>

Durante o período de construção do plano, foi possível perceber que, quem participava das discussões coletivas, representando a Secretaria de Estado da Educação, eram as pessoas que estavam em cargos de confiança do Governo, em detrimento do conjunto dos servidores. Em todos os seminários, havia representantes, cuja função, segundo Auras *et al* (1995, p. 70), era “acompanhá-los, avaliá-los e de obter dados para o órgão central”. Em decorrência dessa forma de acompanhamento, a SEE geriu as questões técnicas, enquanto as questões políticas ficavam a cargo da Comissão de Elaboração do Plano, gerando um paralelismo entre quem tinha o poder de mando, a Secretaria de Estado, e quem promovia o debate, mas não decidia – a Comissão de Elaboração do Plano. Novamente, o Estado trabalhava com suas instituições reguladoras no processo democrático, sobrepondo as funções técnicas em detrimento das funções políticas.

Conforme Valle, (1996, p. 66)

No que tange às deliberações do Plano Estadual de Educação 1985/1988 (documento *Democratização da Educação*) referente ao Sistema Estadual de Ensino, há que se considerar que as mesmas não foram implementadas. Primeiramente, devido às próprias características organizacionais do Sistema de Ensino, impeditivas da efetivação de um projeto democrático de gerenciamento. E, em segundo lugar, em decorrência da inexistência real da *vontade política* do Governador

---

<sup>33</sup> O Sistema de Avanço Progressivo foi instituído no Plano Estadual de 1970 e vigorou até 1985, como já citado.

Amin, no sentido de convertê-lo em lei, embora o Governador tenha expressado essa vontade em seu pronunciamento, na abertura do Seminário Estadual de Democratização da Educação (realizado nos dias 16 e 17 de março de 1984). (grifos da autora)

Esse documento registrou um dos processos de redemocratização da sociedade catarinense no período pós-ditadura, que se colocou como progressista, tendo em vista que o processo buscava a inclusão dos envolvidos na educação como agentes participantes das políticas educacionais.

A partir dessas análises é possível inferir que o planejamento participativo não se constituiu em descentralização do poder do governo, mas em uma estratégia para contornar os conflitos e manter o controle burocrático.

## CAPÍTULO IV – MUDANÇA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Os momentos de crise são propícios para os projetos de mudança, porém a mudança constitui um desafio que, conforme Nogueira (1998, p. 256), se dá em dois planos:

[...] desafio coletivo de ordem material, na medida em que implica o desenvolvimento e o deslocamento de forças encravadas na sociedade. [...] e o desafio psicológico de ordem espiritual, na medida em que implica o abandono de idéias, representações e imagens cristalizadas na cultura e nas consciências individuais.

Esse desafio é intenso, pois implica novas formas de viver coletivo e também mudança de posturas individuais. Portanto, não é fácil, uma vez que temos, no passado, construções que nos identificam e nos estimulam ao conservadorismo, embora a insatisfação da situação presente instigue à mudança. A idéia de futuro, ainda segundo Nogueira (1998, p. 256), “é tão somente uma visão mágica e ingênua, tempo de salvação ou a incerteza”. Diz também:

Entre as pessoas e a situação objetiva há sempre um filtro, uma ‘variante interveniente’, a cultura, ‘construída por todos os tipos de desejos, de esperanças e de outras idéias derivadas do passado’, que detém certas partes da situação objetiva e dá ênfase a outras. (p. 257)

Nos estudos sobre mudança também se deve dar importância ao imaginário, o qual faz parte da definição da história e dos processos de longa duração, onde se podem constatar as dificuldades e a lentidão das mudanças. Com essas considerações, é possível

relacionar os processos históricos de mudança e as reformas educacionais, pois se dão em momentos de crise e estão profundamente vinculados às culturas, interferindo na vida social, cultural e econômica das pessoas que são historicamente construídas. A idéia de mudança vem acompanhada das perguntas: “para onde se dirigia a sociedade e para onde deve se dirigir agora?”

Na sociedade atual, embora se queira voltar as costas ao passado, vê-se nos projetos de políticas, expostos pelos governantes através das leis, uma recorrência de práticas nas quais o passado revive no presente:

Ele persiste implacável na memória (coletiva, grupal, individual) e ressurgue com reiterada firmeza: ora imperceptivelmente, no cotidiano privado de cada um, ora espetacularmente, pelos mecanismos do marketing e da publicidade, ora com a pompa e circunstância, sob a forma do revival político, dos fundamentalismos, do reaproveitamento cultural. Citando Hobsbawm (1998, p. 30), o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante. (NOGUEIRA, 1998, p. 259)

Essa relação entre a mudança e a permanência, refletindo o presente através de uma retomada do passado, serve como baliza para as discussões de projeção sobre o futuro, porque aponta caminhos para um investimento, e é fundamental para uma análise histórica, em especial do currículo, como um elemento organizador da forma escolar, construído, culturalmente, pelas relações de poder vigentes na sociedade.

Forças externas e estruturas emergem, não somente como fontes de idéias, insinuando, induzindo e coagindo, mas como definidoras e reprodutoras das categorias de conteúdo, papel e atividade das quais a prática das escolas deve se aproximar a fim de alcançar apoio e legitimação. (GOODSON, 2002, p. 48)<sup>34</sup>

Tomando por referência a onda de reformas que desencadeou o Currículo Nacional Britânico, em 1987, movido pela idéia do novo, e considerando inapropriada uma abordagem mais analítica e histórica, Goodson (2002, p. 39) nos alerta: “os estudos de currículo podem ser levados a renunciar ao seu maior potencial, que é o de promover uma educação independente”.

No Brasil, nos anos de 1980, pelo processo de abertura política e redemocratização da sociedade, todos os Estados da federação se imbuíram do propósito de elaborar suas propostas curriculares, buscando uma nova relação com os conteúdos e os saberes. Com a organização da sociedade civil, que buscava a educação como um direito do cidadão, pautando-se nos propósitos progressistas, reivindicava-se escola para todos, de boa qualidade e que atendesse, também, aos menos favorecidos.

O Estado de Santa Catarina promoveu uma reforma curricular pautada na busca da restauração da democracia nas relações sociais, bem como na organização dos conhecimentos considerados relevantes para sua construção. Para isso, desenvolveu uma metodologia que requeria a participação dos envolvidos no processo educativo (alunos, pais e professores), em que se salientavam a importância de conhecer a realidade e os saberes de cada sujeito da educação. Portanto, evocava a sua história, seus valores, para se aproximar

---

<sup>34</sup> Conforme REID (1984) *apud* GOODSON (2002, p. 48).

dos conteúdos que normatizam a escolarização, na intenção da produção de um novo consenso sobre quais conhecimentos deveriam permanecer ou quais deveriam ser alterados na Proposta Curricular do Estado.

Como recurso para a mudança de atitudes sobre a produção e uso do conhecimento dos professores e alunos, frente aos conteúdos escolares, o coordenador da PC/SC, Mário Cesar Brinhosa, escreveu o texto “A Caminho do Resgate da Totalidade do Conhecimento – Interdisciplinaridade”. As mudanças precisavam atingir os níveis objetivos e subjetivos, e, para tanto, foi necessário desestabilizar os professores de seus saberes e de seu passado para que estivessem predispostos a aceitar a nova proposta.<sup>35</sup>

A reorganização curricular no sistema de ensino catarinense buscou incluir as discussões que estavam presentes no cenário nacional; exemplo disso são os estudos sobre Interdisciplinaridade e Projeto Político Pedagógico, fundamentados por Fazenda (1987), Gramsci (1989) e Ministério da Educação (1989).

### **A Interdisciplinaridade como forma de atingir a totalidade do conhecimento**

O documento “A Caminho do Resgate da Totalidade do Conhecimento-Interdisciplinaridade” retomou o processo histórico da produção fragmentada do conhecimento, com vistas à superação dessa forma de visão do mundo, esclarecendo como se processaria o trabalho interdisciplinar, buscando a totalidade do conhecimento.

---

<sup>35</sup> Mário Cesar Brinhosa era, no período, também Professor de História Contemporânea, na Faculdade de História da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI – Itajaí/SC. Atualmente, é Professor do Centro de

Conforme Veiga-Neto (1997, p.65), o objetivo de tomar a interdisciplinaridade como busca da superação da produção fragmentada do conhecimento tornou-se um “modismo, uma moeda forte no campo pedagógico”.

Trazer o debate sobre interdisciplinaridade ao novo currículo catarinense reforçou e deu legitimidade aos discursos dos planejadores e implementadores da mudança.

Ainda conforme Veiga-Neto (1997), faz-se necessário “compreender o que o movimento pode nos oferecer de produto, bem como a compreender suas inconsistências, seus impasses e suas contradições” (p.66). Esse “movimento pela interdisciplinaridade”, denominado assim por Veiga-Neto (1997, p. 67),

coloca em seu horizonte imediato a integração entre os saberes, ou seja, novas formas de trabalhar o conteúdo das disciplinas e em um horizonte mais distante, espera alcançar a unidade do saber, isto é, pela fusão disciplinar, fazer desaparecer a própria disciplinaridade.

Esse debate sobre organizar conteúdos e metodologia consiste em um debate curricular e implica na maneira de pensar o mundo, numa tentativa de recuperar a totalidade do pensamento, que foi perdida com o fracionamento da ciência moderna. Assim, no documento, consta a historicização da divisão da sociedade em classes sociais e a divisão social do trabalho, imposta pelo capitalismo, a qual também gerou a compartimentalização do conhecimento. Conforme o texto da PC, as reformas educacionais dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 compartimentaram o ensino público brasileiro com o objetivo de modernizar a educação. As conseqüências dessa compartimentalização

---

Educação Superior, professor da Universidade da Região de Joinvile e professor da Associação Catarinense

foram a “expropriação do saber em termos de sua globalidade, nos diversos graus de ensino, bem como a desvalorização e o descrédito da categoria dos profissionais da educação” (SANTA CATARINA, 1991, p. 73).

O Coordenador, influenciado pela literatura educacional do período, que buscava a criticidade sobre os conteúdos escolares, criticou, fundamentalmente, a compartimentalização do conhecimento no ensino público brasileiro nas décadas passadas, que desqualificou o professor, desencadeando sua desvalorização e deixando-o desacreditado. O conhecimento, de acordo com a crença do Coordenador, deveria ser produzido historicamente pela humanidade, analisado criticamente, aproximando-o dos novos conhecimentos e produzindo uma síntese de sua totalidade. Desta forma, o documento argumentou:

Necessário se faz um estudo detalhado da alienação que esta forma de trabalhar os conteúdos produziu e suas implicações de conceber a sociedade, e nela, o homem. E ainda, urge esclarecer a que grupo esta concepção efetivamente interessa. (p.73)

A preocupação do Coordenador era a de buscar uma justificativa histórica para a má qualidade da educação no Estado, bem como entender o posicionamento dos diferentes interesses dos grupos dirigentes. Ele centrou essa sua preocupação na compartimentalização dos conhecimentos a serem trabalhados na escola e no trabalho docente, pois um professor expropriado do saber se desqualifica e, conseqüentemente, gera a má qualidade do ensino. Assim, foi necessário fazer com que o professor abandonasse suas idéias e representações de trabalho individual para construir o trabalho coletivo.

Devido a essas preocupações, a saída encontrada pela PC/SC 1991 foi a interdisciplinaridade, que seria assegurada pelos saberes científicos produzidos pelo homem, os quais possibilitariam a formação do cidadão e a superação do senso comum, pela forma crítica e globalizada que receberia o conhecimento. Tendo isso em vista, o texto explica:

[...] concebemos interdisciplinaridade como uma postura político-pedagógica e não como uma justaposição ou apenas afinidade entre os conteúdos, a serem trabalhados, capazes de produzir a síntese da totalidade do conhecimento. [...] Trabalho voltado para a mudança de concepções e práticas, ou seja, uma forma de conceber o homem historicamente situado, na sociedade e no seu trabalho (SANTA CATARINA, 1991, p.73)

A interdisciplinaridade proposta pelo documento como uma “postura político-pedagógica”, mudança de concepção e prática, em discurso forte, justificado pela busca da conscientização, do pensamento crítico, do compromisso social, da educação para a liberdade e da construção coletiva, trouxe as idéias progressistas para o debate educacional. Apoiava-se, porém, na mesma base estrutural disciplinar que normatizou a organização escolar, calcada nos saberes científicos especializados, que ela mesma quer combater.

A CODEN, pautada na proposta de interdisciplinaridade, encaminhou um processo de capacitação de professores visando à implementação da proposta. Essa capacitação abrangia estudos sobre política educacional, planejamento global e definição dos conteúdos que comporiam a proposta. Esse programa de capacitação estava proposto no Plano de Ação da SEE 1988 e, de forma sintética, no texto da história da PC/SC 1991.

O texto de Brinhosa, articulado com as políticas educacionais, apresentou também um exemplo de como se deveria fazer um trabalho interdisciplinar:

Vejamos então: Ao trabalharmos que  $4m \times 4m = 16m^2$ , faz-se necessário que os alunos se apropriem da dimensão político-social deste conteúdo. Poderemos solicitar aos alunos que procedam ao cálculo de áreas que fazem parte do seu contexto de vida: a) o seu quarto, b) a sala de estar, c) a cozinha, d) o banheiro, e) a dependência de empregada. Este trabalho concretizado deve ser trazido para a sala-de-aula e discutido, principalmente as diferenças constatadas e socialmente produzidas. A partir daí, podemos propor alguns questionamentos, tais como:

1- Historicamente como se produziram estas diferenças?

2 – **Por que** a sala de estar tem metragem superior ao quarto, onde você permanece 8 horas/dia no mínimo?

3- **Por que** a sala de estar está sempre arrumada e você não a utiliza?

4- **Por que** você encontra famílias numerosas habitando metro quadrado tão pequeno e famílias pequenas em metro quadrado grandioso?  
(SANTA CATARINA, 1991, p.73)

Com esse exemplo, o autor do texto quis mostrar que o saber científico tem relação com o cotidiano, assim como cada conteúdo não se explica por si só, mas tem relação com os conteúdos de outras disciplinas e possui, historicamente, uma dimensão social, política, cultural, econômica e ideológica.

Cabe ressaltar, porém, que a linguagem deste texto exemplar, escrita de forma bastante simplificada, muito próxima das conversas coloquiais, produz certo estranhamento ao leitor, porque considera, por exemplo, habitual que a sala de estar fique vazia e que esta é uma prática cotidiana e dada para todos e em qualquer lugar. Manifesta posturas preconceituosas por achar que os ambientes domésticos têm uma única regra de funcionamento. Contém, também, informações erradas, pois o metro quadrado é um conhecimento historicamente produzido igualmente para todos.

O texto possui caráter prescritivo, pois seguiu a mesma metodologia proposta no documento norteador, que deveria ser seguida pelos professores para trabalharem pedagogicamente os conteúdos na sala de aula. Ele contextualizou historicamente a compartimentalização do conhecimento, explicou o que significava a sua totalidade, apresentou a alternativa da interdisciplinaridade e exemplificou. Transformou os pressupostos históricos e filosóficos em pressupostos pedagógicos trabalhados na escola. Ao final, o texto retoma a necessidade da mudança de atitude:

Para finalizar e retomando ao ponto inicial, há que se entender que o resgate da qualidade do ensino público, passa pela busca constante da totalidade do conhecimento. Para tanto, há que se romper com as práticas individualizadas e buscar a produção coletiva de repartir, contribuir e refazer constantemente. (p. 73)

A postura simplista adotada pelo Coordenador, ao dirigir-se aos professores neste exemplo, reforça a afirmativa de Sacristán (1998) de que, quando os administradores públicos querem estabelecer novas formas e técnicas de entender a prática, novas linguagens e procedimentos alternativos no desenvolver do currículo, o fazem deslegitimando os saberes teóricos e práticos dos professores. Isso gera a sensação de incompetência porque o discurso foi proferido por um especialista dotado de conhecimento acadêmico e de poder político, sendo, portanto, um discurso competente.

Segundo Chauí (1993, p.7), o discurso competente está dotado de poder instituído, ou seja:

É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer

coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.

O discurso que permeou os textos normatizadores da PC foram os que, com a autoridade que a função lhes conferia, normatizaram o conteúdo e a forma de como deveria ser a reforma para adequar-se ao momento da construção de uma sociedade democrática que trabalhou a estratégia da participação como forma de controlar os caminhos da reforma. Os professores foram autorizados a falar, porque os administradores, sabendo o que queriam ouvir, criaram documentos, normatizando qual seria o tipo de participação e os limites de suas possibilidades no processo da reforma.

O discurso competente é construído sobre a realidade dos fatos, neste caso da fragmentação dos conhecimentos como causa da má qualidade de ensino. Esse texto trouxe um discurso fundamentado na realidade dos fatos e os meios para modificá-los. Assim, a eficácia estava na ação, nas mudanças de concepção da forma e do conteúdo dos saberes ensináveis, e no abandono de determinadas idéias por parte dos professores, ou seja, uma efetiva mudança de atitude do professor frente aos conhecimentos que deveriam ser abordados de forma interdisciplinar.

Tal atitude pressupõe, segundo Ivani Fazenda (1992, p. 38), “uma modificação na atitude epistemológica de compreensão do conhecimento, ao salientar a necessidade de uma

finalidade na organização das ciências”. Registro que o texto “Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro” foi um dos textos bastante utilizados na implementação da Proposta Curricular, como fonte de estudo para os professores, e cujo conteúdo reitera a importância da interdisciplinaridade e como ela depende da ação dos professores.

Assim sendo, a mudança ocorreria frente ao problema do conhecimento, como uma substituição da concepção fragmentária para a totalidade do ser humano. Seria a superação de seus saberes arcaicos e de suas formas antigas para modernizar o pensamento e a ação na relação à totalidade do conhecimento humano. Uma vez explicada como deveria ser implantada a interdisciplinaridade, foi importante orientar, depois, a produção do documento que deveria sistematizar a concepção metodológica proposta.

Essa organização didático-pedagógica de sistematizar os textos normatizadores vem se repetindo, reiterando as finalidades, os objetivos e as formas das possíveis mudanças, gerando um apaziguamento nas relações e uma conformidade na produção do texto, mas uma inquietação para se analisar.

### **Normatização escolar**

Na seqüência da reforma, dando continuidade à sua implementação, tornou-se necessário organizar a escola para realização do trabalho: organizar os tempos e os espaços escolares, bem como distribuir as competências.

Na escola, por ser um lugar de muitas relações, circula a vida das pessoas, sendo, por isso um local de muita rotatividade. Os alunos passam pela escola, constroem relações em um curto espaço de tempo, que marcam sua vida, contribuindo para as decisões que pretendem tomar. Os educadores se constituem profissionais na relação com seus pares, disputando poder pela hierarquia dos saberes, ou pela posição que ocupam na organização das funções no interior da escola e com a comunidade. Outros profissionais também exercem suas funções de apoio técnico, de serviços gerais nesse espaço escolar. Por isso, as mudanças de ordem material e espiritual precisavam se fazer sentir em todas as instâncias do sistema escolar.

Sendo assim, foi escrito também pelo Coordenador da PC/SC de 1991, o documento “Contribuição para um Plano Político Pedagógico Escolar - PPPE” o qual segue a mesma estrutura dos anteriores, apresentando uma justificativa histórica, vinculando-a ao Documento Norteador da PC, bem como ao Plano de Ação da SEE/SC de 1988, respeitando a hierarquia dos documentos normatizadores. A reorganização curricular tinha por objetivo trabalhar as questões pedagógicas articuladas com as questões político-administrativas do Estado.

Na Introdução, o Coordenador expôs as pretensões do documento: “O que pretendemos é trabalhar na direção de produzir uma posição coletiva que estabeleça novas bases de produção das relações sociais dentro das escolas” (SANTA CATARINA, 1991, p. 84).

A construção do PPPE deveria conduzir a discussões de como deveria ser a escola democrática, como seriam as relações interpessoais e profissionais entre os seus trabalhadores, deles com os alunos e de todos com o conhecimento.

O documento faz uma exposição de motivos justificando que a

Escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois se supõe que, através das funções mais relevantes, as quais se associam também recompensas mais elevadas, a conquista de um lugar de destaque na sociedade. (SANTA CATARINA, 1991, p.84)

A meritocracia se pauta no “direito natural, o qual estabelece que todos participem, com iguais oportunidades de competição, regulada de forma tal, que se possam neutralizar influências externas” (Idem, p.84). Este pensamento fundamentou o mercado de trabalho e a educação formal o sustentou, pois ele interioriza no indivíduo a responsabilidade por seus êxitos ou fracassos.

Brinhosa afirmou no documento que

[...] dentro desta ótica e concepção, as escolas estão organizadas e exercendo de forma competente as suas funções de reprodutoras e repassadoras de conhecimentos lavados, sem vida e sem substância, salvo gloriosas exceções. ( p. 85)

Com essa crítica ao sistema de educação formal, o documento voltou-se ao processo ensino-aprendizagem, que contém dois pontos fundamentais:

1. as condições objetivas: espaço físico, recursos humanos qualificados, garantia de acesso à escolarização básica (Campanha de Matrícula), material didático-pedagógico, condições salariais, plano de carreira;
2. as condições subjetivas: estudo, planejamento, apropriação do saber expropriado e fundamentalmente uma concepção filosófica e metodológica que norteie todo o trabalho educacional.(SANTA CATARINA, 1991, p.85)

Estes pontos fundamentais têm relação com os programas do Plano de Ação da SEE/SC – 1988, de estruturar a parte física das escolas e reorganizar o currículo e caracterizam o sistema de organização da educação formal.

Para a reorganização curricular, o Documento Norteador da PC/SC e demais documentos de normatização estabeleceram que o Plano Político Pedagógico Escolar - PPPE “deva ter como base um estudo profundo de como se concebe o Mundo, a Sociedade, o Homem e a Educação Formal como totalidade” (p.85).

As escolas precisavam formular essas definições. Para tal, foram orientadas a convocarem a comunidade escolar (educadores, pais e alunos) a participar das discussões para definir que tipo de homem, de escola e de sociedade desejava. O texto argumentava que, para isso, era necessária a vontade política de todos os envolvidos. Afirmou, também, que esse documento não seria um “receituário”, mas que pretendia estabelecer “não só a orientação, mas a direção possível e exequível hoje” (p. 85), para elaboração do PPPE, cujo objetivo seria resgatar a qualidade de ensino.

O documento “Contribuição Para um Plano Político Pedagógico Escolar” não era um receituário, porém não perdia seu caráter prescritivo ao orientar e indicar a direção a ser seguida, recomendando uma análise da educação formal localizada, de forma mais precisa,

em coordenadas de tempo e espaço histórico, bem como, em termos estruturais, as contradições e os conflitos e as distorções na realização pela escola de suas funções sociais. “Isto porque é na estrutura das relações sociais que se encontram principalmente suas raízes, e na sua trama estabelecida, o seu sentido” (SANTA CATARINA, 1991, p.85).

Diante de tais análises estabeleceu que:

A função social da escola hoje, que seleciona, organiza, seqüência e dá tratamento ao conteúdo é ir além, buscando instrumentalizar os educandos para que os mesmos se apropriem do saber acumulado e desta forma possam produzir um novo saber capaz de transformar as relações sociais do qual ele é partícipe. 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. (p. 85)

A busca pela sociedade democrática como superação das relações autoritárias presentes na mesma sociedade torna a escola um lugar para essa transformação. As relações que acontecem no interior da escola seriam as mesmas que estariam acontecendo na sociedade. Essas relações sociais pressionam a transformação da função social das instituições e dos sujeitos que as compõem.

Importante salientar que a função social da escola está em tornar os conteúdos em instrumentos de transformação social. A palavra instrumentalização, entretanto, vem carregada do sentido de pragmatismo metodológico, o qual “não pretende definir a verdade ou a realidade, mas apenas um procedimento para determinar o significado dos termos, ou melhor, das proposições” (PEIRCE, 1898, *apud*, ABBAGNANO, 2000, p. 784).

Os saberes historicamente acumulados, reconhecidos como científicos, trabalhados na escola, seriam os meios seguros para se chegar à produção de novos conhecimentos. Esta função vem ao encontro do método científico, no qual o conhecimento se produz pelo procedimento experimental, que justifica a produção do conhecimento científico.

Assim, para selecionar, organizar e colocar numa seqüência os conteúdos, de modo que sejam instrumentos para os educandos participarem dessa sociedade, elegeu-se um currículo que manifestasse deliberadamente

[...] o conhecimento produzido pela humanidade, via escola formal, cuja vertente ou direção consiste no entrelaçamento da concepção do desvelar coletivo, deste mesmo eu. É um ir e vir: da totalidade para as especificidades, da realidade para a possibilidade projetada, ou seja, entre o real e o ideal, a decisão pela caminhada possível em direção do planejamento exequível num determinado tempo e espaço. Isto quer dizer: dentro das condições históricas existentes (SANTA CATARINA, 1991, p.85).

O currículo, fundamentado nos conhecimentos historicamente acumulados, em relação com os saberes da comunidade escolar, trabalhado de forma coletiva, coloca-se como um avanço frente às concepções pedagógicas centradas, especificamente, no ensino ou na aprendizagem de forma a-histórica. Nesse texto, o autor fez um discurso retórico, e até rebuscado, buscando argumentos de convencimento da necessidade da produção do PPPE, qualificando o discurso para justificar a necessidade.

A proposta trouxe à escola pública a necessidade de um currículo que compreendesse o conhecimento produzido pela humanidade, na dimensão social, política,

econômica e cultural. Para isso, recorreu a documentos de abrangência nacional para afirmar que era necessário resgatar

[...] a historicidade dos componentes/conteúdos curriculares. É o assumir de que o conhecimento, nas suas diferentes formas, é temporal, tem um ritmo histórico no seu avanço que está imbricado no projeto de sociedade que se insere. No entanto estas reflexões não podem ser deslocadas da função social dos componentes/conteúdos curriculares. Conteúdo/Forma é a categoria de análise/crítica por excelência. (SEB/MEC, 1986, p. 13 *apud* SANTA CATARINA, 1991, p. 85)<sup>36</sup>

O texto continua, fazendo um encaminhamento político, perguntando: qual o saber que emancipa? Qual o saber que aliena? E, com isso, ele procura justificar as ações para um planejamento que seja mais diretivo, abarcando tais questões.

O documento que normatiza o Projeto Político Pedagógico Escolar, ainda fundamentado nas regulamentações do Ministério da Educação e Cultura, afirma:

O cotidiano no currículo dá-se quando o currículo transforma-se em ato. É o ponto de partida e o ponto de qualquer reformulação/reconstrução de currículo. É no cotidiano que se antecipa e se efetiva a história. Em outras palavras, é no momento em que o currículo se faz na sala de aula, que podemos ver a efetiva intencionalidade da proposta, do agente pedagógico, do livro didático, do aluno... No comprometimento e na instrumentalização do professor está o X da questão. (SEB/MEC, 1986, p. 13 *apud* SANTA CATARINA, 1991, p. 85)

---

<sup>36</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Currículo da escola de 1º Grau**. Brasília, Secretaria de Ensino Básico, Coleção Falas e Debates, 1989

O texto mostra que os autores da proposta entendiam que suas palavras tinham grande capacidade de prescrever o que deveria ser feito, podendo ser adotado no sistema de ensino catarinense.

Por isso, até aqui, o documento procurou justificar a necessidade da construção de um PPPE situado nas condições possíveis e exequíveis de cada unidade escolar, deixando clara a importância do trabalho coletivo, o respeito à hierarquia dos documentos e às instâncias governamentais.

Definiu o currículo em sua dimensão de planejamento (selecionar, organizar, seqüenciar e dar tratamento ao conteúdo científico), bem como na sua dimensão política das mudanças de relações entre professores e educandos com o conhecimento, dos professores com os educandos e desses com a sociedade.

O texto foi organizado de forma didática e reiterando seus pressupostos, o que estabelece uma relação de superioridade com o leitor, deixando-o submisso à sua normatização. Embora estivesse escrito, em diversas partes da PC, que ela não pretendia ser um receituário, ou um modelo a ser seguido – seria apenas uma *proposta* como o nome sugere –, a forma didática de expor seus objetivos, suas finalidades e a definição do currículo, criou um campo único de possibilidades. Sugeriu, ainda, a autonomia das escolas na busca da emancipação de seus sujeitos, mas determinava qual seria o caminho a ser seguido. Constituiu-se em um documento de normatização escolar, pois criou possibilidades e colocou limites, à medida que foi definindo as ações da reorganização curricular.

A PC/SC de 1991 trouxe ainda que “o currículo escolar deve ser uma prática de problematização” (SANTA CATARINA, 1991, p.85), ou seja, o currículo deve levantar questões sobre o cotidiano escolar e sobre os saberes que ali circulam em relação com os demais saberes elaborados ou de elaboração cultural para, assim, se compreender a totalidade dos conhecimentos. Como forma de operacionalizar isso, recorreu à interdisciplinaridade.

É interessante perceber a reiteração da busca da interdisciplinaridade, como a forma de o professor trabalhar, de um documento para o outro, exigindo a mudança de atitude do professor e do aluno afirmando: “É nesta dimensão de currículo que cada educador deve dominar o conhecimento e planejar as ações específicas para que foi responsabilizado no exercício de sua função pública” (p. 85).

Essas palavras reforçam a responsabilidade do professor pelo trabalho pedagógico, que já fora salientado anteriormente pelo Coordenador de Ensino, Paulo Hentz, quando escreveu a introdução do texto da PC/SC de 1991.

O documento apresentou, também, as formas de motivação do estudante e as comparou com o mundo do trabalho, onde as motivações podem ser de ordem positiva ou negativa: salário, promoções, benefícios marginais são coisas positivas, enquanto que limitações, excessiva carga de trabalho dentre outras são negativas. Trazendo as palavras de Henry (1971, p. 36 *apud* SANTA CATARINA, 1991, p. 85):

As motivações fundamentais são a esperança e o medo: a esperança de conseguir algo e o medo do castigo no caso de não conseguir. Disso se segue que, onde não estejam presentes as esperanças do êxito, não há motivação para a educação.

Outra reflexão colocada foi que a motivação para a educação está fora do âmbito escolar, ela é extrínseca, ou seja, ela constitui-se por alcançar notas e reconhecimentos, atribuídos por outros ao indivíduo. A recomendação do texto foi a de se buscarem as motivações intrínsecas, que estão na produção do conhecimento a partir do saber, ao nível do senso comum que o aluno já possui.

O documento norteou, também, a avaliação no sistema escolar, explicando que ela deveria superar as provas capciosas, os trabalhos sem nexos para concluir disciplina e vencer programas, avaliando conteúdos e comportamento como sendo a mesma coisa.

O que necessitamos é buscar coletivamente uma avaliação que passe por uma concepção de Mundo, Sociedade, Homem e Educação (Escola), quando o ato de avaliar em sala de aula e no Conselho de Classe terá uma dimensão menos coercitiva e se produzirá numa dimensão participativa, democrática e como produção do saber e não reprodução dos já determinados pela totalidade da sociedade de que todos somos partícipes. (SANTA CATARINA, 1991, p. 86)

A forma de avaliar estava de acordo com os objetivos da PC/SC de 1991. O texto final amarra todos os componentes do currículo (planejamento, metodologia, conteúdo e avaliação), revelando que a estrutura do sistema se mantém.

Os conhecimentos científicos, organizados em disciplinas, sofrem uma adequação de nomenclatura para serem didatizados e transmitidos aos alunos, como a história do currículo nos mostrou, organizando e normatizando as relações entre a educação e a ciência, bem como entre a sociedade e o Estado.

Esse documento também manifestou-se sobre o poder intra-escolar:

As relações de poder que se estabelecem dentro das escolas hoje é uma reprodução da estrutura social na qual vivemos. Nos deparamos com grupos de sala de aula, grupos fora da sala de aula, secretaria, direção, alunos, pais, serventes e merendeiras. Isto nos demonstra que a divisão do trabalho da sociedade atual, perpassa toda a escola e além de produzir a fragmentação das funções públicas, impossibilita uma ação coletiva capaz de produzir outras relações no exercício das mesmas funções públicas, existentes na escola. (SANTA CATARINA, 1991, p. 86)

O Coordenador fez a crítica de como a escola se apresentava fragmentada em sua função pública, em virtude da divisão social do trabalho naquele momento histórico, mostrando que, para as relações passarem a ser democráticas, era necessária a superação do trabalho fragmentado na direção de um agir coletivo, superando o autoritarismo entre os diferentes grupos que, historicamente, foram produzidos pelas relações entre escola e sociedade capitalista, hierarquizada. Sem perder de vista a dimensão pedagógica, argumentou:

Acabar com as relações autoritárias na escola é começar a acabar com o espontaneismo pedagógico, com a fofoca pedagógica e começarmos uma profunda discussão pedagógica, fundamentada no estudo de todas as relações intra e extra-escolar quando todos os segmentos devem e têm que estar envolvidos. (p. 86)

Novamente destaco o grau de informalidade no tratamento do documento que deveria orientar a construção do PPPE, pois se trata de documentos formais, de

normatização educacional e de responsabilidade pública nas relações. Essa argumentação nos faz pensar o que seria essa “fofoca pedagógica” a que ele se refere?

Conforme Elias (2000, p. 121),

O uso comum nos indica a tomar por ‘fofocas’, em especial, as informações mais ou menos depreciativas sobre terceiros, transmitidas por duas ou mais pessoas umas às outras. Estruturalmente, porém, a fofoca depreciativa [...] é inseparável da elogiosa [...], que costuma restringir-se ao próprio indivíduo, ou aos grupos com que ele se identifica.

Difícil entender essa argumentação, pois o próprio entendimento de fofoca é ambíguo. A fofoca só tem sentido no coletivo, quando se constitui em objeto de discussão permanente, e as informações são passadas construindo um caráter coletivo das fofocas, sendo elas tanto de rejeição de idéias e de sujeitos, como de integração desses.

A fofoca, nos grupos sociais, está carregada de regras e valores da cultura deste grupo, mantendo-os coesos em verdades e crenças ali construídas. Continua Elias (2000, p. 128): “torna-se quase inerradicável a persistir com grande intensidade, mesmo que, num nível mais racional, o indivíduo chegue à conclusão de que ela é falsa e venha a rejeitá-la”. Portanto, o trabalho coletivo na escola precisa lidar com este meio de comunicação que estabelece relações de poder no interior das escolas, sob pena, se acirrar conflitos, gerar resistências e o trabalho não se efetivar.

A crítica do Coordenador trouxe a fofoca de modo depreciativo, o que me levou a entender que era necessário salientar o valor do conteúdo científico, e desqualificar os

conteúdos (valorativos e morais) que circulavam na escola antes da Proposta, demonstrando o poder da hierarquia da estrutura social e da divisão social do trabalho em que:

As calúnias que acionam os sentimentos de vergonha ou culpa do próprio grupo socialmente inferior, diante de símbolos de inferioridade e sinais do caráter imprestável que lhes é atribuído, bem como a paralisia da capacidade de revide que costuma acompanhá-los, fazem parte do aparato social com que os grupos socialmente dominantes e superiores mantêm sua dominação e superioridade em relação aos socialmente inferiores. (ELIAS, 2000, p.131)

O trabalho pedagógico na escola é permeado pela cultura da comunidade escolar que, diante da estrutura do Estado, que organiza e governa, estão em posição inferior. Depreciá-lo, portanto, imobiliza-o, favorecendo a intervenção.

A linguagem utilizada também se constituiu uma estratégia política para a mudança de atitude na organização escolar. O documento ressaltou a definição da função pública da direção, dos professores, dos especialistas em educação que atuavam na escola, dos serventes, das merendeiras, etc. propondo a superação da dicotomia administrativa *versus* pedagógica e salientou que “o pedagógico tem que ser o norteador do trabalho escolar” (SANTA CATARINA, 1991, p. 86), buscando a autonomia da escola. Salientou, também, que: “não há forma mais autoritária de conceber a escola e a função social, senão aquela em que a direção do processo e as funções não são explicitadas” (p. 86).

O documento foi abrangente, tratando amplamente da organização da escola, em suas relações internas e externas, sem perder de vista seus propósitos. Em cada item abordado, reiterou o processo de mudança que deveria ocorrer nas escolas e, conseqüentemente, na sociedade.

Além de definir as funções públicas da escola, também definiu os processos de âmbito coletivo na unidade escolar: Produção do Plano Político Pedagógico; Capacitação de Recursos Humanos; Regimento Interno; Conselho de Classe; Material Didático; Disciplina Escolar; Formação de turmas; Horário Escolar; Calendário Escolar; Datas e semanas comemorativas; Matrícula e Uniforme.

Essas definições tinham regulamentação própria, estabelecida pela SEE, as quais deveriam ser seguidas, mas poderiam ser adaptadas à concepção da Proposta Curricular.

Ao concluir o texto que orienta a construção PPPE, o Coordenador salientou que se tratava de um subsídio para as UEs e que não pretendia esgotar as dimensões e instâncias nas quais elas estavam inseridas, ou seja, cada UE deveria adaptar as orientações às suas realidades.

Assegurou ainda que:

Nesta concepção, temos a certeza que a Educação Pública Catarinense estará avançando da forma arcaica de conceber Educação como Instrução, ou seja, adestramento, para Educação como mecanismo que instrumentaliza o homem de conhecimento. Este produzirá a consciência dinâmica e histórica tão necessária para as transformações sociais, políticas e econômicas. (p. 87)

O documento trabalhou, também, a operacionalização do novo currículo, fundamentado na idéia de problematização, com a função de resgatar o conteúdo científico para qualificar a escolarização, relacionando-o com os saberes dos alunos.

A forma da operacionalização pela problematização aparece na organização dos próprios textos que regulamentam essa PC, pois partiu de um diagnóstico, já exposto anteriormente, levantou questionamentos sobre as condições reais do ambiente escolar, compreendendo a parte física e os recursos humanos, assim como quis saber a respeito da concepção de conhecimento dos professores. Feita a problematização, buscou a fundamentação teórica na pedagogia histórico-crítica, dialogou com os conhecimentos das diferentes disciplinas, que davam suporte à educação (psicologia, sociologia e história da educação), e produziu uma nova síntese da totalidade do conhecimento para compor essa mudança na educação catarinense. A PC foi escrita didaticamente, visando mudar a atitude dos professores frente à escolarização e ao conhecimento.

Essa lógica reforça o entendimento de que se a educação, no Estado, era de má qualidade, o trabalho dos professores também era ruim. Pelo próprio documento, em que foram expostas as funções públicas de cada sujeito no interior da escola, bem como suas instâncias de relacionamento e as normas de âmbito coletivo da escola, é passada a imagem de que todas as escolas estavam estruturadas e o que faltava, na verdade, era essa nova postura pedagógica, indicando a capacitação de recursos humanos como capacitação em serviço através de dias de estudo e reuniões pedagógicas.

Os pressupostos teóricos e metodológicos propostos pelo conteúdo do texto da PC me levam a crer que ela teria um viés progressista, pois estimulava o pensamento crítico ao lidar com o conhecimento, e isto geraria a mudança desejada. Ao analisar a forma como os textos foram escritos, seguindo sempre a mesma metodologia, propalando a concepção de conhecimento histórico e científico, de forma repetida, reforçando a ação vertical das leis e dos documentos normativos sobre todos os seguimentos da estrutura escolar, de forma

horizontal, posso concluir que permaneceu, em todo o processo, o cuidado com a regulação da educação formal catarinense.

Os professores trabalharam e produziram, em cada aproximação sucessiva, “dentro do que foi possível e exequível naquele momento”, parafraseando o próprio Coordenador, uma reorganização do trabalho escolar, e não mudanças significativas visando a uma transformação social, como objetivavam os discursos mais progressistas.

## CAPÍTULO V – SELEÇÃO CULTURAL DOS CONTEÚDOS /CÓDIGOS DO CURRÍCULO

A Proposta Curricular, na sua introdução, enfatiza:

Procura este documento uma abordagem de educação, nos seus aspectos filosóficos, bem como uma organização dos conteúdos e metodologias de cada disciplina [...] 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 para a perspectiva da **totalidade**. (SANTA CARTARINA, 1991, Paulo Hentz, Coordenador de Ensino, Introdução) (grifos meus)<sup>37</sup>

A Proposta Curricular apresentou seus componentes no formato de programas de ensino por disciplina, constituindo-se, como o título já diz, “Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos”, mostrando que será a mudança de atitude, frente à organização dos conteúdos e das metodologias, que proporcionará a educação transformadora, como aponta a intenção do Coordenador de Ensino na Introdução do documento. Autores como Goodson, Sacristán, Chervel, Bittencourt e Martins sinalizam sobre as intervenções dos legisladores, autoridades, burocratas da educação, editores e outros setores da estrutura social, política e econômica nas reformas educativas e nas reorganizações curriculares, estruturando os sistemas de ensino nas disciplinas escolares.

---

<sup>37</sup> Repito aqui essa citação, pois partiu dela a inspiração para a análise dos códigos curriculares.

Goodson (1995), através da história do currículo, mostra como as matérias escolares, mediante controvérsias e compromissos, influenciam na direção da mudança dos objetivos pedagógicos e utilitários para que esses se constituam em disciplinas com um conjunto rigoroso de conhecimentos. E, pelo *status* que conquistam interferem no papel das profissões.

Sacristán (2000) apresenta a influência da Administração centralizada, a qual tende a regular todo o conteúdo e os processos da escolaridade, influenciando diretamente no controle da instituição escolar e do cidadão, especialmente quando propõe a mudança de atitude e de hábitos. Já o currículo e seu desenvolvimento são regulados pelos agentes externos.

Chervel (1990), em seus estudos sobre a história das disciplinas escolares, destaca a visão global, que não desconsidera as influências externas sobre o trabalho realizado no interior das escolas, mas valoriza que o sistema escolar seja detentor de um poder criativo, exercendo um duplo desempenho: o de formar o indivíduo e, também, o de formar a cultura. Essa cultura, por sua vez, vai penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global, o que o autor chama de cultura escolar.

Bittencourt (2003), voltada à pesquisa em história das disciplinas escolares, aponta os desdobramentos do campo de pesquisa: inicialmente historiográficas, centravam-se em análises limitadas às ações do Estado como principal agente de mudança educacional. A autora busca pesquisadores como David Hamilton, que trouxe os “lugares-comuns da escolarização para a linha de frente da análise educacional”, como uma “cultura escolar”, na acepção de Chervel. Bittencourt (2003, p. 38) conclui: “Ter, portanto, a escola como

ponto de partida torna-se uma questão teórico-metodológica que possibilita investir de maneira inovadora e que fornece condições de incluir toda uma série de novos personagens na história das disciplinas escolares”.

Martins (2003), discutindo as reformulações curriculares e a criação de novas disciplinas escolares, inspirada em Goodson, adverte para os entusiasmos em favor das mudanças, pois, ao tomar as “reformas educativas” como um movimento que produz ação e reação, ambas igualmente impetuosas, deve-se levar em conta as ‘estruturas de oportunidade’ que permitem implantar ou não as modificações desejadas” (p.142).

A pesquisa sobre a história do currículo possui diferentes enfoques, porém, todos concordam com o fato de que a educação escolar é uma construção cultural, que tem influência sobre a sociedade e é por ela influenciada. Os Administradores e Gestores dos currículos trabalham com a visão global desta instituição na construção e regulação da sociedade, assim como outros sujeitos que estão envolvidos nesse debate, e pensam as especificidades nesse contexto formativo e regulador. A PC/SC de 1991 apresentou o projeto político globalizado dos Administradores para a educação escolar, e a seleção das especificidades, sistematizadas nas disciplinas escolares, as quais foram organizadas pelos professores especialistas.

Busco, neste capítulo, observar como se deu o entendimento dos professores especialistas das políticas propostas pelos administradores e gestores, através dos códigos curriculares construídos nos documentos norteadores e normatizadores.

O estudo sobre os documentos norteadores e normatizadores, realizado nos capítulos anteriores, possibilitou perceber um formato específico na organização dos textos:

inicialmente, apresentava-se uma contextualização histórica do tema no cenário nacional e local. Posteriormente, vinculava o tema às políticas de governo e às políticas educacionais, reiterando a necessidade da melhoria da qualidade de ensino. Cada documento abordava o tema específico, ressaltando que a reorganização curricular deveria contar com a participação dos professores, pais e alunos, pela metodologia de aproximações sucessivas e, assim, em trabalho coletivo, produzir os planos curriculares com conteúdo científico de modo interdisciplinar, visando à totalidade do conhecimento.

Este formato sinalizou uma espécie de código do currículo, que, conforme Sacristán (2000, p. 75), “são elementos que dão forma ‘pedagógica’ aos conteúdos, os quais, atuando sobre alunos e professores, acabam modelando, de alguma forma, a prática” (grifos do autor).

Nesse quinto capítulo dedico especial atenção à reorganização curricular do 1º Grau, que, a partir da LDB 9394/96, passou a se chamar Ensino Fundamental.

Esses códigos do currículo – que agora denomino categorias de análise: a contextualização, o conteúdo científico, as orientações metodológicas (a metodologia de aproximações sucessivas, participação e o trabalho coletivo) e avaliação – constituíram-se uma didatização na construção da PC/SC. **Assim**, passo a analisá-las nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática, Educação Artística, Educação Religiosa Escolar e Educação Física do 1º Grau.<sup>38</sup>

A análise incorrera por categoria, perpassando disciplinas e matérias escolares, buscando visualizar onde se acentua a mudança e a permanência, em textos sobre a

concepção teórica e metodológica, seleção de conteúdos e avaliação de cada programa de ensino.

É importante ressaltar

A história das disciplinas escolares, relacionada à análise histórica dos currículos escolares, apresenta novos paradigmas à historiografia da educação porque permite vislumbrar a configuração dos saberes escolares no momento de sua proposição, os diferentes sujeitos envolvidos na tarefa disciplinadora, os jogos de interesse e as relações de poder que se estabeleceram nessa configuração. (Martins, 2003, p. 142)

Embora os saberes disciplinares, via de regra, sejam produzidos por suas ciências de referência, na academia, as disciplinas escolares têm função específica nas diferentes escolas, pois o diálogo entre teoria e prática – ou, se quisermos chamar de algo mais sociológico que didático, a socialização do saber – acontece na relação entre professor e aluno, mediada pelo conhecimento produzido e comprovado.

Nesse caso, Chervel (1990, p. 180) nos alerta:

Uma disciplina [...] em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.

A agregação do conhecimento em disciplinas específicas delimita espaços de poder no campo da ciência. Os saberes que conseguem agregar, tendo objeto e metodologia

---

<sup>38</sup> Fazia parte da grade também a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Inglês), mas esta não foi

específica, fixam-se como ciência e, assim, podem ser socializados para servir de suporte a novos saberes.

A agregação de diferentes disciplinas, para compor um currículo, depende de um contexto para o qual esse currículo está endereçado: a que sociedade ele se dirige? A que professores? A quais alunos?

O currículo se complexifica quando pretende atender às necessidades de mercado e às necessidades do sujeito que interage em uma sociedade, ou seja, na formação do cidadão de seu tempo, entendido como portador de uma história construída nas relações sociais e culturais, em um determinado tempo e espaço, e que não perde de vista as relações com os outros tempos, espaços, culturas e sociedades. Este cidadão, então, será educado para a totalidade do conhecimento.

A educação para a cidadania é própria das sociedades democráticas, logo, cidadania já se torna um referencial para a reorganização curricular em Santa Catarina, que buscava se democratizar; por isso, a reorganização curricular deveria atender ao desafio de democratizar a sociedade catarinense, capacitar os professores para esta função e, assim, formar alunos conscientes de sua cidadania.

A contextualização dos temas, abordados no texto da Proposta Curricular, foi um código na construção do currículo, pois a seleção dos conteúdos tinha por critério partir da realidade dos alunos e seguir na direção dos conhecimentos produzidos historicamente. Assim, passo a buscar as evidências da presença da contextualização nos textos específicos das disciplinas.

---

trabalhada na construção da PC/SC,1991.

Saliento que as categorias que recortei estão imbricadas entre si, porém separei-as didaticamente, para estudo.

### **Contextualização**

As disciplinas História, Geografia e Matemática apresentam um texto introdutório, no qual expõem a concepção teórica filosófica que norteia a ciência de referência.

A contextualização na disciplina de História reporta-se a seu ensino, acentuando a concepção tradicional de descrição de fatos, datas e personagens ilustres. Propõe-se, agora, a mudança para “uma história na qual assume papel de destaque o homem comum, o trabalhador anônimo, as estruturas econômicas e sociais, a vida cotidiana” (SANTA CATARINA, 1991, p. 24). A Proposta define, ainda, que pretende resgatar a “História Ciência”, com método e objeto próprio de estudo, procurando aproximar-se dos pressupostos da PC quanto à historicidade, cientificidade e valorização humana.

A disciplina de Geografia busca a superação da visão positivista que a divide entre física e humana, centrando sua preocupação na Geografia Ciência, que estuda o espaço geográfico e o entende como uma produção humana, a qual:

[...] pressupõe o conhecimento de como o homem em suas relações com outros homens se apropria da natureza, pensam, produzem e organizam o espaço ao longo dos tempos. Implica, ainda, em irmos (sic) além da simples descrição e enumeração dos elementos visíveis e perceptíveis da paisagem até penetrarmos no significado das diferentes configurações espaciais em toda a sua complexidade. (SANTA CATARINA, 1991, p.30)

As considerações expõem a preocupação de a disciplina de Geografia ser vista como neutra e ter estado a serviço da classe dominante. Por isso, propõe que ela tenha um posicionamento crítico sobre a realidade e volte-se à totalidade do conhecimento. Essa preocupação aproxima a concepção da disciplina à concepção norteadora da PC.

A Matemática apresenta-se como uma ciência em permanente processo de construção. Sua inovação consiste em o “ensino da Matemática contribuir para a reflexão sobre o significado da existência, de cada homem individual e coletivamente” (SANTA CATARINA, 1991, p. 50). Essa disciplina se propõe a mudanças, mas não perde seu caráter prescritivo de definição de critérios e rumos, que, de forma abrangente, deve seguir. Aproxima-se dos pressupostos gerais da Proposta, pois afirma que:

A Matemática no ensino fundamental deve constituir-se, portanto, numa disciplina inexplicavelmente ligada à realidade do aluno. Este deve ser o ponto de partida de todo o trabalho docente, que propiciará o desenvolvimento do pensamento lógico, a criatividade, a construção de conceitos e estruturas sucessivamente mais complexas. (Idem, p.50)

A disciplina de Matemática também preocupava-se em superar a concepção de conhecimento como sendo algo neutro, e desenvolver o pensamento crítico voltando-se a todos os segmentos da população, e não somente estar a serviço da classe dominante.

Educação Artística e Educação Física apresentam pressupostos filosóficos, voltados para ação pedagógica e de princípios educativos de seu objeto, no caso a arte e o movimento. A Educação Artística não se apresenta como disciplina e sim como atividade

artística que integra o conjunto pedagógico do processo de reestruturação da Proposta Curricular e se fundamenta em dois pontos principais:

Primeiro, esclarecer o papel da Educação Artística na formação da percepção da sensibilidade do aluno. [...] Segundo, devemos analisar o significado da arte no processo e humanização do homem que, ao se transformar e transformar a natureza através do trabalho, constrói objetos e constrói seus sentidos, criando, assim, novas maneiras de ver e sentir. (SANTA CATARINA, 1991, p. 53)

Após esclarecer seus fundamentos, o texto trouxe a história de como o ensino de Educação Artística fora anteriormente ministrado, as influências da escola tradicional clássica, da arte moderna e dos ateliers-livres. Com a normatização da Educação pela Lei 5692/71, a Educação Artística passou a ser uma matéria obrigatória no currículo escolar com caráter tecnicista. A sua presença e os seus objetivos, na reorganização curricular, foram justificados através da história da disciplina, mostrando-se, assim, perfeitamente integrada aos pressupostos norteadores.

A Educação Física, por sua vez, apresenta-se como parte da educação geral. Sua importância na escola justifica-se pela reflexão filosófica, no contexto sócio-político-cultural, do corpo humano e de seus movimentos expressivos. Propõe-se a repensar "...a prática pedagógica visando desenvolver uma visão dos conteúdos ao longo da história, o movimento como instrumento de intervenção e transformação" (SANTA CATARINA, 1991, p.68). Dessa forma, a Educação Física procurou aproximar seus fundamentos da concepção que norteia a PC, sem relacionar-se a um contexto histórico específico.

Já a Educação Religiosa Escolar contextualizou o momento histórico de contradição de valores, conflitos e incertezas, na construção da Constituição e das demais Leis Complementares. Ressaltou a importância da educação como processo de humanização, assim como o compromisso do Estado em “preocupar-se com a formação integral do ser humano; não cuidando apenas de sua capacidade técnica e científica, mas, principalmente, de seus valores e suas aspirações mais profundas” (SANTA CATARINA, 1991 p. 62). Apresentou, também, pressupostos filosóficos, teológicos e psicológicos – tripé que sustenta sua ação educativa na sociedade e se mantém como força definidora.

A Ciência e Programa de Saúde apresentou uma contextualização diferenciada das demais, ao situar sua importância como

iniciação ao conhecimento científico, como forma de compreender a realidade que nos cerca, está profundamente vinculada à escola, que é também, um espaço de produção de conhecimentos, componente básico do sistema educacional de cada organização social. (SANTA CATARINA, 1991, p. 39)

Ao ressaltar a importância do conhecimento científico e a escola como lugar de produção desse conhecimento, sinalizou que a reorganização curricular trabalharia o conhecimento como uma produção histórica e cultural e não como algo a ser produzido fora da escola, nas academias e nos institutos, para que, depois de comprovado, fosse transmitido, como produto acabado, aos alunos.

Este texto tem significado amplo, pois se reporta para além das Ciências e Programa de Saúde, Biologia, Física e Química para o Pré-Escolar, o 1º e 2º Graus. Foi escolhido o

texto introdutório dessas disciplinas, para trabalhar a historicidade da produção científica e sua relação com as ciências humanas e sociais, e com a educação, conferindo-lhe o peso da responsabilidade de sinalizar quais os conteúdos significativos para a reorganização curricular.<sup>39</sup> (Anexo 2)

Assim, o texto contextualizou a produção científica como um todo e o ensino de ciência na história do Brasil, buscando argumentos na filosofia, na história da educação, nas concepções pedagógicas e na história das ciências. Essa dimensão terá maior visibilidade quando a categoria conteúdos científicos for trabalhada.

A disciplina de Língua Portuguesa, no seu texto introdutório, apresenta uma situação-problema, ao afirmar que “o ensino da Língua Portuguesa vai mal” (SANTA CATARINA, 1991, p.17). Mostrou que a reclamação era generalizada entre pais e professores, alertando que, em tempos anteriores, as pessoas falavam e escreviam melhor.

A partir da situação-problema, passa a levantar hipóteses explicativas e vai pontuando a diversidade da linguagem e dos meios de comunicação de cada época, trazendo, assim, a historicidade e o método científico para a construção curricular da disciplina.

Em seguida, expõe a concepção de linguagem abordando os 4 elementos: objeto do ensino, teoria de apoio, perfil de aluno e metodologia. Com esses elementos, analisou a concepção de escola tradicional e pseudo-modernista, concluindo que nas escolas se praticava um ecletismo teórico. Para superar essa situação, propôs que, para o domínio da Língua Portuguesa, seria necessário:

---

<sup>39</sup> A contextualização e as orientações metodológicas foram trabalhadas em texto único para Ciências e

falar controlando os recursos expressivos que a língua nos oferece, adequando o nosso discurso de acordo com o contexto; ler, percebendo no texto do outro, as intenções ali presentes; escrever, tendo claro os objetivos, o interlocutor ao qual o texto se destina, dominando os recursos lingüísticos no sentido de dar clareza à expressão das idéias. (SANTA CATARINA, 1991, p.18)

Essa forma de definir os conteúdos com seus objetivos permite inferir que a Língua Portuguesa preocupou-se em delimitar seu campo de trabalho, diante da problematização inicialmente colocada. Ao se trabalhar a Língua Portuguesa deve-se atender à exigência da disciplina que tem objeto de estudo e sua metodologia de construção.

As disciplinas apresentaram preocupação em contextualizar historicamente sua construção, seguindo a orientação metodológica dos textos reguladores e normatizadores. Conforme essa contextualização, fundamentada historicamente, essa forma de produzir programas de ensino na relação com as anteriores no Estado de Santa Catarina foi inovadora e procura afirmar-se como uma mudança de postura na forma de planejar a educação escolar.

### **Conteúdo Científico**

Nessa categoria procuro as evidências da seleção dos conteúdos para as disciplinas escolares e sua relação com o conteúdo científico. Para tal abordo, em cada disciplina e

matéria, a forma de seleção dos conteúdos, os referenciais teóricos que os fundamentam e a inovação apresentada quanto a esses conteúdos.

Inicialmente, faço uma distinção sobre a origem das disciplinas e, posteriormente, o que isso implica na seleção dos conteúdos, deixando claro que os conteúdos aqui trabalhados são os selecionados para os textos das disciplinas, embora se tenha claro que, na educação escolar, a dimensão de conteúdo é mais ampla, e essa dimensão também interfere na seleção dos conhecimentos que compõem o currículo.

As disciplinas que se constituíram a partir de uma ciência de referência como História, Geografia, Matemática e Ciências e Programas de Saúde possuem objeto e método de pesquisa própria e procuram selecionar os conteúdos em cada momento histórico, de acordo com as políticas de estruturação econômica e social.

As matérias escolares oriundas de campos de conhecimento como a Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa Escolar possuem objeto de estudo. A pesquisa, nesses campos, serve-se de metodologia eclética para fundamentar suas investigações adaptando-se à concepção de sociedade de cada momento histórico. São matérias escolares que trabalham com a atividade intelectual e concreta para o acesso e para a produção do conhecimento. Implicam diretamente na formação de valores culturais, sociais, estéticos e morais. A seleção de conteúdos foi permeada por esses valores.

A divisão da origem das disciplinas e matérias escolares, que faço neste momento, por ciência ou campo de conhecimento, implica perceber quais as disciplinas têm mais valor no currículo e, conseqüentemente, quais conteúdos são os mais relevantes. Outra

questão importante é perceber que não somente conhecimentos explícitos no texto da PC interferem na seleção dos conteúdos.

Fundamentados em Apple (1982), o grupo de trabalho que organizou o texto pressupostos metodológicos de Ciências pondera:

Em termos mais claros, o conhecimento manifesto e oculto encontra-se nos equipamentos escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento são seleções dirigidas pelo valor de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas problematizados – ligados, se assim se quiser chamar – de modo que possam ser rigorosamente examinadas as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados que se encontram por trás deles. ( p. 72, *apud* SANTA CATARINA. 1991, p. 42)

Tendo o entendimento de que a organização escolar, a seleção dos conteúdos, explícitos ou não, no currículo interfere na normatização e na regulação da educação escolar e da comunidade escolar, a construção desta PC - que buscava contribuir para a democratização da sociedade catarinense - alerta-se para que o trabalho pedagógico não seja neutro, fundamenta-se nos pensadores críticos da educação, dos campos de conhecimento e também nas ciências de referência.

Pensadores críticos, neste momento, são os que, fundamentados no pensamento Marxista, que pensam a sociedade na relação capital e trabalho, criticam a ideologia dominante e buscam a transformação social, no sentido da teoria filosófica do Materialismo Histórico e Dialético.

Essa evidência acentuou-se nos textos das disciplinas específicas, na linguagem e nos termos usados para compor expressões que caracterizam a teoria, bem como pelas referências bibliográficas, uma vez que nos textos reguladores e normatizadores não estavam tão evidentes.

A Proposta Curricular de Santa Catarina recomendou que o ensino fosse ministrado levando-se em consideração a realidade do aluno e seus conhecimentos, na busca dos conhecimentos científicos. Apontava a valorização social de todos os saberes e também o acesso aos saberes historicamente acumulados a todos os estudantes, especialmente aos das escolas públicas, que se constituem a maioria na população educacional de 1º Grau.

Com esse pressuposto, pode-se inferir que as disciplinas de maior valor são as de cunho científico, em que as atividades de desenvolvimento cognitivo e mental serão mais exigidas que as de expressão lingüística, artística e corporal.

Há que se fazer uma ressalva quanto à Língua Portuguesa, pois se trata de uma atividade necessária para a comunicação e transmissão da cultura, fundamental para todas as demais disciplinas, especialmente nas séries iniciais do 1º Grau, onde se constitui, juntamente com a Matemática, a disciplina de maior importância.

Com essa disposição de valores sobre as disciplinas escolares, quais são os critérios para seleção dos conteúdos para compor os programas de ensino? O que significa *mudança* nesta Proposta em relação aos conteúdos? Quem fundamenta os argumentos para essa seleção curricular?

Conforme o contexto apresentado por cada disciplina e, em especial as do campo da ciência, o principal critério está na seleção de conteúdos científicos: o que muda é a concepção de ciência, na relação da atividade humana com o seu meio.

No capítulo IV, “Mudança da Organização Escolar”, foi apresentada a compreensão de educação da Proposta Curricular como a totalidade do contexto no qual ela está inserida, assim sua prática pedagógica deveria superar a compartimentalização do ensino, através do trabalho com as disciplinas específicas. A PC propõe que os conteúdos sejam percebidos em uma estrutura histórica, sistematizada e contextualizada - o que requer uma “mudança na postura político-pedagógica e no assumir, com real competência, o espaço da sala-de-aula” (SANTA CATARINA, 1991, p. 11).

A seleção dos conteúdos faz parte do trabalho pedagógico e esta acontece de acordo com a compreensão que o docente tem da educação e dos conhecimentos específicos. A mudança consiste em chegar à compreensão da totalidade, pelo entendimento das especificidades.

Com o propósito de que os conteúdos possibilitassem o domínio da totalidade do conhecimento, o ensino de Ciências, e também o ensino de disciplinas vinculadas às demais ciências de referência, voltou seus estudos para a contextualização histórica e filosófica na tentativa de superar o caráter a-histórico, elitista e seletivo, fundamentado na transmissão de conhecimentos fragmentados. Com essa preocupação, objetivou-se ir além do senso comum que, segundo o próprio texto, “é aquilo que não é científico; é o conhecimento ingênuo, acrítico...” (Idem, p. 41).

Sendo essa a maior dificuldade, justifica-se a preocupação do Coordenador da Proposta em construir um texto que orientasse a mudança de postura dos professores e dos alunos frente ao conhecimento. A mudança consistia em:

ter claro que o conhecimento científico, de que trata a disciplina de Ciências, não é só aquele produzido dentro dos muros da escola, dos gabinetes, dos centros de pesquisa, mas em qualquer espaço geográfico e histórico onde esteja o homem, pois é uma capacidade e uma necessidade humana [...] Enfim, que a ciência é produto da criação humana e está intimamente ligada a evolução do ser humano. (SANTA CATARINA, 1991, p. 42)

Com essa concepção de produção de conhecimento, percebo que houve uma preocupação acentuada em aproximar a ciência da experiência dos alunos e não fazer distinção dos lugares de produção de conhecimento, embora esses espaços fossem comumente reconhecidos como produtores de conhecimento científico. Entender que há lugares específicos para a produção do saber científico que se aproxime o saber do aluno na direção indicada, reafirma que a escola tem a função de transmitir os conhecimentos científicos, porém também pode proporcionar a iniciação científica pela forma com que os alunos vão se apropriando dos métodos para produzi-los. O debate sobre o lugar de produção de conhecimento e de transmissão não se constitui objeto de meu estudo, porém não deixa de contribuir para as reflexões.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Sobre o lugar de produção do conhecimento, ver LAVILLE, C. & DIONNE (1999); GALZERANI,(2005) e PAIM (2005).

A visão de ciência explicitada na PC não impede que os conteúdos escolares sejam interpretados e utilizados para diferentes fins, de acordo com os interesses em jogo, como, por exemplo, para o progresso tecnológico em detrimento do ser humano. Entretanto, se o “poder” do conhecimento científico é franqueado aos professores e aos alunos, pode vir a ocorrer a transformação da sociedade, como propõe a reorganização curricular, ou, então, pode, também, a sociedade manter-se como está. Isso pode ocorrer, pois a proposta de mudança de postura frente aos conteúdos selecionados, depende de diferentes fatores na sua implementação, o que implica desde a estrutura física das escolas até os professores dispostos a assumir o desafio da mudança de forma objetiva e subjetiva.

Conforme Wortmann (1999, p.132),

apesar de muitas reformas curriculares oficiais terem afetado as denominações atribuídas a esta área de estudo ou seu modo de organização disciplinar, elas não diminuíram a importância que lhe tem sido dispensada no currículo oficial da escola.[...] Em muitas situações, tem recebido um tratamento diferente do atribuído às demais áreas do conhecimento por parte de instituições estatais e não estatais, no país e no exterior, no que diz respeito à concessão de financiamento para a execução de projetos e propostas de ensino para a escola.

O valor destinado às ciências, para além das fronteiras escolares, coloca em cheque a função social da própria escola na formação geral do aluno de Ensino Fundamental. De acordo com a PC:

A função social da escola, hoje, que seleciona, organiza, seqüência e dá tratamento ao conteúdo é ir além, buscando instrumentalizar os educandos para que os mesmos se apropriem do saber acumulado e dessa

forma possam produzir um novo saber capaz de transformar as relações sociais do qual ele é partícipe. (SANTA CATARINA, 1991, p. 85)

Outra questão observada no texto da proposta seria a nomenclatura utilizada na organização dos conteúdos, que se modifica. Os conteúdos são apresentados, agora, por temáticas - o homem, os animais, o solo, a água, o tempo, o espaço, o meio rural/urbano- , com exceção da matemática que apresenta sua linguagem própria, o que os distancia de sua ciência de referência, porém não chega a afetar seu valor na educação escolar. (Anexo 3)

Essa forma de apresentação cria uma linguagem própria para o saber escolar, que, segundo Forquin (1993), denomina “o modo propriamente escolar dos saberes”, que são selecionados para serem transmitidos a um determinado grupo humano, em um lugar/tempo específico.

Cultura, segundo Forquin, (1993, p.12) consiste:

Essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituídos ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo.

A concepção de cultura como patrimônio carrega o estigma de que existe um conteúdo que precisa ser mantido no grupo humano para que este sobreviva e se mantenha

com significado, um conteúdo que lhe traga identidade individual e coletiva na sociedade, ou seja, sua cultura.

O formato do documento curricular oficial - que propõe partir-se do conhecimento do aluno para se chegar ao conhecimento científico - reconhece que existe um saber cultural que deve ser preservado e transmitido, uma forma disciplinar que possibilite inovações controladas.

Nem todos os saberes dos alunos serão trabalhados na escola, assim como nem todo saber científico terá espaço no currículo escolar. Por isso ainda fundamentada em Forquin (1993, p.13), afirmo que

Toda a reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis.

Esse estudo aproxima a idéia de integração que nos anos 1980, toma corpo no Brasil e incorpora as discussões sobre interdisciplinaridade, como já discutimos no capítulo anterior.

O grupo de trabalho da disciplina de Ciências e Programa de Saúde fundamentou-se em Apple (1982), Krasilchik (1983), Libâneo (1983), Medina (1987), Politzer (1954) e na Proposta Curricular de São Paulo (1988). Os consultores foram Carlos Alberto Mattoso Ciscato, João de Deus Medeiros da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, José André Angotti, também da UFSC, e Nelson Orlando Bestran.

A reflexão sobre a seleção dos conteúdos para as Ciências está em consonância com os propósitos dos documentos norteadores e reguladores da PC, reafirmando o critério científico como o de maior valor para o conteúdo a ser apresentado, porém, os conteúdos escolares implicam em uma seleção da cultura, para além dos saberes científicos.

A seleção dos conteúdos das matérias, que se constrói em campos de conhecimentos, apresenta entendimentos metodológicos diferenciados, conforme o seu objeto de estudo ou atividade pedagógica, mas se fundamenta nos conhecimentos historicamente acumulados, buscando vinculação com os saberes científicos.

Inicialmente, a Educação Religiosa Escolar – ERE, a Educação Artística, a Educação Física e Língua Portuguesa, que são as matérias constituídas por atividades educativas e de expressão intelectual e corporal, bem como por valores morais e culturais.

Segundo o texto sobre a Educação Religiosa Escolar em Santa Catarina, por ocasião de produção da PC, essa matéria seguia as orientações do Conselho das Igrejas para Educação Religiosa – CIER de Santa Catarina, cujo caráter era interconfessional cristão, pois sua preocupação estava centrada em atender a situação concreta da pessoa, na valorização do ser humano. Sua integração com os saberes escolares, e em especial com o saber científico, foi expressa da seguinte forma:

O ser humano crê que nenhuma parcela de verdade é estéril. Portanto a menor descoberta científica é um elemento importante para o completo desenvolvimento da globalidade da consciência do ser humano [...].  
A Educação Religiosa Escolar - ERE busca despertar a consciência crítica do educando, capacitá-lo a discernir e agir segundo os princípios do Evangelho no contexto da vida, tem como princípio metodológico a interação entre as experiências culturais e religiosas num projeto coerente de vida que permita ao educando chegar a uma síntese entre ciência e fé. (SANTA CATARINA, 1991, p. 63)

Na ERE, o texto apresenta-se em concordância com a reforma em questão e destaca o seu objeto: a fé fundamentada no Evangelho Cristão. Com esse mecanismo de adaptação, mantém-se como matéria de ensino no espaço escolar. A construção do programa dessa disciplina, além de adotar a linguagem proposta, também acentua a inovação na mudança de postura frente aos conteúdos.

O Grupo de trabalho da disciplina de Educação Religiosa Escolar contou com a consultoria dos professores: D. Gregório Warmeling, Elias Della Giustina, Lizete C. Viesser, Pastor Willian Schisler Filho, Valdir Schiochet e Victor G. Feller, vinculados às Escolas Religiosas e professores da rede pública estadual.

A Educação Artística, por sua vez, parte de análises de concepções pedagógicas realizadas ao longo da história na prática de suas aulas, apresentada no texto de contextualização e fundamentação, e toma as Artes como o conteúdo da matéria escolar propondo

é necessário investigar a natureza da relação estética sob a concepção de arte como forma de conhecimento, expressão e trabalho criador. A

criação artística, enquanto uma forma específica de conhecimento da realidade, ensina uma nova maneira de ver, e este ver é revelador, sobretudo porque é construtivo. A relação estética que se objetiva na produção ou na fruição do fato artístico tem um caráter social, se realiza através dos sentidos humanos, no processo de humanização da natureza e do homem. (SANTA CATARINA, 1991, p. 53)

Ao tomar a arte como forma de conhecimento, expressão e trabalho criador, a disciplina fundamentou-se nos conhecimentos artísticos históricos e culturais produzidos em cada tempo e sociedade. Assim, a história da arte, as técnicas já desenvolvidas para as produções artísticas e as mudanças no expressar a relação do homem com a natureza, constituem-se os conteúdos a serem trabalhados na escola. A inovação novamente não está no conteúdo em si, mas na forma de ver e produzir a arte na relação com o ser humano, ou seja, a mudança de postura dos professores e dos alunos frente ao conhecimento artístico.

Seus pressupostos teóricos não apresentaram citações de autores específicos, mas apresentam uma bibliografia centrada na proposta pedagógica da Prefeitura Municipal de Curitiba, PR, dos anos de 1986, 1987, 1989, bem como da Secretaria Estadual de Educação do Paraná de 1988, 1989. Foram consultoras as professoras Consuelo A.B. D. Schlichta e Rose Meri Trojan da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Já a Educação Física iniciou sua reflexão dizendo ser este o “momento de repensar nossas práticas pedagógicas, desenvolvendo uma visão dos conteúdos ao longo da história, o movimento como instrumento de intervenção e transformação” (SANTA CATARINA, 1991, p.68).

Recorreu aos saberes produzidos historicamente, tanto cognitivos, quanto psíquicos e físicos, assim como ao desenvolvimento de conhecimentos técnicos e práticos, para o desenvolvimento do homem-cidadão e assim definiu:

Os conteúdos e conhecimentos só adquirem significados, se vinculados à realidade existencial dos alunos, se estiverem voltados para a resolução de problemas colocados pela prática social e forem capazes de fornecer instrumentais teórico-práticos para questioná-la. E como não há pensamento que se forme que não passe pelo gesto, é pela ação corporal que a criança conhece o mundo. (Idem, p. 69)

A proposta de inovação consiste em trabalhar a formação de um aluno crítico e participativo e não apenas condicioná-lo à ordem social. Pretende-se buscar um corpo sadio com o esporte sadio, o autodomínio, a formação do caráter, a autoavaliação da atividade física, percebendo o corpo como um ser social e não um como mero instrumento.

Assim os conteúdos recomendados foram os mais representativos na cultura a partir de seu valor histórico e formativo, pois eles deveriam partir dos conhecimentos do aluno e seguir na complexidade das diferentes atividades corporais, havendo uma ligação com o espaço, tempo, força, velocidade, resistência, equilíbrio e ritmo.

Seus pressupostos fundamentaram-se no livro de João Batista Freire, “Educação do corpo inteiro: teoria e prática da educação física” publicado em 1989 e de Lino Castellani “Diretrizes gerais para o ensino de 2º Grau: núcleo comum – educação física” 1988. A Proposta apresentou, também, uma bibliografia sobre História da Educação, Didática e concepção de educação.

Foram consultores desse grupo de trabalho Iara R. Damiani Oliveira e Julio Cesar Rocha, ambos da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

A Língua Portuguesa nomeou, como conteúdo, o estudo da língua, ou seja, a fala, a leitura e a escrita, com a recomendação de que fossem sempre trabalhadas juntas, adaptando-as ao nível lingüístico dos alunos e, depois, complexificando-se, conforme o avanço na escolaridade.

Apresentou como objeto de estudo a linguagem como interação verbal, isto é, “a ação entre sujeitos historicamente situados que via linguagem se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada” (SANTA CATARINA, 1991, p.18).

Os estudos foram fundamentados em Bakhtin (1986), Faraco (1988), Freinet (1976), Geraldi (1984), sendo consultores do grupo de trabalho de Língua Portuguesa os professores Carlos A. Della Stella e Sonia Monclaro Virmond, professora da Prefeitura Municipal de Curitiba.<sup>41</sup>

No que concerne às disciplinas de Ciências Humanas e Sociais, a seleção de conteúdos deu-se da seguinte forma: inicialmente, a disciplina de História se propôs a “resgatar a História Ciência, com um método e objeto próprio de estudo” (SANTA CATARINA, 1991, p.24), por isso,

Seu objeto – as sociedades no tempo – os homens como eles fazem a História, na medida em que se fazem a si próprios. Sociedades que não são harmoniosas, que vivem em ritmo de conflitos, antagonismos, de luta.

---

<sup>41</sup> Ver LENZI (1994) e ECKERT-HOFF (2002).

Seus temas – a vida, no seu cotidiano. Vida material, vida imaginária da sociedade: História da sexualidade, das magias das crenças. História de atitudes diante da vida, diante da morte. A busca pelos homens, da compreensão do que são, para melhor compreenderem o que não são. É uma História problema, que antes propõe questões do que oferece soluções.

Seus métodos: ampliados, abrangendo ou procurando abranger as conquistas da ciência, como um todo: antropologia, psicologia, demografia, economia e outras disciplinas afins. (*História- Questões e Debates*, Curitiba 4(7): 205/206, dez/1983 *apud* SANTA CATARINA 1991, p. 25)

A disciplina de História, pelo próprio uso do termo “resgate” da História Ciência, indicou um retorno ao ensino mais tradicional, porém preocupou-se com as questões sociais, políticas e econômicas, revelando seus conflitos e propondo o debate para o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo. Buscou uma mudança de postura frente ao conteúdo científico, nomeando-os conteúdos significativos, que o que significa

Numa nova concepção de História o aluno deverá entender que “não se abandona a cronologia, nem se despreza o fato, o acontecimento [...] Mas a que fato nos referimos? Aqueles fatos que a educação histórica nos permite selecionar, comparar, analisar e conservar. Lembremos novamente da importância de raciocinar historicamente. E lembremos também que todos os acontecimentos são históricos. (SANTA CATARINA , 1991, p. 25)

Interessante é perceber que há uma preocupação em dizer que a reorganização curricular está buscando uma nova concepção de História Ciência conservando o seu objeto que a constituiu como ciência - os fatos e os acontecimentos - , ao mesmo tempo em que recorre à história temática para sua organização metodológica.

As fontes que alimentaram teoricamente o grupo de trabalho de História foram Caderno CEDES Nº 10(1984); CURITIBA SEE, com o texto “Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira” (1988); LEME, D. M. Pompeu *et al.* “O ensino de Estudos Sociais no primeiro grau” (1986); NIDELCOFF, M.T. “A escola e a compreensão da realidade” (1979); PINSKY, J. “O ensino de história e a criação do fato” (1988); SILVA, M.A. “Repensando a História” (1984); ZAMBONI, E. “Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança”. CEDES (1984).<sup>42</sup>

Foram consultores, para a construção dessa proposta, os professores Judite Maria Barboza Trindade - UFPR, Luiz Felipe Falcão, Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt também da UFPR e Maria Candido Delgado Reis - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo - CENP-SP.

A disciplina de Geografia, por sua vez, organizou a seleção dos conteúdos a partir da concepção científica de que o espaço geográfico é produzido e organizado pelo homem.

Conceber a Geografia como o estudo da organização do espaço pelas comunidades humanas significa estudar as relações que os homens desenvolvem no e com o meio: pressupõe o conhecimento de como os homens em suas relações com os outros homens se apropriam da natureza, pensam, produzem e organizam o espaço ao longo dos tempos. Implica, ainda, em irmos para além da simples descrição e enumeração dos elementos visíveis e perceptíveis da paisagem até penetrarmos no significado das diferentes configurações espaciais em toda a sua complexidade. (SANTA CATARINA, 1991, p.30)

---

<sup>42</sup> Estudos posteriores sobre a Proposta de História, ver PAIM (1999); PEREIRA (2000).

O que efetivamente mudou na reorganização curricular foi a visão de organização e de produção do espaço pelos grupos humanos, tendo em vista a apreensão do todo, o qual implica tomar como ponto de partida a sociedade e não mais a natureza anterior à ação do homem, uma das marcas da Geografia tradicional. Foi estabelecido o trabalho como eixo norteador e definidor dos conteúdos, tendo a visão de que a sociedade e a natureza não devem ser tratadas isoladamente, mas como um todo, em que o trabalho constitui-se o elo entre ambas as visões.

A respeito da seleção dos conteúdos, o grupo de trabalho afirmou: “julgamos da maior importância trabalharmos com aquilo que é produzido atualmente nos círculos universitários, isto é, com conteúdo cientificamente aceitos e atuais” (SANTA CATARINA 1991, p. 31). Essa preocupação com os conteúdos cientificamente aceitos confirma a influência histórica do método científico, como discutido anteriormente, para a seleção dos conteúdos a serem ensinados na escola.

As bibliografias que fundamentaram a produção da reorganização curricular de geografia, que embora não estejam citadas no texto, aparecem na referência bibliográfica foram: PARANÁ - SEE. “Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º grau”, (1988); SÃO PAULO – SEE, “Proposta curricular para o ensino de Geografia de 1º grau” (1988); LACOSTE, Y. “A Geografia isto serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra” (1988); MORAES, A.C. R. “Geografia: pequena história crítica” (1986). A consultoria dos trabalhos ficou a cargo de Roberto Filizola – UFPR.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Estudo realizado sobre a PC de Geografia, ver PIOVEZANA (2002).

Finalmente, a disciplina de Matemática, a qual se pautou pelos conhecimentos científicos para selecionar seu conteúdo e teve por objetivo “proporcionar o desenvolvimento do pensamento lógico, a criatividade, a construção de conceitos e estruturas sucessivas e complexas” (SANTA CATARINA, 1991 p.50).

A proposta de mudança está em assumir-se como uma atividade pedagógica que possui uma dimensão política no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, volta-se aos seguintes elementos: “1. Conteúdo matemático propriamente dito; 2. a metodologia de transição, crítica e (re)construção deste conteúdo; 3. a utilidade do conhecimento matemático; 4. as implicações psicológicas e sociais do aprendizado matemático” (Idem, p. 50).

Analisando esses elementos, percebe-se uma permanência na preocupação com os conteúdos específicos da Matemática, mas com a responsabilidade, de refletir sobre as implicações desses conhecimentos no indivíduo e na sociedade, recomendando que os conteúdos devam ser trabalhados de forma global, evitando-se, assim, a fragmentação, conforme os pressupostos da PC.

Fundamentaram a proposta de Matemáticas os seguintes textos: CARVALHO, D. L. de. “A concepção de matemática do professor também se transforma” (1989); CURITUBA, Secretaria Municipal de Educação. “Currículo básico, uma contribuição para a escola pública brasileira (1988); DUARTE, N. “O ensino da Matemática na educação de adultos” (1986); FIORENTINI, D. & MIORIM, M. A. “O papel do ensino da Matemática nas séries iniciais” (1989); PARANÁ, SEE. “A matemática no ciclo básico” (1989); RIO DE

JANEIRO, SEE, “Proposta Curricular - Documento preliminar para discussão” (1988);  
SÃO PAULO, SEE, “Proposta Curricular para o ensino de Matemática - 1º grau (1986).

Foram consultores os professores Ademir Damazio da Universidade do Sul do Estado de Santa Catarina – UNISUL; Dione Lucchesi de Carvalho da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Henrique Breukman, José Valdir Floriani, da Fundação Universitária da Região de Blumenau – FURB; Luiza Julia Gobbi – Chefe da Unidade de Coordenação Regional de Joaçaba, SC, e Wilmar José Zermiani – FURB.

A seleção dos conteúdos para as disciplinas e matérias que compuseram a reorganização curricular, da qual se originou a PC/SC – 1991, como principal critério os conteúdos científicos. Foi possível perceber o caráter prescritivo e disciplinar seguidos na organização de seus textos, explicitados pela fundamentação teórica metodológica, pela definição dos conteúdos produzidos historicamente, pela construção de conceitos, situada na ciência de referência e no campo de conhecimento, por sua definição metodológica, assim como pelo processo avaliativo, pelas referências bibliográficas, além do nome dos professores envolvidos.

A construção dos programas de ensino das disciplinas e matérias teve como referencial o Documento Norteador da PC, para não perderam de vista pressupostos como o de iniciar o ensino das especificidades partindo do conhecimento do aluno e da realidade onde vive , a busca da superação da consciência ingênua para consciência crítica (SAVIANI, 1986).

Importante destacar, também, que ao escrever os pressupostos históricos e filosóficos das disciplinas, os grupos se reportaram às relações de dominação do capital

sobre o trabalho, tecendo argumentos contra a pedagogia tradicional e positivista, a qual transmite os conhecimentos por meio de símbolos vazios de significado. Propuseram, também, a metodologia de se partir do conhecimento do aluno para depois sistematizá-lo e aproximá-lo do saber historicamente produzido e acumulado.

Deve-se alertar que há ambigüidade nesse processo: primeiro, o saber crítico, que a escola proporcionará ao aluno, deve capacitá-lo a produzir novas interpretações e novos entendimentos de sua realidade para poder transformá-la. Segundo, a Proposta Curricular abrange todo o Estado de Santa Catarina e definiu suas linhas de ação, dando, assim, um caráter homogeneizador ao processo. Entretanto, questiona-se a apropriação, pelos alunos, dos conhecimentos definidos *a priori* pela Proposta Curricular, como instrumento de saberes científicos, tidos como verdadeiros, possibilitando que ele os produza na sua historicidade e subjetividade individual e coletiva.

Em todas as disciplinas ficou claro que a inovação consistiu na mudança de postura frente aos conteúdos, no sentido de superar a fragmentação para se chegar à totalidade dos conhecimentos.

### **Orientações Metodológicas**

A construção do documento da Proposta Curricular adotou a metodologia de aproximações sucessivas para a organização e a sistematização do texto oficial. Analisando os textos específicos das disciplinas, percebeu-se que eles eram referenciados nas

orientações do documento norteador, porém, o entendimento dos grupos de trabalho dessas disciplinas deu-se de modo diferenciado.

Primeiro entendimento: Partir do conhecimento do aluno, de suas experiências, e avançar na direção dos conhecimentos historicamente acumulados, produzindo, assim, um novo conhecimento.

Segundo entendimento: Partir do conhecimento do aluno para compreender os conhecimentos historicamente acumulados.

Terceiro entendimento: Os saberes dos alunos e a produção dos conhecimentos historicamente acumulados são pontos de partida para a aplicação do conhecimento técnico, para daí produzir novos conhecimentos.

As disciplinas e matérias não mencionaram o termo *interdisciplinaridade* em seus encaminhamentos metodológicos, mesmo tendo sido apresentada, pelo Coordenador da Proposta, como a solução dos problemas, que a compartimentalização do conhecimento acarreta, em direção à totalidade. .

Ciências e Geografia propuseram a integração dos conteúdos com outras disciplinas nas séries iniciais do 1º Grau. As demais disciplinas e matérias preocuparam-se com a totalidade do conhecimento, como a visão histórica de construção cultural na organização dos conteúdos de seus saberes específicos.

A participação e o trabalho coletivo, como estratégias de envolvimento dos alunos na educação escolar, não aparece nos textos das disciplinas. Os grupos de trabalho das especificidades apontam que os alunos devem instrumentalizar-se com conhecimentos

produzidos historicamente para melhorar sua participação na vida social, política e econômica do país, ou seja, tornarem-se sujeitos de sua própria história e viverem plenamente a cidadania.

Essa forma de perceber a participação como algo para o futuro revela-me o caráter disciplinador e controlador da organização escolar, que gera uma manutenção do sistema de ensino. Também me leva a questionar: como o conhecimento dos alunos funcionaria como ponto de partida para acessar os demais conhecimentos se não tivessem participação interativa nas relações intra-escolares?

Os documentos norteadores e reguladores da PC/SC de 1991 trabalharam a participação como uma estratégia de aproximar as diferentes concepções de educação e de sociedade, que pululavam naquele momento histórico, para melhor administrar e responsabilizar a própria sociedade na construção da solução de seus conflitos.

## **Avaliação**

A avaliação foi normatizada no documento que orientou a produção do Projeto Político Pedagógico Escolar – PPPE, que salientava a coerência entre as novas concepções de Mundo, de Sociedade, de Homem e de Educação com o processo avaliativo, que deveria superar sua dimensão coercitiva, tornando-se participativo e democrático.

As disciplinas e matérias reportaram-se à dimensão de avaliação do texto normativo, alegando que é no processo ensino-aprendizagem que o aluno demonstra seus avanços a

partir dos conhecimentos que tinha, ao chegar à escola, somados com o acesso aos conhecimentos proporcionados por ela. É assim que o aluno produzirá a nova síntese.

Somente a disciplina de Educação Religiosa Escolar apresentou os aspectos a serem observados para sistematizar a avaliação: “atenção, compreensão, assimilação, expressão, memorização, colaboração, tomadas de iniciativa, responsabilidades e vivência fraterna da mensagem, pautada na palavra de Deus revelada por Jesus Cristo” (SANTA CATARINA, 1991, p.64).

Educação Física e História não sistematizaram os aspectos da avaliação e justificaram sua postura afirmando que o documento ainda estava em construção.

O que foi possível perceber é que dentre as categorias de análise selecionadas, a avaliação, foi a categoria que menos apresentou sistematização específica. Pautaram-se nos argumentos generalizados do documento norteador, no qual a inovação foi a construção do processo democrático e participativo, o que resultou, apenas, na inclusão da nota de auto-avaliação na composição da média bimestral.

A dimensão de totalidade também se evidencia na avaliação, uma vez que ela deveria se voltar a todos os segmentos escolares -alunos, professores e setores técnico-pedagógicos. As relações de autoritarismo e punição precisam ser substituídas em todas as instâncias do espaço escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que desenvolvi como Supervisora Escolar em escolas públicas estaduais, no período da construção da PC/SC, exigiu-me a leitura de documentos visando encontrar formas para sua aplicabilidade.

O desafio de ler o documento sobre a orientação metodológica da história social do currículo, fazendo, fundamentalmente, perguntas ao documento, para entender como sua construção fora motivada e realizada, exigiu, desta pesquisadora, uma reorientação na maneira de olhar e ler documentos.

O documento em questão foi construído com a participação de muitas pessoas, e apresenta uma visão de currículo prescritivo, que conserva a estrutura disciplinar, hierárquica, de relação interdependente.

Os intelectuais e os responsáveis pelo sistema administrativo do Estado buscaram uma forma de promover a reorganização curricular, motivados pela necessidade de adaptação às mudanças sociais, políticas e econômicas, pelas quais a sociedade brasileira passava.

Entendendo que as tradições são construídas pela cultura e o currículo como uma produção cultural, que também inventa tradições e produz mecanismos de mudança, mas garante as estruturas, trago algumas considerações que também foram construídas histórica e culturalmente, a partir de minhas experiências como Supervisora e pesquisadora da educação.

Assim, o olhar de aplicabilidade da Supervisora, em sua prática de administrar currículos prescritos no interior das escolas, também questionava, mas o sentido era outro: preocupava-se com o “como fazer” e não com o “como foi produzido”, ou qual a finalidade da reforma.

Parafraseando Martins (2003), precisamos estar alerta para as finalidades das reformas e dos conhecimentos por elas propostos. Assim, a finalidade da PC/SC de 1991 era a de ser um elemento de redemocratização da sociedade catarinense, e, dessa forma, precisava diferenciar seu currículo daquele vigente à época da ditadura.

A busca de esclarecimento sobre como se daria a redemocratização, realizada nas malhas do documento, possibilitou-me historicizar a construção da PC/SC, ao perceber os sujeitos envolvidos e suas formas de participação, bem como os conflitos e as contradições do processo, que passo a relatar a seguir.

Partindo da pergunta: “Que importância teve a estratégia de Governo de construir uma Proposta Curricular pautada nos princípios democráticos e participativos da comunidade escolar para a redemocratização da sociedade catarinense?”, considero que a estratégia de planejamento participativo e a metodologia de aproximações sucessivas foram instrumentos de controle social do governo sobre a sociedade.

A PC constituiu-se em um projeto de gestão de Governo que manteve a estrutura do sistema de ensino, pautado na organização dos conhecimentos científicos para as escolas, distribuídos em disciplinas e matérias escolares. Isso significa que a metodologia para a organização do currículo escolar não alterou sua estrutura, ratificando, assim, a tese

de Goodson (2000) quando o autor afirma que as mudanças de ordem técnica (a forma de planejar) ou didáticas (a metodologia de ensino) não afetam o equilíbrio das estruturas.

A PC/SC elegeu um corpo de disciplinas e matérias coerentes com a estrutura da sociedade, pautada na busca de novas tecnologias de preparação para o trabalho e para a vivência da cidadania. Assim, a PC apresentou uma ordem, uma seqüência e uma completude, abrangendo desde o pré-escolar até o 2º Grau.

Com a acentuada desigualdade social que se fazia sentir na época da Reforma, o texto contemplou, também, os jovens e adultos – que já haviam passado da faixa etária e não haviam conseguido a graduação necessária – com uma educação especialmente voltada para eles, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A Reforma construiu uma linguagem própria, definindo, ela mesma, como deveria ser compreendida e qual o formato desejado, através de uma estrutura hierárquica dentro da administração burocrática estatal, uma vez que foi promovida pela Secretaria de Estado da Educação, que criou uma Coordenadoria de Ensino específica para gerir sua produção e implementação.

O órgão novo representava a inovação, na estratégia política de agregar diferentes interesses e melhor gerir os conflitos. A Proposta Curricular de Santa Catarina foi um documento produzido para a reorganização curricular das escolas da rede pública estadual de ensino; entretanto, em virtude da mobilização dos profissionais envolvidos, tornou-se referência de estudo para as redes municipal e particular.

O envolvimento de intelectuais das universidades, como consultores no processo de sua construção e nos cursos de capacitação de professores, valorizou o documento e os educadores que se envolveram na busca do entendimento desse novo modo de organizar o currículo.

Outra influência na construção da proposta foi o respaldo aos documentos específicos das disciplinas que foram subsidiados pelas propostas curriculares de São Paulo, Curitiba, Paraná, Rio de Janeiro e Pernambuco – o que reforça a afirmativa de que Santa Catarina estava integrada às políticas nacionais.

Ao estudar os documentos específicos das disciplinas que compuseram o currículo de 1º Grau – Língua Portuguesa, História Geografia, Ciências e Programa de Saúde, Matemática, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa Escolar – e procurando visualizar os seus códigos, construídos por documentos norteadores, contextualização, conteúdos científicos, orientação metodológica e avaliação, foi possível constatar que:

A maioria das disciplinas buscou a contextualização história e filosófica para fundamentar seus pressupostos teóricos e metodológicos. A exceção foi Educação Física, ao se preocupar com as questões sociais e políticas que envolvem o trabalho com o movimento do corpo, com um discurso militante, típico dos anos de 1980.

Quanto aos conteúdos científicos, todas as disciplinas se preocuparam em seguir a orientação proposta, mas salientaram que deveria haver uma mudança de atitude frente aos conhecimentos científicos, entendidos como instrumentos de transformação social, uma vez que os conhecimentos devem ser considerados produções históricas, não neutras e passíveis

de questionamento. Os conteúdos foram apresentados com nomenclaturas diferenciadas dos termos utilizados pelas Ciências de referência. Apresentou temas para estudos que deveriam ser entendidos na sua totalidade, o que me leva a concluir que houve uma produção de conhecimento específico para a reorganização curricular, ou seja, uma produção cultural própria para os saberes escolares.

A temática preponderante em todas as disciplinas, na definição dos conteúdos, foi “o trabalho”, compreendendo o ensino para a formação para o trabalho e o entendimento que os alunos precisavam ter de que é pelo trabalho que a sociedade se transforma. A disciplina de Geografia especificou mais, atribuindo à indústria, a responsabilidade de ser o setor que mais agrega as relações de trabalho, desde a produção de matéria-prima até o seu consumo.

Quanto à totalidade do conhecimento, houve, pelo menos, três entendimentos entre as disciplinas. Língua Portuguesa e História compreendem a relação dos conteúdos da disciplina como um todo integrado, contextualizado na construção da disciplina nas diferentes concepções históricas, filosóficas e pedagógicas.

Ciências e Programa de Saúde, Matemática e Geografia preocuparam-se em contextualizar os conteúdos da disciplina na relação com os outros conhecimentos disciplinares, buscando a superação da compartimentalização pela introdução de uma postura interdisciplinar. É importante ressaltar que trabalharam o termo “integração” e “relação” com outras disciplinas e não a interdisciplinaridade.

As demais disciplinas e matérias situadas no campo da educação expuseram a idéia da integração das especificidades, porém não consegui identificar se essa integração se deu no interior da disciplina, no conjunto de todas as disciplinas, ou em ambos os casos.

Essa divergência de entendimento da totalidade do conhecimento, também ocorreu na orientação metodológica. As disciplinas História, Geografia e Ciências, nas suas orientações metodológicas, enfatizavam que os professores deveriam iniciar suas aulas procurando saber o que seus alunos dominavam sobre o conteúdo a ser estudado, ir avançando na direção dos conhecimentos historicamente acumulados e, assim, produzir uma nova síntese do conhecimento.

Outras disciplinas, como Matemática e Educação Religiosa Escolar, entendiam que deveriam partir do conhecimento do aluno para compreender os conhecimentos historicamente acumulados, ou seja, transmitir o conteúdo específico, mostrando que **ele** tinha relação com os conhecimentos do aluno.

Um terceiro grupo composto por Educação Artística, Educação Física e Língua Portuguesa enfatizava que os alunos, dominando o conhecimento historicamente acumulado e aproximando de suas experiências e saberes, teriam condições de aplicar o conhecimento técnico específico e, a partir daí, produzir novos conhecimentos.

**As** três compreensões deslocam essas propostas para lugares específicos, constituindo-se tempos e espaços de produção do texto. A construção do texto e a sua implementação, na maneira como estava sendo dirigida, mostravam a configuração das forças políticas, desvendando como eram construídos os discursos e muitas das práticas políticas.

Os diferentes entendimentos dos grupos sobre a metodologia e a totalidade derivam de diferentes visões de mundo. Compreender que essas visões constituem diferentes compreensões políticas, ratifica a tese de Hannah Arendt (2004) de que o objetivo da política está situado nas idéias de revolução e de destruição, ou, também, no restabelecimento de um corpo político do passado ou, ainda, a construção de um novo corpo político. Com a agregação das diferentes forças políticas e sociais, que compunham a educação em Santa Catarina, para a reorganização curricular, foi possível perceber, no documento PC/SC de 1991, que essas forças deixaram suas marcas.

A metodologia de aproximações sucessivas não ficou evidente no programa das disciplinas, embora se tenham encontrado indícios no decorrer do trabalho de que esta seria a orientação para a produção de conhecimento em sala de aula pelos alunos. Para verificar essa didatização, a pesquisa precisa avançar nos estudos do currículo como prática.

O papel da escola de 1º Grau, nesse momento, era o de instrumentalizar o educando para uma melhor participação na sociedade; no entanto, mesmo assim a participação e o trabalho coletivo não integraram a metodologia específica das disciplinas e matérias escolares. Tal contradição reforça um questionamento: havia, em todas as instâncias, a necessidade de reorganização curricular e de mudança de postura frente à educação, ou era somente para cumprir os discursos administrativos?

A avaliação foi o componente curricular menos trabalhado, pois, de acordo com o documento norteador, ela deve acontecer no processo educativo e não como uma etapa separada. Os grupos de trabalho das disciplinas reforçaram esse discurso e justificaram que,

como a construção da proposta estava em andamento, também ficou difícil organizar uma sistematização.

A construção social da história da PC/SC de 1991 trouxe a certeza de que é na relação entre os diferentes interesses que se definem os textos das reformas educacionais e estes são entendidos a partir das referências que seus aplicadores trazem de sua formação inicial e de suas experiências, o que resulta em um terceiro conhecimento mediador da política.

## FONTES

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Currículo da escola de 1º Grau**. Brasília, Secretaria de Ensino Básico, coleção Falas e Debates, 1989.

ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º Grau: Educação Artística**. Curitiba, 1988 (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Proposta preliminar para metodologia do ensino de educação artística no curso de magistério: 2º Grau**. Curitiba, 1989.

\_\_\_\_\_. **Reestruturação do 2º Grau- Projeto de conteúdos essenciais – Geografia**. Paraná, 1988.

\_\_\_\_\_. **A matemática no Ciclo Básico**. Curitiba: SEED-DEPG, 1989.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular: Documento preliminar para discussão**. D.O. Suplemento especial. Jun. 1988.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação 1985 – 1988; democratização da educação, a opção dos catarinenses**, 2.ed. Florianópolis. IOESC Primavera de 1984.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Plano de ação da Secretaria de Estado da Educação 1988-1991**. Florianópolis,SC: IOESC, 1988.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular**. Jornal n 1. [s.d.].

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular**. Jornal n 2. 24/11/1989.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular**. Jornal n.3 junho/1990.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e educação de adultos**. Florianópolis, SC: IOESC 1991.

ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de Geografia – 1º Grau**. 4. ed. São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. **Proposta curricular para o ensino da Matemática – 1º Grau**. Edição preliminar. São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. **Proposta curricular para o ensino de ciências e programa de saúde: 1º Grau**. São Paulo: 1988

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. Da livre expressão ao conhecimento artístico. **Escola Aberta**, nº 11, julho 1988.

\_\_\_\_\_ Educação artística. **Escola Aberta**, n. 12. ago.1988.

\_\_\_\_\_ Fazer arte ou fazer com arte. **Escola Aberta**, n. 8. out. 1986.

\_\_\_\_\_ Recriando a vida com arte. **Escola Aberta**, n. 9. ago. 1987.

\_\_\_\_\_ Currículo básico. Dez. 1988.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. **Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira**. Curitiba, 1988.

DOCUMENTO DE CAMPANHA. Set/1986. ClicEngenharia.com.br/Pedroivo/ Histórico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMORIM, Maria das Dores Daros de *et al.* **Diagnóstico do setor educação de Santa Catarina**. Cadernos CED, Florianópolis, UFSC, 1985. Citados em notas e na bibliografia do Plano em questão.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Fragmentos das obras póstumas compilados por Ursula Ludz. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

AURAS, Marli. **Guerra do Contestado: a organização da Irmandade Cabocla**. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 1984.

AURAS, Marli *et al.* A democratização em Santa Catarina: um outro estilo de diagnóstico - documento síntese. In: AURAS, M. *et al.* **Perspectiva: política educacional em Santa Catarina**. n. 23. UFSC/CCE, 1º semestre de 1995. p. 47 – 78.

AURAS, Gladys Mary Teive. Política de modernização econômica e formação do professor das séries iniciais em Santa Catarina. In: AURAS, M. *et al.* **Perspectiva: política educacional em Santa Catarina**. n. 23. UFSC/CCE, 1º semestre de 1995. p. 11 – 26.

\_\_\_\_\_. **Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997.

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M.A.T. de, & RANZI, S.M.F. (org.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.
- BORBA, Julian. Eleições em Santa Catarina: história e perspectivas. In: HASS, Mônica (org). **Partidos, eleições e voto**, comportamento político eleitoral de Santa Catarina. Chapecó: Argos, 2003. p. 61-80.
- BRINHOSA, M.C. Descentralização da educação em SC (1991-93): construção da omissão do Estado com a educação e mecanismos de reforço do poder do Estado sobre os municípios. In: **RBAE**, Brasília v. 11, p. 79-114. jan/jun.1995.
- BUEMO, Eliani A. B. Proposta Curricular para escola pública de Santa Catarina considerações históricas. **Revista FEBE/ Fundação Educacional de Brusque** - Ano 1, n. 1 (1996) Blumenau: Nova Letra, nov. 2002.
- BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: UNESP, 2002.
- CADERNOS CEDES. A prática do ensino de História . São Paulo: Cortez, nº 10, 1984.
- CARVALHO, Dione Lucchesi de. **A concepção de matemática do professor também se transforma**. Campinas: Unicamp. 1989 (Dissertação de mestrado).
- CASTELLANI, Lino. **Diretrizes gerais para o ensino de 2º Grau: núcleo comum – Educação Física**. Campinas: Convênio MEC/PUC – SP,1988.
- CHAUÍ, Marilena. Prefácio. In: SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- \_\_\_\_\_ **Cultura e democracia e outras falas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p.177, 1990.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminenses. 2001.
- DAROS, Maria das Dores. **Em busca da participação: a luta dos professores pela democratização da educação**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.
- DRAIBE, Sônia Miriam. Repensando a política social: dos anos 80 ao início dos 90. In: SOLA, L. & PAULANI, L.M. (orgs.). **Lições da década de 80**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paul; Genebra: UNRISD, 1995.

DUARTE, Newton. **O ensino de Matemática na educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1986.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

ELIAS, Norberto & SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2000.

FARACO, Carlos. A. Conceção de linguagem e ensino de português. **Escola Aberta**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, ano 5, nº 12, 1988.

FAZENDA, Ivani C. A. A questão da Interdisciplinaridade no ensino. São Paulo: Cortez **Educação e Sociedade**, set/87. p.113-121.

\_\_\_\_\_. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1992.

FIORENTINI, D. & MIORIM, M. A. **O papel do ensino da matemática nas séries iniciais**. Campinas: UNICAMP, 1989. (mimeo)

FRENET, Celestin. **O texto livre**. 2. ed. Lisboa: Dinalivro, 1976.

FONTANA, Remy. Governo Amin - Um voto de desconfiança – A “opção pelos pequenos” como meio de realizar a política dos grandes (Um estudo sobre a nova direita em SC). **Educação e Sociedade**, Ano V, n. 15, ago/1983. p. 32-60.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, João Batista. **Educação do corpo inteiro: teoria e prática de educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

GALZERANI, M.C.B. Políticas públicas e o ensino de História. In. ARIAS NETO, J.M, org. **Dez anos de Pesquisa em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005 p. 157-167.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula. Leitura e produção**. Cascavel – Campinas: Assoeste-Unicamp, 1984.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

\_\_\_\_\_. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L.H.da (org.). **Século XXI, qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 2000. p.109 -126.

\_\_\_\_\_. **O currículo em mudança:** estudos na construção social do currículo. Portugal: Editora Porto, 2001.

\_\_\_\_\_. Entendendo a reforma da escola: novas iniciativas de reestruturação. **A invenção da escola**, o melhor do bolando aula. GRUHBAS. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 37-58.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 7. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1989.

HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. **Teoria da Educação.** 6. ed. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992. p. 3-32.

\_\_\_\_\_. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria e educação.** 6ª ed. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992. p.33-52.

HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence. **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo de ciências.** São Paulo: E.P.USP, 1987.

LACOSTE, Yves. **A Geografia - Isto serve, em primeiro lugar para fazer guerra.** Campinas, SP: Papirus, 1988.

LAVILLE, Christian. A próxima reforma dos programas escolares será mais bem-sucedida que a anterior? In: WARDE, M.J. (org.). **Novas políticas educacionais:** críticas e perspectivas. São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p.109 – 124.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber, manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed/ Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEAL, E. J. M. & SILVA, V. M. de F. Diretores eleitos: dilemas emergentes da greve do magistério de 1987 em Santa Catarina. In: **RBAE**, Porto Alegre. V.5, n. 1, p. 62-77, 1987 e MOREIRA, C. E. Mediação em processo de gestão educacional no Estado de Santa Catarina. In: **Perspectiva.** Erechim. V. 25, n. 92, p.75-84, dez/2001.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. **Enciclopédia Einaudi.** Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. Vol. 1 p. 103.

LEME, Dulce Maria Pompêo C. *et al.* **O ensino de estudos sociais no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1986.

LENZI, Magali Suely. **O ensino de português: o que muda na prática? Uma análise do processo de implantação da proposta curricular de Língua Portuguesa no estado de SC.,** Guarapuava, PR 1994 (Dissertação de mestrado), UNICENTRO

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na prática escolar. ANDE. São Paulo: Cortez. n. 6, 1983.

\_\_\_\_\_. Didática e prática histórico social. ANDE São Paulo: Cortez. n. 8, 1984.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública;** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

MARTINS, Maria do Carmo. **A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos.** Campinas: Dissertação de mestrado UNICAMP, SP, 1996.

\_\_\_\_\_. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 274 p.

\_\_\_\_\_. As humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, M.A.T. de & RANZI, S.M.F. (org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 141-170.

MARTINS, Carlos Estevam. Governabilidade e controles. **Fundação sistema estadual de análise de dados – SEADE.** São Paulo, 1995.

MEDINA, João Paulo S. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo.** Campinas: Papirus, 1987.

MORAES, A.C. R. **Geografia – pequena história crítica.** São Paulo: HUCITEC, 1986.

MUNARIM, Antonio. **Educação e esfera pública na serra catarinense:** a experiência política do plano regional de educação. Florianópolis: UFSC, 2000. p.169.

NIDELCOFF, Maria Tereza. **A escola e a compreensão da realidade.** São Paulo: Brasiliense, 1979.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política;** idéias para a reforma democrática do Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A reforma curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º Grau (1983-1987): uma avaliação crítica.** São Paulo: PUC/SP, 1989. (Dissertação de Mestrado). .

PAIM, E.A. A proposta curricular de Santa Catarina e o ensino de História. **Série Interdisciplinar,** Chapecó: UNOESC, nº 38, ago/1999.

\_\_\_\_\_. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de História.** Campinas: Tese defendida na FE/UNICAMP, 2005.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Concepções de História na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina**. Chapecó: Grifos, 2000.

PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

PIOVEZANA, Leonel. Temáticas metodológicas para o ensino de geografia na educação básica: abordagens da proposta curricular de Santa Catarina. **Série Interdisciplinar**. Chapecó: Grifos, n. 47, ago/2002.

POLI, Odilon Luiz. **Leituras em movimentos sociais**. Chapecó: Grifos, 1999.

POLITZER, Georges. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus, 1954.

POPKEWITZ, Thomas S. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: WARDE, M.J. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p.147 -172.

REIS, Fábio Wanderley. Cidadania, mercado e sociedade civil. In: DINIZ, Eli *et al* (org.) **O Brasil no rastro da crise: partidos, sindicatos, movimentos sociais, Estado e cidadania no curso dos anos 90**. São Paulo: ANPOCS; HUCITEC; IPEA, 1994.

RICCI, Claudia Sapag. **Da intenção ao gesto – quem é quem no ensino de história em São Paulo: Dissertação de Mestrado PUC/SP**, São Paulo, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia Española. In: WARDE, M.J. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 85 – 108.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena - experiências, falas, e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 13. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1986.

SILVA, Marcos A. **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Da escola às ruas - o movimento dos trabalhadores da educação 1988-1992**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SROUR, Robert Henry. **A política dos anos 70 no Brasil:** a lição de Florianópolis. São Paulo: Econômica Editora, 1982.

UCZAI, Pedro (org.). **Os últimos 500 anos de dominação e resistência.** Chapecó: Argos, 2001.

VALLE, Ione Ribeiro. **Burocratização da Educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

\_\_\_\_\_. **A era da profissionalização:** formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VALLE, I. R. *et al.* Democratizar, descentralizar, municipalizar: a expansão do ensino fundamental catarinense. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 34, n. 121, p.187-212, jan/abr.2004.

VAN METER, Donald & VAN HORN, Carl E. El proceso de implementación de las políticas. Um marco conceptual. In: AGUILAR VILANUEVA, Luis F. **La implementación de las políticas.** México. Miguel Porria – Grupo Editorial. [s.d.]

VEIGA – NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A.F. (org.). **Currículo: questões atuais.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

VINCENT, Guy. *et al.* Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 33, jun/2001.

WHITTY, Geoff. Controle do currículo e quase-mercados: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales. In WARDE, M.J. (org.). **Novas políticas educacionais:** críticas e perspectivas. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p.193 – 213.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Currículo e ciências – as especialidades pedagógicas do ensino de ciências. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 2. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 1999.

ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. **Cadernos CEDES,** São Paulo: Cortez, n.10, p. 63-71, 1984.

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO 01 - Página exemplar do formato do texto oficial da Proposta Curricular de Santa Catarina – 1991

ANEXO 02 – Contextualização histórica da disciplina de Ciências e Programa de Saúde

ANEXO 03 – Conteúdos programáticos de História

## ANEXO 01

# Documento norteador da Proposta Curricular

### JUSTIFICATIVA

Sendo o homem, enquanto homem, produto de um processo constante de contradições e transformação sobre as próprias contradições, a educação como inerente da sociedade, a qual o homem é produtor e produto dela, também passa pelo mesmo processo de contradições e transformação.

Para a compreensão da totalidade deste dinamismo social, torna-se fundamental buscar a clareza objetiva de como isto

se dá.

Historicamente, tem-se concretizado a ação de homens que exercem suas funções sociais de forma a tornar excludente parte majoritária das populações. Por outro lado, observa-se também, ações de homens na tentativa de superar esta exclusão. É aqui que se coloca o nosso grande desafio; o de nos colocar na caminhada que produzirá a não-exclusão

ou no segmento que promoverá a conservação deste quadro de marginalização.

Assim, tanto na sociedade, enquanto totalidade, e na Educação como ingrediente importante desta (sociedade), tem em si todas as condições de colaborar com o processo de transformação social. Para tanto, há de se processar na educação formal de hoje uma profunda análise de seus pressupostos

o, fundamentalmente, dos conteúdos por ela trabalhados e nestes, qual a postura político-pedagógica, bem como os enfoques teórico-metodológicos.

Isto porque, apesar das discussões, estudos e avanços por que tem passado a educação brasileira nos últimos anos, ainda hoje nos deparamos com um ensino voltado para uma pedagogia que não atende aos anseios dos segmentos majoritários da sociedade, e sim a um processo de seletividade e exclusão deste mesmo segmento, privilegiando os segmentos minoritários.

Superar esta dicotomia, é democratizar em todos os níveis a educação.

A não-superação deste quadro é permanecer trabalhando a educação formal como repassadora de um conjunto de "saberes" prontos e acabados, o que vem a negar a educação como processo dinâmico.

Esta negação nos produz um quadro em que a escola, além de repassadora de conteúdos prontos e acabados, vai desconsiderar as experiências de vida e o saber popular que os alunos trazem de seu cotidiano. Além disso, os conteúdos são trabalhados de forma fragmentada, o que impossibilita a integração e compreensão dos mesmos na totalidade, daí qual cada conteúdo a ser trabalhado é fator de real significado.

Dizer isto é afirmar que: 1) trabalhar cada conteúdo no seu específico, pelo seu específico, é negar o seu contexto histórico; 2) trabalhar desta forma, é desfavorecer qualquer possibilidade de compreensão da totalidade da vida e da educação; 3) trabalhar nesta perspectiva é negar a possibilidade da educação colaborar com o processo de transformação social; 4) trabalhar nesta postura a-histórica é negar o próprio dinamismo da história humana; 5) trabalhar assim é entender que a partir das partes se produzirá o todo, sem se perceber que a compreensão da totalidade é que produzirá a dimensão do trabalho das partes; 6) trabalhar de forma assistematizada é não ter clareza da dimensão sócio-política da clientela alvo da educação pública; 7) trabalhar sem fundamentação da vinculação estreita que possui o ato educativo com o ato político e o ato produtivo, é negar qualquer possibilidade de mudanças significativas no conjunto social do qual todos fazemos parte.

Trabalhando os conteúdos dentro deste prisma, é óbvio que todo o trabalho escolar, especialmente o processo de avaliação de cada Unidade Escolar, não se fará de forma diferente, e sim, de forma a medir conteúdos assimilados ou não. Distante assim de atingir o processo de avaliação, no qual o corpo docente e discente são parte igualitária no projeto educacional de qualquer Unidade Escolar ou Sistema de Ensino.

Como todas estas questões levantadas são realidades concretas no ensino brasileiro, esta considerado como totalidade para nós, e sendo o ensino de Santa Catarina parte desta totalidade, onde todas as contradições, discussões e propostas também estão guardadas, as constatações supracitadas são também válidas, guardadas talvez algumas especificidades.

Assim sendo, esperamos estar avançando do individual para o coletivo, entendido como a forma que reúne maiores condições de corresponder às angústias e expectativas da Educação em Santa Catarina, já que pressupõe o abandono da prática de propostas prontas e acabadas e sugere o engajamento no processo de produção coletiva. É isto está expresso no plano de ação da SEE/SC — 1988/1991.

### PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

"A luta pela superação da desigualdade social e econômica exige uma compreensão clara das regras de funcionamento da prática social, econômica e política da sociedade" (Plano de Ação da SEE/SC — 1988/1991 — pág. 7), bem como, o entendimento de que a escolarização básica, além de direito de todos, constitui um pressuposto indispensável para a construção de uma sociedade participativa e democrática, onde as necessidades definidas pela população unem-se às condições técnicas e financeiras a serem garantidas pelo Estado" (Caderno nº 4 — Compromisso de Governo — 87/91).

Neste contexto é que o Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação 1988/1991, coloca como linhas mestras: 1) Superação das dificuldades de acesso à escola para garantir a escolarização básica para todos; 2) Garantia a permanência do aluno na escola através da melhoria qualitativa do ensino, reduzindo a evasão escolar, socializando o conhecimento e instrumentalizando o cidadão para a inserção no trabalho; 3) Descentralizar para assegurar agilidade e eficiência administrativa; 4) Capacitar recursos humanos e promover a pesquisa e extensão necessárias às atuais exigências do processo de desenvolvimento.

Destas diretrizes básicas e fundamentais, este documento se detém na segunda, pelo fato de que é urgente tratarmos a permanência, via melhoria da qualidade, em conformidade com a proposta estabelecida no Plano Diretor de Ensino.

Por isto, ao mesmo tempo em que se busca superar os déficits quantitativos crônicos (Campanha de Matrícula), é preciso ir encontrando uma qualidade nova. É impossível falar de qualidade de ensino em si mesma, já que ela é resultado de tudo o que se faz. Multideterminada na sua gênese histórica e relativa na sua dinâmica, a melhoria qualitativa é o que desejamos, isto é: que as crianças e jovens aprendam, que diminua a repetência e aumente a permanência na escola. Em suma, que a escola cumpra de forma competente a sua função social e que a passagem por ela resulte na apropriação de conhecimento e habilidades significativas para, não só participar da sociedade, mas principalmente, ser atuante e determinante no processo de transformação.

Quando se dimensiona a estreita vinculação entre a melhoria da qualidade de ensino e a permanência dos alunos na escola, diferentes aspectos, tanto a nível da organização intrascolar, como de suas relações com a realidade próxima, assumem novo significado. Assim, para que esta melhoria ocorra, faz-se necessário recriar o espaço escolar na perspectiva que envolva desde a prática pedagógica até as atividades extracurriculares.

Para tanto, faz-se necessário que o sistema tenha uma proposta de trabalho, onde estejam claras as grandes diretrizes, e assim, propiciar às Unidades Escolares a possibilidade de produção do seu próprio projeto, em consonância com as grandes diretrizes. Se analisarmos o insucesso do processo ensino-aprendizagem com profundidade, observamos que ele passa pela falta de um plano de trabalho que reflita a realidade de cada Unidade Escolar.

Ter um plano de trabalho não significa juntar as partes, mas sim, ter claro, primeiramente, a função social da escola e, a partir deste discernimento, ter objetivado conceitos que devam nortear toda a proposta, enquanto formulação teórica e concretização da prática.

Para tanto, consideramos que a questão da Autoridade deve estar bem definida e que não se confunda exercício da autoridade com autoritarismo.

Na medida em que a questão da Autoridade é entendida como competência em pleno exercício, e que exercitar a democracia é produzir condições para que o conjunto majoritário aproprie-se de toda a produção histórica universal, acreditamos que se iniciará um processo de transformação nas Unidades Escolares a nível de maior contundência e eficiência. Com isto o espontaneísmo pedagógico não habitará mais as nossas escolas.

Torna-se importante entender que a estratégia de melhoria qualitativa só poderá ser a do caminho que se faz andando, tomando sempre como referência inicial o fazer cotidiano da escola e do professor na sala de aula, sem menosprezar o valor de práticas tradicionais, cujos aspectos de bom senso devem ser incorporados para que as inovações façam sentido àqueles a quem caberá implementá-las. Este é o fundamento do qual o professor é o eixo e, em torno do qual, a melhoria da qualidade se processará.

Sendo o professor o eixo do processo de melhoria da qualidade do ensino, torna-se emergencial que o mesmo, na medida que trabalha o seu espaço pedagógico, vá se apropriando desta totalidade em que seu trabalho está inserido, pois a educação não pode parar e terá que se refazer de forma concomitante com sua própria caminhada.

Importante neste processo, não é incorporar o saber na forma de tomar posse de um produto e, sim, apropriar-se da lógica de sua estruturação e do contexto histórico que o produziu.

Consideramos que assim o educador terá condições de avaliar sua postura político-pedagógica e redimensioná-la na direção da nova concepção que passa a ter sobre educação e sua função social.

Com esta concepção de que todo o trabalho pedagógico tem que estar voltado para os segmentos majoritários, que é a clientela da escola pública e, que os conteúdos a serem trabalhados necessariamente passam por esta totalidade, o projeto escolar terá que ser orgânico e, na sua organicidade crítica e dinâmico, tendo claro que o crítico pode ser estático no tempo e no espaço. Experiência disto foi o trabalho na direção da chamada formação de uma consciência nos anos 70.

Perpassará este projeto: que escola queremos? que homem socialmente situado? e que sociedade se quer produzir? Entendemos que sem estas definições e clareza conceitual, qualquer proposta curricular não surtirá a menor importância nas Unidades Escolares e, fundamentalmente, em nossos alunos.

É importante que se faça uma crítica séria às formas de entender as crianças e teorias de aprendizagem de países desenvolvidos e procurarmos entender de forma muito mais substanciada as crianças de um país subdesenvolvido. Com

isto não estamos descartando a produção destas áreas mais "desenvolvidas" e até devemos questionar o conceito que possuímos de desenvolvimento. Assim, os modelos educacionais destes países, seus objetivos e, sobretudo, sua conceitualização do que seja bom nível, são muitas vezes absorvidos com pouca ou nenhuma crítica por nós do Terceiro Mundo. E isto não se dá somente nos níveis de pré, primeiro e segundo graus, mas principalmente nas graduações, com sérias proliferações na pós-graduação e conseqüentemente naquilo que passa a ser pesquisa científica neste País. Isto é sério, na medida que o cientifismo acadêmico, enquanto corporação sistematizada, passa a nortear as novas reformulações e conceitualizações na área da educação formal.

"Dentro do mesmo prisma se processa o sistema de avaliação, o qual se fundamenta em mecanismos punitivos, mesmo os mais avançados, nos fazendo relembra a obra clássica de Beccaria: Dos Delitos e das Penas, do século XVIII, que aponta os absurdos do sistema penal punitivo" (Ubiratan D'Ambrosio, pág. 94).

Creemos que fica claro que a proposta curricular passa necessariamente de forma concomitante por uma revisão radical do processo de avaliação e da forma pela qual se organizam as Unidades Escolares. Neste sentido, há necessidade urgentíssima de análise e crítica de dois mecanismos "meio-finais", que interagem na Escola: Conselho de Classe e Regimento Escolar. Será que existe algo mais autoritário e muito bem trajado de Democracia? Fica esta grande discussão para as Unidades Escolares. Na discussão da proposta curricular, enquanto momentos de apropriação e prática, cada Unidade Escolar chegará a definições de como avançar nas suas práticas pedagógicas. Dentro destas a revisão dos Regimentos Escolares e como processar um Conselho de Classe Democrático e realmente participativo.

Tendo a compreensão de que a educação é em si a totalidade do contexto no qual ela está inserida, a prática pedagógica deve buscar a superação da compartimentalização do ensino, através do trabalho a nível de suas especificidades, mas com a clareza que a compreensão da totalidade é que produz a dimensão do trabalho das partes. Isto faz com que cada conteúdo a ser trabalhado expresse a forma pela qual se estruturou historicamente este ou aquele conteúdo ou conceito, além da compreensão objetivada do seu dinamismo, para não se transformar em a-histórico, ou seja, "desvinculado de todo o processo de produção universal. Portanto, trabalhar os conteúdos de forma sistematizada e contextualizada requer uma mudança na postura político-pedagógica e no assumir, com real competência, o espaço sala de aula.

Perguntaríamos então: 1) Poderá o educador engajar-se num trabalho interdisciplinar sendo sua formação fragmentada? 2) Existem condições para o educador entender como o aluno aprende, se não lhe foi reservado espaço para perceber como ocorre sua própria aprendizagem? 3) Que condições terá o professor de realizar trabalho conjunto com outras disciplinas se ainda não dominou o conteúdo específico da sua? 4) Buscará a transformação social se ainda não iniciou o processo de transformação pessoal?

Para buscar respostas a estas angústias que perpassam a maioria dos educadores, acreditamos que o problema está na questão da superação do individual em favor da produção coletiva. Cabe-nos ressaltar que concebemos a interdisciplinaridade como uma postura político-pedagógica, que não passa por uma mera associação de disciplinas ou de conteúdos, mas sim, como a possibilidade de se chegar à síntese da totalidade do conhecimento e como contraponto a compartimentação do mesmo, que só é possível numa prática coletiva.

Estas questões são concretas, porém aguardar que elas sejam equacionadas para depois operar os níveis de mudança, é o mesmo que entender que é necessário vencer primeiro uma etapa para depois emprendermos a seguinte. Além desta postura, negar a produção como processo simultâneo de várias frentes é uma visão linear societária. Attingir diversas frentes de trabalho ao mesmo tempo, é não esperar o trem passar, e sim colocar a caminho e avançar no percurso da história humana, para produzir condições de modificação conjuntural e estrutural.

Assim, é necessário ir além das limitações das estruturas curriculares fechadas; das idealizações; da ausência de um consenso conceitual sobre interdisciplinaridade; das definições da função social da escola; da importância do saber popular ser incorporado pelo trabalho pedagógico; da competência e do domínio dos conteúdos básicos na direção da produção de um saber científico.

Para superação destas limitações, a questão do currículo deve estabelecer condições de instrumentalizar os alunos, no sentido de possibilitar uma leitura do mundo que o circunda, de forma a ocorrer uma real decodificação do real concreto e superação da questão lacunar, via a circularidade e reelaboração de idéias.

## Ciências e Programas de Saúde, Biologia, Física e Química, Pré-Escolar, 1º e 2º GRAUS

### CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL — PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

A iniciação ao conhecimento científico, como forma de compreender a realidade que nos cerca, está profundamente vinculada à escola, que é também, um espaço de produção de conhecimentos, componente básico do sistema educacional de cada organização social.

Cabe a ela, portanto, através de seu currículo, não resumir sua função a repassar conhecimentos, pura e simplesmente, das diversas disciplinas que o compõem, mas informar ao aluno sobre o processo de construção desses conhecimentos, cuja produção resultou da atividade prática do homem não somente sobre a natureza, mas também de uns sobre os outros.

Sem entrar no mérito da discussão da origem do ensino por disciplinas isoladas, é essencial que se tenha conhecimento da evolução do ensino da ciência nas escolas do Brasil, efetuando a sua crítica e propondo princípios gerais para uma abordagem epistemológica diferente em sua área de estudo, denominada Ciências.

Essa compreensão objetiva situar a prática do conhecimento científico num espaço geográfico e histórico, começando pela própria dependência brasileira no que se refere a sua produção, quer no período colonial, no período imperial e no republicano.

O Brasil, como não poderia deixar de ser, a exemplo das terras que tiveram um processo de colonização, teve também, seu sistema cultural e intelectual instalado, alienadamente, deslocado de sua matriz (européia), apenas como produto em meio a outras circunstâncias, justificando tal situação, às formas de comportamento que se apresentam e se transmitem por meio de símbolos vazios de significado nacional.

Entendendo-se que a colonização implica numa dependência jurídica, econômica e cultural, na fase colonial, qualquer prática escolar, obviamente, será um instrumento do qual a sociedade nascente vai servir-se para impor e preservar a cultura transplantada.

A forma como se deu a colonização, o processo evolutivo da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira, marcada, sobretudo, pela vinda dos padres jesuítas para o Brasil em 1549, inaugurando, também, ao mesmo tempo, a primeira e mais duradoura fase da história deste País, pela dimensão da obra realizada, principalmente, pelas conseqüências que dela adviram para nossa cultura e civilização.

O ensino ministrado pelos jesuítas era completamente alheio à realidade da vida da Colônia, destinado mais aos filhos das famílias ligadas ao cultivo do açúcar e à catequese de índios e escravos.

Como lhes faltava "gosto" pela ciência, desinteressava quase total, os jesuítas tinham como maior preocupação o ensino das letras que junto "ao apego, ao dogma e à autoridade e à tradição escolástica e literária" (AZEVEDO, 1959, pág. 24), preconizavam o espírito da Idade Média, a ponto de querer "ressuscitá-la, numa postura fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e experimentação". Há que se considerar, também, que a ciência implicava na perda de poder da igreja e lhe afetava economicamente, pois desmistificava muitos de seus preceitos, apreçados como verdadeiros e irrefutáveis.

... não é difícil compreender que, quanto mais se divulga o uso do pára-raio, menor número de velas serão queimadas, e menor número de orações serão feitas; por conseguinte, a Igreja, que sentia diminuído

o seu crédito, via com maus olhos, o progresso da ciência, e o recuo da credulidade" (POLITZER, 1954, pág. 113).

Nessa época, o ensino já nasce como um instrumento de dominação e imposição de valores, que deveriam ser preservados para o bem da humanidade. A inexistência de universidades, a proibição da imprensa, a inibição de qualquer tipo de produção intelectual, bem que justificariam as conseqüências que viriam mais tarde para o País, no que se refere à educação de seu povo.

Com a "Ratio studiorum", em 1559, famosa constituição escolar, que abrangia o Curso de Letras Humanas, o de Filosofia e Ciências e o de Teologia e Ciências Sagradas, adaptado às necessidades peculiares à Igreja na Colônia, fixava-se, cada vez mais, uma cultura imposta e o alicerce de todo o ensino jesuítico, eminentemente literário e de base clássica.

O Curso de Filosofia e de Ciências, também chamado de "Artes", e dividido em três anos, tinha por fim a formação do filósofo, pelos estudos da Lógica, Metafísica Geral, Matemáticas Elementares e Superiores, Ética, Teodiceia e das Ciências Físicas e Naturais, tomadas pela escolástica e estudadas ainda a esse tempo como "Ciências Constituídas Definitivamente Pelas Especulações Aristotélicas" (AZEVEDO, 1950, pág. 27).

Era uma Ciência bem no modelo do currículo medieval, idealista, que a ignorava propositadamente para manter o velho estado de coisas que assegurasse a sustentação do regime feudal.

Assim, "cultivando as coisas do espírito", o ensino jesuítico contribuía para que a instrução não representasse grande coisa para a sociedade nascente, sem nenhuma preocupação com a qualificação para o trabalho e para com o exercício da cidadania, para que ninguém perturbasse a estrutura vigente, que era de dono de terra, senhores de engenhos, agregados e escravos.

Diante desses fatos, fica evidente que os conhecimentos transmitidos e a escola dos mesmos, dentro do sistema colonial, foram determinados pelo sistema econômico que se quis implantar, no caso, o agroexportador, em cuja atividade se dirigia exclusivamente para a satisfação comercial da Europa.

A situação na ocasião do Império e da Primeira República, não é muito diversa dos tempos da Colônia. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o Brasil não só sofreu uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico.

Apesar disto, a instrução inorganizada e fragmentária, cujo nível se rebaixou sensivelmente, ainda permaneceu fiel à tradição da pedagogia tradicional jesuítica, até a vinda de D. João VI, mesmo que fortemente influenciada pelas idéias dos enciclopedistas franceses, anticlericais, liberais e democráticos, vitoriosas, depois de 1789, na obra escolar da Revolução de 89, na França.

As idéias de um colorido revolucionário, exerceram forte influência no ambiente colonial, sobretudo em jovens vindos de universidades inglesas e francesas, como também da Universidade de Coimbra, com gosto pelas Ciências Físicas e Naturais, principalmente.

Assim, face às novas tendências pedagógicas, embasadas por aspectos sociais e políticos e espalhadas em Portugal, acontecimentos como a reforma do Marquês de Pombal (na verdade, com vistas a centralizar a administração da Colônia, de modo a controlá-la de maneira mais eficiente, onde a própria escola fosse um instrumento útil ao Estado e à cultura científica para a elite colonial), a Revolução de 89, na França; a invasão dos franceses (1807), e a independência dos Estados Unidos (1776) e o movimento da Conjuração Mineira contribuíram para que fosse dada uma maior importância ao Ensino das Matemáticas e das Ciências Físicas e Naturais, nos currículos escolares.

Nessa época, teve grande expressão o Seminário de

Olinda, considerado o melhor colégio de instrução secundária do Brasil, que marcou, junto às matérias que constituem o currículo tradicional, o Ensino das Ciências Naturais.

O seminário, segundo Gilberto Freyre, "começou a ensinar as ciências úteis que tornassem o rapaz mais apto a corresponder às necessidades do meio brasileiro, cuja transição do patriarcalismo agrário para um tipo de vida mais urbana e mais industrial exigia orientadores, técnicos bem instruídos, e não apenas mecânicos e artífices negros e mulatos..." (FREYRE, 1936, pág. 105) (grifo nosso, por entendermos uma intenção tecnicista, numa tentativa de produzir indivíduos eficientes para garantirem o sistema vigente).

Com a vinda de D. João VI, operaram-se mudanças de mentalidade e de costumes, mais liberalizantes (mesmo que aparentemente), pela abertura dos portos, a criação de mais escolas, a fundação da imprensa régia, a criação do primeiro jornal brasileiro, entre outros acontecimentos, porém, a situação jurídica e econômica da exploração continua a mesma, uma vez que as modificações operadas eram de interesse da Coroa, e não do colonizado.

Além do mais, a educação de nível superior, que nasceu elitista, concentrou-se nas grandes metrópoles, enquanto que às Províncias foi legada a "incumbência de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições" (ROMANELLI, 1978, pág. 39), oficializando a distância "entre a educação da classe dominante (escolas secundárias e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional)" (ROMANELLI, 1978, pág. 39), essa última, sobretudo, nas mãos da iniciativa privada ou a mercê da filantropia e dos interesses catequéticos das ordens religiosas, com pouquíssimas escolas e grande descaço por parte da Corte.

Tudo isso visava unicamente a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder e a manutenção da classe dominante, com seus privilégios de acesso à Cultura e Educação.

É óbvio que a inclusão de disciplinas científicas no currículo não visava ainda, acarretar nenhuma mudança substancial ao sistema, bem a exemplo do que era ministrado nas Academias fundadas por D. João VI, onde o Ensino de Ciências tinha toda uma estrutura tecnicista e militarista.

Em termos de estudo, chega-se ao índice médio, nos currículos do Império, com 20% para este ensino.

Portanto, pode-se constatar o alheamento que a ele foi dado, tanto no período colonial quanto no imperial, onde a falta de base filosófica e científica foi bastante significativa; em comparação com o impulso que tiveram as Ciências Físicas e Médicas na Europa, nos séculos XVI e XVII.

Tal falta de investimentos no Brasil, por tanto tempo, ou por não perceber-lhe a utilidade imediata, ou por entender a fundamentação científica como um "instrumento" que não poderia "cair na mão do povo", bem justifica o atraso que se tem hoje, tanto no campo da Ciência quanto da tecnologia.

Com o advento da república, mesmo com as mudanças impostas pela consolidação do novo regime, através das idéias federalistas, ainda assim não foram muito profundas as transformações na educação, ainda em linhas tradicionais, como na vida colonial e no regime do Império. Nesse tempo é grande a influência das idéias positivistas de Augusto Comte (até hoje, ainda disseminadas no ensino das Ciências Físicas e Naturais, entre outras), ao lado da mentalidade humanística, retórica e jurídica, da grande maioria da elite dirigente, educada no antigo regime" (AZEVEDO, 1950, pág. 120), através, principalmente, das disciplinas matemáticas.

A grande expressão da corrente positivista foi Benja-



min Constant, muito combatido por Rui Barbosa, batilhador das idéias liberais, que considerava tal filosofia um dissolvente das instituições republicanas, quando na verdade, ela foi um elemento consolidador e conservador, pelo seu culto da ordem, da autoridade, da hierarquia e da disciplina, na sustentação dessas instituições; uma estratégia de intenção moderadora junto também à Igreja e às classes armadas, para arrefecer a propagação dos ideais de liberdade.

O positivismo de Augusto Comte que influenciou sobremaneira os Currículos Universitários, em destaque os de Ciências Físicas e Biológicas, Biologia, Física, Química e Matemática, inclusive a própria vida das pessoas, em seu relacionamento com a natureza e a sociedade, precisa ser melhor compreendido pelos educadores, para que tenham o entendimento necessário da sua prática pedagógica e pensá-la.

Comte afirma "que a ciência deve se limitar a constatar as relações entre os fatos, sem pesquisar a razão dessas relações; ela deve proibir a si própria de buscar o "porquê das coisas, não deve pretender atingir o absoluto; toda pesquisa desse gênero, toda teoria explicativa dos fenômenos que evidência sua essência" (POLITZER, 1954, pág. 152), é considerada por ele como metafísica (é a lógica-formal: uma forma de interpretação da realidade que demonstra um certo "rigor científico" do pensamento, simplificando e reduzindo a realidade, retratando-a estaticamente. O pensamento metafísico coloca em evidência a natureza humana do homem, sem considerar a sua história).

Mesmo Comte emprega de modo ilegítimo o termo metafísica, pois na verdade o positivista é metafísico, por separar o que na realidade é inseparável, isolando a ciência da vida social e dos seres humanos, quando deveriam pensar a natureza não como um "amontado acidental de objetos, de fenômenos destacados uns dos outros, isolados e independentes, mas como um todo unido, coerente em que os objetos e os fenômenos são organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e se condicionando reciprocamente" (POLITZER, 1954, pág. 36).

O positivismo, como a metafísica, entrava o progresso científico, fazendo com que as ciências deixem de "constituir uma unidade fundamental, que reflete a unidade universal" (POLITZER, 1954, pág. 37). Logo, ele foi uma corrente significativamente de ordem burguesa, servindo aos interesses dessa classe, diminuindo o crédito da ciência, tratando-a como "neutra", para ocultar-lhe seu conteúdo materialista e sua produção histórica e social.

Os primeiros anos do regime republicano marcaram-se por ser um período de formação e consolidação da pedagogia tradicional no Brasil, constituída por uma "mistura" das tendências pedagógicas católicas (inspiração jesuítica), concepções pedagógicas modernas científicas, inspiradas nos trabalhos de Pestalozzi e Herbart, através da influência americana, que não se limitou somente à área econômica, mas atingiu, também, o campo cultural e educacional.

Saindo de uma fase de agroexportação, que caracterizou o Brasil em seus primeiros séculos e influuiu, decisivamente, na sua organização inicial como País, sucedeu-se uma fase de substituição das importações que determinou, posteriormente, o aumento da industrialização.

Nesse período, penetravam as idéias da Pedagogia Nova, que ajudaram a estruturar, junto ao Positivismo e, posteriormente, ao Tecnicismo, o Ensino de Ciências que se tem hoje.

O advento dessas idéias, que foram uma poderosa ajuda no conjunto da política trabalhista do governo de Getúlio Vargas, na época, porque deslocava as preocupações de ordem quantitativa (extensão da escola pública, analfabetismo, etc.) para as de ordem qualitativa (psicologia, métodos de ensino, etc.), propunha uma escola do "aprender fazendo", difundido por muitos educadores, ainda hoje.

O "aprender fazendo", "a pesquisa investigatória", "a descoberta", "os métodos de soluções de problemas", que dão suporte à prática pedagógica de muitos professores de Ciências, como também às atividades científicas, tais como Feiras de Ciências, Clubes de Ciências, Técnicas de Projetos, etc., na verdade, supervalorizam os métodos, "esvaziam" os conteúdos, que são a-históricos, acifrios, descontextualizados, além de praticamente anularem a função do professor como o "direcionador" do processo ensino-aprendizagem. Ele é visto como o "facilitador" do processo, e se pensarmos bem isto é bastante conveniente a um regime social que

queira manter-se no poder, pois sem "direção", ou seja, sem estabelecer-se o caminho para onde se deve ir, para se chegar onde se pretende, nenhum educador terá a certeza que seu aluno terá acesso ao conhecimento necessário para sua promoção social.

Somente com esta compreensão, é que o educador estará contribuindo para que o aluno de qualquer escola deste País adquira os conhecimentos essenciais que precisa para transformar a sociedade que se tem, numa sociedade que "o promova e o dignifique", repensando que o Ensino de Ciências que existe, utiliza-se de conteúdos e métodos que não possibilitam, além da cultura geral básica, uma real educação para o trabalho, uma maior participação política e um melhor relacionamento humano.

No que se refere à pesquisa desenvolvida no País, essa se deu sempre, sem uma política consciente, ficando desde o início restrita às instituições, tais como: Instituto Adolfo Lutz (antigo Instituto Bacteriológico), Butantã e o de Manginhos, entre outros. Seu desenvolvimento nunca se deu em função de uma pesquisa séria para o progresso científico e tecnológico, e sim, para a resolução de problemas mais emergentes de saúde da população, tais como surtos de febre tifóide, amarela, cólera, etc., ou para atender interesses econômicos imediatos, como pragas na lavoura, por exemplo.

Foi a partir de 1930 que a comunidade científica da época, ainda sem uma linha sistemática de orientação no rumo da ciência, pois como país e como povo não havíamos até então produzido nada de pensamento próprio e de ciência própria, organiza o Centro Brasileiro de Pesquisa (1949) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (1948), com fins de fortalecer a organização científica e a pesquisa nacional. Acontece que nesse momento, a escola é um excelente espaço para a produção de mão-de-obra, criando condições para assegurar maior produtividade no setor industrial e bem receber o capital estrangeiro, cuja presença e ação se acentuam mais profundamente na década de 50.

O surgimento, nessa época, do CNPq — Centro Nacional de Pesquisa e da CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, como organizações destinadas ao desenvolvimento técnico-científico, em especial à pesquisa científica, não decorre simplesmente da busca racional de conhecimentos sistematizados, da procura da verdade, mas dos interesses das classes dominantes capitalistas, bem conscientes do fato de que a apropriação da ciência garantiria a extensão de sua penetração, do seu domínio em todos os setores da sociedade.

As ciências físico-químico-biológicas, por outro lado, cada vez mais têm importância decisiva na indústria da guerra, na conquista e genocídio de outros povos. Esse processo ocorre também de maneira mais sutil, ou seja, a pretexto de exportar conhecimentos, técnicas, "know-how", o que a nação hegemônica realiza é a dominação da menor, a quem converte em objeto de um desenvolvimento científico controlado" (FRANCO, 1980, pág. 111).

Como se vê, é histórico o desceio com a ciência, com a pesquisa científica e a tecnologia, através da educação, pela falta de "vontade política" e investimento técnico-financeiro, nos países marginalizados historicamente, que bem justificam o atraso dos mesmos nestes campos.

Nessa época, que entra na fase de expansão do capitalismo urbano industrial, tem grande impulso o Instituto Biológico de São Paulo, criado em 1928, um dos maiores centros científicos da América, destinado à investigação de Biologia Animal e Vegetal, mas, na verdade, criado para dar combate à broca do café, com fins, então, mais econômicos de que com a pesquisa propriamente dita, com o seu desenvolvimento.

Com o Golpe de Estado de 1937, é inaugurada uma reorganização do ensino dentro de um regime autoritário, centralizador, com a finalidade de assimilação e reconstrução nacional, como a exemplo do que acontece nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Espírito Santo, que tiveram grande parte das escolas particulares fechadas, substituídas por públicas.

Dentre as reformas ocorridas, a de Francisco de Campos (1931) que, mesmo executada em alguns pontos fundamentais e a de Gustavo Capanema (1942), revelaram o ensino das ciências, visando uma melhor preparação à conquista do conhecimento científico.

O certo é que no período de 1930 a 1940, houve um certo desenvolvimento registrado na carreira científica, que, junto a outras, não era considerada uma disci-

plina de trabalho, mas "uma aventura de talento", nas suas incursões, às vezes, brilhantes, sempre superficiais, por caminhos desconhecidos, trabalhada ou por esforço pessoal, ou puramente ocasional, conforme os interesses do sistema político vigente. O Ensino de Ciências se acha profundamente influenciado por "Métodos Ativos", proclamados pelo Manifesto dos Pioneiros (1932) da Educação Nova, centrado no aluno, visando proporcionar-lhe mais "autonomia e liberdade", a fim de poder participar mais ativamente do processo de aquisição do conhecimento.

É uma fase de grande incentivo às aulas práticas de laboratório, apesar de que as grandes descobertas na área de Física, Química e Biologia são, ainda, distantes dos alunos de escolas primárias e médias. Na verdade, embora o governo tivesse assumido como prioridade a Educação, ainda assim houve um tímido avanço nesses dois níveis de ensino, em seu conjunto.

Mesmo que no período de 1950 a 1954, tenha havido um certo crescimento quanto ao número de matrículas, é interessante ressaltar a ênfase que Getúlio Vargas dava à simplificação dos programas, considerando que, reduzindo os conteúdos, a sobrecarga mental do aluno seria amenizada. Apesar de que Getúlio visse no ensino superior, um "formador de cientistas", isto, além das implicações sobre como "se forma um cientista, realmente", não acontecia na prática, pois o panorama da educação revelava-se sombrio, em sua totalidade, a ponto de um jornal da época criticar, entre outras coisas, a linguagem, a ortografia, a incapacidade de expressão lógica, a grande reprovação em matemática, que começava na escolaridade primária e secundária.

A influência americana, a Segunda Guerra Mundial (1945), a industrialização, o desenvolvimento tecnológico, o lançamento do Sputnik (1957), influenciaram decisivamente o Ensino de Ciências, em todos os seus aspectos. A preocupação com a produção bélica é algo bastante expressivo que, obviamente, tem a ciência como grande instrumento para sua expansão, sendo que nesse particular, a escola é uma instituição muito eficiente para colaborar, através dos conhecimentos transmitidos.

A influência americana, a partir de 1954, é bastante significativa, através da ação de sociedades científicas organizadas, largamente respaldadas pelo Governo como o SMSG (School Mathematics Study Group — 1958), a American Chemical Society e a American Institute of Biological, de cujo comitê educacional nasceu o programa educacional para Ciências Biológicas, o BSCS (Biological Science Curriculum Study).

No Brasil, o IBCC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura) nasceu em prol da melhoria do Ensino de Ciências, no início dos anos 50, tendo assim, como os programas oficiais e livros-texto da época, forte influência européia e norte-americana e, muito logicamente, nenhuma preocupação em contextualizar a ciência econômica, social e politicamente.

Com Juscelino Kubitschek (1956), que "lembrava que também o ensino primário precisava educar para o trabalho" (VIEIRA, 1985, pág. 101), numa compreensão de trabalho avessa à verdadeira concepção, como princípio educativo, uma vez que em seu governo priorizava as escolas técnico-profissionais com fins de formar empregados qualificados para os inúmeros setores de produção econômica, a expansão do conhecimento científico, visava a formação de profissionais capazes para garantir o desenvolvimento industrial, científico e tecnológico e, na prática, manter a eficiência do sistema capitalista em todos os setores.

O próprio ensino superior era visto por ele fragmentado entre escolas voltadas para a ciência pura e escolas dirigidas à ciência aplicada, que era sua maior preocupação, o que vem fortalecer a importância ímpar que dava à educação técnico-profissional em todos os níveis, mas cuja realidade evidenciada, com relação à incidência de matrículas em determinados cursos e ingressos no ensino superior, não correspondia aos objetivos por ele fixados.

O período de 50 a 60, ao contrário do que antecedeu com o Estado Novo, reflete bem no ensino um certo desenvolvimento de educação popular e conquistas marcantes para a história da educação do País, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB/1961, a legalização da equivalência do ensino técnico-profissional com o secundário, luta pela ampliação do acesso à escola pública e gratuita, a Campanha de Educação de Adultos, o Movimento de Educação de Bases e o Programa Nacional de Alfabetização, com destaque para o Método Paulo Freire, a Educação Rural, a Educação do Surdo, a de Reabilitação dos Deficientes



com a nossa vida concreta. Essa influência foi tão grande que muitas vezes afirmamos, com a maior convicção, que todos os fenômenos complexos podem ser perfeitamente compreensíveis, se reduzidos às suas partes constituintes, porque fomos acostumados a pensar assim, de modo a não nos identificarmos com seres históricos e nem perceber que tudo o que fazemos tem a ver com a nossa própria história, produzida com a nossa própria prática.

Não tem como, portanto, tratarmos em nossos Programas de Ensino de Ciências de questões como trabalho, alimentação, saúde, doença, meio ambiente, uso de drogas, sexualidade, habitação, transporte, vestimenta, linguagem, educação, esporte, lazer, religião, folclore, etc., sem a compreensão de que estas estão inseridas num contexto bem mais amplo, no qual foram produzidas, e que dizem respeito a fenômenos humanos que surgiram não somente por condições biológicas e naturais determinantes (isto seria uma visão departamentalizada das ciências), mas pela própria prática humana, através de certas condições determinadas socialmente, fundamentadas nas relações sócio-econômicas ou dos modos de produção e também da consciência crítica que se produz em torno do processo de libertação que é construído em relação a estas condições que oprimem e desumanizam.

É preciso, pois, que os educadores repensem a sua prática, mediante a compreensão histórica de sua vida, de sua realidade, de sua história, para que não mais a pensem como uma prática neutra, como lhes foi feito acreditar por muito tempo.

Uma investigação crítica desta realidade permitirá que muitos problemas sejam compreendidos e que, ao se buscar resolvê-los, são necessários alguns cuidados muito preciosos para que não se caia na leitura que a ideologia dominante tenta, por todos os meios, fazer a seu respeito. Para tanto, não há receitas, tudo é fruto de um processo e todo ele é histórico. Não significa, também, abolir todas as práticas normalmente realizadas junto ao ensino da disciplina, tais como, no caso de Ciências: deixar de fazer Feiras, Clubes de Ciências, excursões, aulas práticas de laboratório e pesquisa, entre outras. O que é preciso é ter bem claro que o conhecimento científico de que trata esta disciplina, não é só aquele produzido dentro dos muros da escola, dos gabinetes, dos centros de pesquisa, mas em qualquer espaço geográfico e histórico onde esteja o homem, pois é uma capacidade e uma necessidade humana.

Pensando desta maneira, é preciso rever como surgiram essas práticas, porque surgiram, como são feitas e para quem se destinam, pois tanto podem auxiliar e promover a libertação do aluno, quanto podem ser elementos de opressão e ajudarem a mascarar uma realidade que ele precisa conhecer para situar-se a interpretar o mundo que o cerca.

Enfim, "é preciso não mais passar aos alunos, sob pena de estar-se cometendo uma farsa, uma visão de ciência que corresponde aos desejos do poder dominante" (PRETTO, 1985, pág. 25), mas sim que este poder pode se apropriar dela e da técnica, transformando-as em instrumento para seu benefício próprio. Portanto, mostrar a elas que nada existe no mundo, nada do que ele estuda, separado de uma realidade histórico-social, mas tudo é produto da atividade prática do homem sobre a natureza e o resultado desse desenvolvimento histórico-social. Só assim ele compreenderá que a ciência e a técnica caminham juntas; que a técnica, uma forma de racionalização da vida humana, foi criada pelo homem com o propósito de aliviar-lhe do peso da reprodução do trabalho e de seu esforço físico, e não para escravizá-lo, da forma como acontece, tornando instrumento útil apenas à manutenção de uma determinada classe no poder, e não um instrumento a favor das classes trabalhadoras. Enfim, que a ciência é produto da criação humana e está intimamente ligada à evolução do ser humano.

## PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

### COMO ENSINAR EM CIÊNCIAS? COMO ENSINAR OS CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS?

A constatação de que a educação escolar não tem um fim em si mesma, mas está articulada às relações econômicas, políticas e sociais, que lhe confere significado, implica na compreensão de que os conhecimentos ensinados nas escolas podem tornar-se uma forma de

poder e de controle econômico e social, na difusão da ideologia dominante.

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

Obviamente, não podemos ser ingênuos a ponto de pensar que os conteúdos transmitidos na escola são "des-cuidados", "neutros" e que estão, efetivamente, em sintonia perfeita com as exigências educacionais da comunidade escolar. "Em termos mais claros, o conhecimento manifesto e oculto encontra-se nos equipamentos escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento são seleções dirigidas pelo valor de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas problematizados — ligados, se assim se quiser chamar — de modo que possam ser rigorosamente examinadas as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados que se encontram por trás deles" (APPLE, 1982, pág. 72).

Nessa perspectiva, torna-se particularmente importante o "papel" que os conteúdos de Ciências, junto aos das demais áreas de estudo, desempenham no processo e transformação social, pois dizem respeito a conhecimentos produzidos pelo homem e acumulados historicamente pela sociedade, produção e acumulação essas que traduzem o ato maior que diferenciou o ser humano dos outros animais — o trabalho social.

Foi justamente pelo trabalho social e emprego de instrumentos de trabalho, que o homem conseguiu, ao contrário dos outros seres do seu "Reino", desenvolver a linguagem e a consciência, que foram as manifestações de vida mais relevantes para a transição da história natural do animal à história social da humanidade.

Ora, o que teria acarretado o surgimento do trabalho social? Basta imaginar a luta do homem primitivo para sobreviver, constantemente ameaçado pelas forças, de certa forma "brutais" e "incontroláveis" da natureza, nos primórdios da história humana. A necessidade de acalmar e controlar essas forças, para ele próprio sobreviver, exigiram dele habilidades e conhecimentos tais, que lhe conferiram um poder para não ser vencido pelo das forças naturais. Tal aquisição de poder sobreveio com o trabalho, que é uma forma de ação do homem sobre o ambiente natural ou social, para daí controlá-lo, onde o homem exterioriza parte de si na obra que produz, a partir da compreensão da realidade desse ambiente.

Estas considerações são de extrema importância para que se resgate a função social dos conteúdos científicos, bem como dos métodos utilizados para compreensão daqueles, para que não sejam mais trabalhados fora de um contexto histórico-social, fragmentados, como se não tivessem nenhuma conexão entre si, e definitivos, como se a história do homem, da natureza e da sociedade fossem "quadros estanques" no tempo e no espaço.

### Como ensinar os conteúdos de Ciências na Pré-Escola, no 1º e 2º Graus? Qual o verdadeiro método científico para trabalhar estes conteúdos?

"O controle social e econômico ocorre nas escolas, não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham — as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim por diante. O controle é exercido também, através das formas de significado que a escola distribui. Isto é, o "corpus formal de conhecimento escolar" pode se tornar uma forma de controle social e econômico" (APPLE, 1982, pág. 98).

Como se vê, através das escolas também é controlado "que conhecimento deve ser transmitido", "de que forma" e "a quem se destina". Esta constatação ilustra bem o que é direcionado, no que se refere ao pedagógico do Ensino Pré-Escolar e ao tratamento que tem sido dado à infância.

É necessário considerar que, no âmbito da sociedade

capitalista em que vivemos, a criança, assim como os outros indivíduos da mesma não representam uma força de trabalho expressiva, que venha a ser empregada durante o processo de produção, tendo em conta que o capitalismo exige não um lucro qualquer, mas o maior lucro possível.

Tendo-se claro o entendimento do caráter e da natureza da articulação entre Trabalho e Educação, é perfeitamente compreensível o "discurso competente" de que à criança, em seus primeiros anos de vida (0 a 6 anos), deve-se dar muito amor, proteção e lazer, tão-somente, sem "puxar por ela", pois isto prejudicaria seu "desenvolvimento biológico".

Final, ela é "um ser incompleto", "um organismo em mudança", que precisa ser "apilado" para tornar-se "um futuro adulto". Deste modo, fica clara a interferência do econômico sobre o cultural, pois, nesse sistema, interessa fornecer "cultura" aos que trabalham, para continuarem produzindo. É evidente que se a criança neste contexto não é considerada "apta" para produzir, não há interesse em transmitir-lhe conhecimentos sistematizados, se não tem atuação na base econômica. "Partindo de seus primeiros anos de vida, já com uma imensa gama de conhecimentos acumulados, porque viveu com pessoas, percebeu movimentos, escutou sons, enxergou cores diferentes, tocou objetos, foi tocada, sentiu a forma, a espessura e a textura de algumas coisas, percebeu a luz, sentiu calor ou frio, conheceu outros seres vivos, outras experiências, é óbvio que a criança chegará na Pré-Escola, caso venha a frequentá-la, com uma bagagem significativa de sensações e conhecimentos que não podem ser desconsiderados. Isto se constitui num primeiro conhecimento da realidade, porque parte da "apreensão mais imediata" dela. O segundo, que permite a compreensão científica da mesma, virá através do entendimento que tiver da essência desta realidade, do porquê de sua existência concreta, pela interligação de uma infinidade de coisas" (SILVA, 1989).

Portanto, a partir da convivência em casa, na rua, nas brincadeiras, a criança já recebe sua primeira iniciação social no mundo do trabalho, adquirindo conhecimentos, através de sua interação com objetos que a cercam, sobre os quais atua e de quem recebe influência, conhecimentos esses essenciais para que sobreviva.

Por conseguinte, para que compreenda a realidade do meio físico e social em que vive, ela precisa, logicamente, dispor de alguns conteúdos que lhe deem a compreensão do significado dos objetos e acontecimentos que a rodeiam, pois é fato concreto que, em seus primeiros anos de existência, os conhecimentos que emprega são princípios básicos de organização para toda sua vida, na escola e fora dela.

Trabalhar na Pré-Escola, noções de algumas propriedades dos objetos materiais, tais como forma, tamanho, textura, espessura, consistência, comprimento, largura, peso, massa, volume, noções de tempo e espaço, por exemplo, através da observação de fatos e fenômenos naturais, da realização de algumas demonstrações experimentais e pelas próprias atividades lúdicas (o lúdico também expressa o trabalho da criança, pois o que resulta é o que ela produziu, através de suas emoções, esforços e projetos pessoais), em muito contribuirá para a construção posterior de conceitos significativos do ponto de vista social e científico. O conceito de atrito, por exemplo, a criança poderá construir tranquilamente, se com ela for trabalhado, principalmente, forma, tamanho, noção de força (mais força, menos força, quando se tenta deslocar um objeto) e textura (superfícies lisas, ásperas), que ela relacionará com a queda que levou numa grama ou calçada molhada, com sua calça que rasgou atrás, com a sola de seu sapato que gastou, com os pneus dos carros que ficam "carecas" e com outras tantas demonstrações de seu cotidiano, pois vive estas situações.

Basta lembrar o quanto se torna difícil para um professor de Ciências trabalhar conteúdos nas últimas séries do 1º Grau, sobre Mecânica (estuda os movimentos dos corpos), se as noções de tempo e distância (cuja relação determina a velocidade) não tiveram sido contempladas no início da escolaridade (considerando-se af, também, a Pré-Escola). Até para o próprio adulto, o fato de não saber situar-se no espaço físico e social, por não ter assimilado em si as dimensões básicas para tal processo, reflete visivelmente, a falta de conhecimentos que não lhe foram transmitidos nos primeiros anos de sua existência.

É importante que, a partir do que a criança sabe, do reconhecimento de seu corpo como um fenômeno complexo, em desenvolvimento biológico e social, nc



tempo e no espaço (localização espaço-temporal), da sua interação como o meio físico-social (a criança e as condições que o meio oferece, a relação com as plantas e animais que a cercam, os seres todos com quem se relaciona), sejam proporcionados a ela os conteúdos que lhe permitam interpretar a realidade que a rodeia e a situar como parte do meio ambiente em que vive, aproximando-a dele e não afastando-a cada vez mais. A aquisição de um saber científico lhe possibilitará uma valorização na estrutura social, pela sua inserção no mundo do trabalho, capacitando-a a intervir no processo cultural, não mais ficando à margem dele, como um ser "isolado e passivo".

Os conteúdos do Ensino de Ciências, para as séries iniciais do 1º Grau, devem manter uma relação íntima com o que a criança traz de casa e/ou da Pré-Escola, numa continuidade regular do processo de aquisição de conhecimentos, sem interrupções, à medida que interage com o meio físico e social.

O que se tem constatado é que, há um "corte", de certa forma "drástico" e "doloroso", no momento em que a criança entra na 1ª série, como se de repente, interrompesse um ciclo de sua vida para começar outro. Face a isto, ela passa por uma grande contradição: ter que deixar para trás o que acumulou, por representar uma bagagem de um período de vida tratado com "desacostumado pedagógico", no que se refere a uma educação dita "formal" (como se tivesse apenas brincando todo esse tempo) e passar a assumir responsabilidades e comportamentos de "gente grande", que tudo o que faz é sério e tem a palavra final.

O processo de alfabetização, em sua concepção mais ampla, para além da leitura, interpretação e escrita, tão-somente, mas também na dimensão que abrange tudo o que a criança expressa de sua realidade, dos objetos que estão ao seu redor, é o grande passo para que a criança entenda a ciência como um dos elementos do universo cultural, que a ajuda a compreender o ser humano e o mundo em sua totalidade.

Assim, pelas relações que estabelece, pelo que observa, pelas necessidades que sente em relação às exigências do meio físico e social, os conteúdos apresentados nas primeiras séries, devem ser concretos, contextualizados historicamente e trabalhados sempre, em sua ligação uns com os outros. Os objetos do meio biótico e abiótico precisam, necessariamente, ser expressados em sua dinâmica e conexão íntima, fazendo parte de uma natureza vinculada ao ser humano e ao seu trabalho, para que a criança, agora um "aluno oficial", incorpore que os recursos oferecidos pelo meio natural, só são aproveitados através do trabalho do homem, do seu "esforço muscular", sua energia, seu poder transformador. . .

Por conseguinte, os conhecimentos mais simples sobre o homem, as plantas, os animais, o solo, o ar e a água, sua condição material e potencial energético e a relação íntima entre eles todos e com o meio físico-social devem ser trabalhados em todas as séries do 1º grau, permitindo ao aluno que vá construindo novos conceitos, em graus de complexidade crescente, a partir de seu ambiente mais próximo, que é o que ele conhece bem.

Supondo-se, por exemplo, que se trabalhe com o aluno, com diferentes esponjas (com poros maiores e menores) e vários tipos de papel (seda, manteiga, papel de secar as mãos, papelão, etc.) absorvem a água e que existem diferentes tamanhos de partículas de terra (areia, argila, calcário), torna-se mais fácil ensinar-lhe posteriormente, como a planta e o solo absorvem água, porque há diferentes tipos de solo e qual a relação entre a planta, o solo e a água. Além do mais, outros conceitos trabalhados paralelamente a tudo isso, tais como cor, forma, brilho, dureza, espessura, consistência, cheiro, sabor, massa, peso, volume e comprimento, entre outros, levam-no a constatar, claramente, a razão da grande diversidade dos materiais da natureza e a ocorrência de alguns fatos e fenômenos naturais.

Convém ressaltar que os conteúdos que tratam do corpo humano, normalmente apresentados como um amontoado de peças funcionais dificultando à criança o entendimento de si mesma como um conjunto, uma unidade, inserido num meio, devem ser substituídos por outros que lhe deem a compreensão desta totalidade. "Apresentado desta forma, o ser humano será construído na imaginação de cada criança, como sendo a superposição dos membros, dos órgãos, enfim, uma mera soma de todas as suas partes. E o que é pior, os livros ao colocarem o corpo humano como fábrica ou máquina, o cérebro como chefe e os órgãos como

operários, passa aos estudantes uma concepção heirárquico-funcionalista do corpo humano, estando aberto o caminho para compreendermos dessa mesma forma as relações sociais" (PRETTO, 1985, pág. 68).

Logo, a partir da 5ª série, o aluno poderá estabelecer uma série de relações, desde que domine conceitos-chaves, interligados e contextualizados, dentro de sua própria prática de vida, chegando a 8ª série com um universo significativo de abstrações que o permitirá interpretar os fenômenos naturais (e, também os sociais), para além de sua aparência imediata, sua impressão primeira. Desta forma, a ciência não se torna algo distante, privilégio de alguns, sem história, mas se revela como atividade humana, assim como a tecnologia, ambas presentes no seu dia a dia, servindo a um determinado fim, podendo ser boas ou más, mas obras do homem.

Nesta direção, deve-se repensar o 2º grau para além de sua função tecnicista e "profissionalizante", apenas com a intenção de produzir indivíduos aptos às exigências de um sistema de produção que requer o lucro máximo em suas investidas, mas torná-lo um ensino capaz de transmitir conhecimentos universais e profissionalizantes, no sentido de aproximar ao jovem o mundo do trabalho, pela unidade entre a teoria e a prática. Em outras palavras, o jovem receberá no 2º grau, todos aqueles conhecimentos acumulados e que vêm sendo construídos ao longo da história, que lhe possibilitassem instrumentos necessários para atuar no processo produtivo, que cada vez mais alcança níveis sofisticados de avanço tecnológico, requerendo conhecimentos mais elaborados.

Uma questão a considerar, nesse grau de ensino, é a radical fragmentação entre as disciplinas Biologia, Física e Química, tratadas como "departamentos estanques", à parte de sua finalidade global, que é tornar inteligível a natureza, para poder controlá-la em favor do próprio homem. Tal procedimento dificulta a percepção do mundo em sua totalidade, onde cada coisa atua sobre as demais.

Os conteúdos de Biologia, Física e Química apresentados, devidamente construídos e articulados ao longo das séries, devem explicitar de forma mais prática, a relação entre ciência e produção, pela própria articulação dos conhecimentos (teoria) com o processo de trabalho. Assim, por exemplo, em qualquer trabalho prático com a madeira ou metal, o aluno aplicará uma série de conhecimentos que adquiriu, além de leis físicas e químicas, para vencer a resistência destes materiais e transformá-los em outros novos. Desse modo, ele compreenderá o processo produtivo, em sua totalidade, utilizando todos aqueles significados que acumulou, tais como o princípio do trabalho mecânico, de força aplicada sobre um objeto, de como certos materiais são mais resistentes a mudanças de temperatura, etc.

Nesse mesmo caminho insere-se a educação de adultos, que também tem raiz ideológica-política, não podendo ser resolvida unicamente por medidas técnicas, mas, da mesma forma como o Pré-Escolar, o 1º e o 2º Grau, pela inversão de um quadro, que retrata a desigualdade em todos os sentidos, para outro onde todos os indivíduos tenham consigo os instrumentos necessários "para modificar em parte as relações de exploração e domínio às quais estão submetidos" (LELLA, 1987, pág. 38).

A essa altura, torna-se imprescindível explicitar alguns princípios fundamentais do método verdadeiramente científico, que é o método dialético, para a compreensão dos conteúdos transmitidos.

Parece ter ficado claro que o que caracteriza este método é ser ele um meio de estudar, pensar, raciocinar, fazer boas observações, investigando o começo e o fim das coisas, interligando-as e sabendo de onde vêm e para onde vão, porque o mundo, a natureza e a sociedade têm um desenvolvimento complexo e dinâmico, cuja evolução se deu pela luta contínua de forças e princípios opostos, onde cada nova forma surgiu a partir da antiga, em perpétua mudança, evoluindo continuamente.

Portanto, faz-se necessário repensar os recursos metodológicos que têm sido utilizados, tendo bem claro que, conforme já referido anteriormente, assim como os "conteúdos" eles não são "neutros", nem "inofensivos", mas com significados intencionais por trás deles, que nem sempre correspondem aos das necessidades educacionais das classes trabalhadoras.

Considerando-se o já demonstrado nos Pressupostos Filosóficos do Ensino de Ciências, em sua "Contextualização no Brasil", tal constatação não significa que todas as práticas metodológicas, que os professores desta área vêm utilizando, tenham que ser "execradas", deixa-

das de lado. Qualquer esforço para compreender que método usar para trabalhar os conteúdos, deve partir do entendimento claro de quais são os interesses sociais e ideológicos que o orientam, de forma que não venha a contribuir para reforçar a desigualdade da distribuição do conhecimento, através da vida cotidiana nas salas de aula.

Com esta compreensão, toda e qualquer atividade que os professores realizarem, tais como práticas de laboratório, estudos de campo, os módulos de ensino, aulas expositivas, pesquisas bibliográficas, utilização de audiovisuais e cartazes, jogos, debates, brincadeiras, Clubes e Feiras de Ciências, desenvolvimento de Técnicas de Projetos, entre tantas outras, deverão perfeitamente como recursos pedagógicos, contribuindo também, para que os alunos sistematizem os conhecimentos de que necessitam, enquanto sujeitos históricos e sociais.

Da mesma forma que o controle social e econômico ocorre na transmissão dos conteúdos e utilização de recursos metodológicos, também este se dá no processo de avaliação da aprendizagem. A avaliação é parte natural da prática educativa, e tanto serve para informar sobre o trabalho do professor, quanto do aluno. Portanto, sendo ela um registro de uma história de vida, deve levar em conta as características sócio-econômico-culturais dos alunos, que são quem determinam suas habilidades, seus interesses, sua aquisição de conhecimentos e a própria prática pedagógica do professor.

Assim, em uma Feira de Ciências, por exemplo, onde normalmente os trabalhos melhores são premiados (o que já é uma forma de desigualdade, de processo seletivo, nos moldes do tecnicismo que premia os "mais eficientes", para produzirem para o sistema que alimentam), normalmente não é analisada a totalidade das questões que determinaram o desenvolvimento desses. Ao se avaliar o desempenho dos alunos, deveria ser levado em conta todo o histórico de como se deu seu processo de produção, para que fossem levantadas todas as condições que lhes possibilitassem tal desempenho.

O mesmo se dá com as provas escritas e orais, entre outras práticas avaliativas que, na maioria das vezes, retratam uma memorização mecânica de significados e fatos, mostrando um resultado distante do esperado, por não corresponderem à interpretação que o aluno faz da realidade.

No que se refere à concepção pedagógica que norteia a Proposta Curricular para o Ensino de Ciências, o pressuposto básico para a transmissão dos conteúdos e utilização de recursos metodológicos é o mesmo para a avaliação: que ela se destine a um aluno concreto, possibilitando-lhe toda a instrumentalização necessária para a sua promoção social, pois fica muito mais fácil transformar o estado das coisas, "devidamente organizadas e colocadas como prontas e em harmonia", pela compreensão de como elas se dão e do que há por trás delas, do que ter a "convicção ilusória e mágica" de que assim o será para sempre e de que, efetivamente, "nada há de novo sob o sol".

## Ciências e Programas de Saúde

"A criança e a compreensão de seu lugar na natureza" — A Pré-Escola.

"O Ensino de Ciências no 1º Grau"  
"A CIÊNCIA NATURAL, NÃO SE LIMITA SIMPLEMENTE A DESCREVER A NATUREZA, ELA CONSTITUI PARTE DA INTERAÇÃO ENTRE A NATUREZA E NÓS MESMOS" (HEISENBERG).

A compreensão de que o que existe tem uma história concreta, a partir de uma série de transformações permanentes da matéria, que fizeram com que tenhamos duas condições: uma parte "inerente" da natureza e uma outra, que se diferenciou e se especializou pelo dinamismo e complexidade crescente da matéria, em forma de "vida", constituindo a evolução biológica, geradora de todos os seres vivos, é de extrema importância para a relação "Ensino de Ciências e conhecimento".

Assim, cada coisa, cada objeto, cada fenômeno do universo, não existe por si só, nem surgiu "acidentalmente", mas se deu por um processo histórico e progressivo, por essência, regido por um sistema de leis e relações muito profundas que não podem ser desconsideradas, por explicarem o desenrolar da totalidade dos acontecimentos. Deste modo, a seleção e a organização dos conteúdos de Ciências, bem como a forma de abor-

dá-los, deve ter como finalidade proporcionar ao aluno a compreensão destes fatos, para que ele se compreenda a si próprio como ser histórico, como indivíduo em comunidade social e possa aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em seu benefício e de sua coletividade.

No sentido de contribuir para este fim, é que se propõe alterações não só na relação dos conteúdos, mas também em sua estruturação. Para tanto, os professores de Pré-Escola, de 1ª a 4ª série, e de 5ª a 8ª série (ressaltando aqui, os de Escolas Multisseriadas e de Educação de Adultos), precisam, necessariamente, adquirir os conhecimentos fundamentais para exercer sua ação docente, para que estejam melhor preparadas para ensinar os conteúdos de Ciências com mais segurança e tranquilidade, sem dependência dos livros didáticos e programas de ensino rígidos. Só assim transmitirão com mais clareza os conteúdos relacionados aos seres vivos, aos objetos e materiais do meio ambiente, como também os que tratam da interação dos seres vivos entre si e com o meio.

Com base no exposto, o professor de Pré-Escola ao trabalhar os temas:

Compreensão do corpo como um fenômeno comple-

to, em desenvolvimento no tempo e no espaço; Um corpo complexo e seu registro social — A criança como um ser enraizado em um tempo e espaço; O meio físico-social em que a criança vive — Interações com este meio; A criança e outros seres com os quais interage, deve buscar, ainda que a princípio pareça um pouco "difícil" e "complicado", articular entre si, os conteúdos correspondentes a estes temas situando-os dentro das condições históricas em que foram produzidos. É preciso lembrar que assim o é na natureza: tudo que nela há, passou por um processo de construção, do mais simples para o mais complexo, fazendo parte uma "teia" muito dinâmica, onde cada coisa e cada fenômeno estão intimamente interligados. Assim, partindo do que está mais perto da criança, das coisas que povoam o seu meio físico e social, explicadas em seu relacionamento umas com as outras, o professor irá progressivamente dando-lhe conta dos aspectos da realidade em que ela interfere, de forma que vá observando, prestando atenção no mundo que a cerca, explorando o ambiente, refletindo sobre o que vai percebendo, sem necessariamente concluir determinados assuntos.

Da mesma forma, estão apresentados os conteúdos de 1ª a 8ª série, através dos quais o Ensino de Ciências

deve dar condições ao aluno de construir uma rede conceitual, a partir de sua integração no ambiente em que vive, para que possa reconhecer e aproveitar os recursos nele existentes, conscientes e refletidamente.

Em função disto, ao contrário de trabalhar-se os fenômenos e componentes ambientais isoladamente (da forma como vem acontecendo), tudo o que diz respeito ao solo, ao ar, à água, ao homem, aos animais, às plantas, ao meio ambiente, à matéria (Química) e à energia (Física), além de serem demonstrados em suas particularidades, deverão ser trabalhados em conexão uns com os outros, em nível de profundidade, também em seus aspectos biológicos, físico-químicos, sociológicos, culturais e tecnológicos.

Para ilustrar, a um determinado conteúdo referente ao homem, buscar-se-á relacionar conteúdos de outros fenômenos e componentes ambientais, que lhe dizem respeito. Trabalhando desta forma, permitir-se-á a construção de problemas autênticos que estimularão e orientarão o raciocínio do aluno, progressivamente, sintética e analiticamente, para abstrações maiores.

Os quadros que se seguem, esclarecem melhor esta forma de organização dos conteúdos:

### CIÊNCIAS E PROGRAMAS DE SAÚDE (Pré-Escolar e 1º Grau) O Homem e sua relação com a Natureza e a Sociedade

MEIO BIÓTICO				
CICLO DA MATÉRIA E ENERGIA	O HOMEM	OS ANIMAIS	AS PLANTAS	O AR
Características e propriedades dos corpos	O homem como ser vivo, animal e humano.	O animal como um ser vivo	A planta como um ser vivo	Evidências da existência e propriedades do ar
Formas de manifestação da energia na natureza.	Sensibilização corporal	Características gerais	Características gerais	A importância do ar
Evidências de transformação nos objetos	Localização do corpo no espaço.	Constatação da diversidade animal	Constatação da diversidade vegetal	O ar atmosférico
Estruturação de alguns conceitos.	Funções corporais básicas	Funções vitais	Funções vitais	Os diferentes gases e suas funções no ambiente
Propriedades específicas da matéria.	Relação do homem com outros seres	Relação dos animais com outros seres	Relação das plantas com outros seres	Influência do ar nas alterações climáticas e implicações sobre os seres vivos
Relação entre os conceitos já estruturados.	Relação funcional dos órgãos do corpo humano com as atividades desempenhadas pelo homem	Domesticação dos animais pelo homem	Domesticação das plantas pelo homem	O emprego do ar nos processos de produção
Ocorrência de transformações nos materiais da natureza e avaliação dos fenômenos.	Processamento dos materiais pelo organismo humano	Interferência dos animais na transformação dos materiais	Interferência das plantas na transformação dos materiais	Influência dos gases na transformação dos materiais
Destino dos produtos das transformações da matéria e energia.	O homem e os mecanismos de percepção de estímulos do meio.	Destino dos produtos e processo de origem animal	Destino dos produtos e processos de origem vegetal	As transformações observadas no ar, decorrentes dos processos de produção
Processos de produção de energia.	Os mecanismos de absorção de energia pelo corpo humano	Os animais como fonte de energia, em fins diversos	Os vegetais como seres produtores de energia Os vegetais como fonte energética, em fins diversos	O ar como fonte energética
A geração de energia e as necessidades básicas dos seres humanos	As reações energéticas no corpo humano e a formação de novos materiais	O animal e sua relação com o trabalho Social	As plantas e sua importância na instrumentação para o trabalho	A energia eólica e o trabalho

**IMPORTANTE:** O que se propõe é que os conteúdos aqui relacionados sejam trabalhados em todas as séries, em nível de complexidade (coluna vertical) e de amplitude (coluna horizontal), isto é, do mais simples (séries iniciais) para o mais complexo (séries finais), em sua ligação uns com os outros (cada "tema central" que consta nas colunas verticais).

As séries assinaladas para determinados conteúdos, apenas indicam que nelas os mesmos devem ser priorizados e trabalhados com tranquilidade por corresponderem, com segurança, ao nível de compreensão do aluno, nestas séries.

**CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE HISTÓRIA — 1º GRAU**

**1º e 2º SÉRIES:**

**1º Tema:** Reflexão sobre a História

**Subtema:** História do aluno

**Conteúdo:** Nome, sobrenome, origem.

**Objetos que usa:** individual e coletivo.

**Atividades:** o que faz sozinho; o que faz junto com outras pessoas.

**Lazer, moradia, alimentação?**

**Trabalho:** remunerado, não-remunerado.

**Acontecimentos de sua vida:** passado/presente/futuro.

**2º Tema:** Inserção no coletivo

**Subtema:** A família/o grupo com o qual o aluno vive

**Conteúdos:** As pessoas que formam este grupo: suas atividades individuais e coletivas; seu trabalho dentro e fora do grupo; os objetos de uso individual e coletivo: seus usos e costumes; os acontecimentos do passado/presente/futuro do grupo.

**Subtema:** A sala de aula

**Conteúdo:** As pessoas que formam o grupo da sala de aula; origem, atividades individuais e coletivas; objetos de uso individual e coletivo; o trabalho das pessoas da classe; acontecimentos referentes ao passado/presente/futuro do grupo da classe.

**3º Tema:** Unidade e diversidade do social: o público e o privado

**Subtema:** Grupo Escolar

**Conteúdos:** As pessoas que fazem parte da escola; origem; trabalho individual e coletivo; objetos de uso individual e coletivo; papel da Escola; acontecimentos do passado/presente/futuro do grupo escolar.

**Subtema:** Grupos religiosos, de profissão, de lazer, associações.

**Conteúdo:** Grupos que convivem no local de moradia do aluno; origem, semelhanças e diferenças; atividades públicas/privadas; técnicas; usos e costumes; objetos de uso; acontecimentos do passado/presente/futuro destes grupos.

**4º Tema:** Unidade e diversidade das relações que constituem uma sociedade

**Subtema:** Sociedade rural: estudo de caso regional.

**Conteúdo:** Trabalho rural: agricultura e pecuária; trabalhadores rurais; legislação trabalhista; condições de trabalho; tipos de propriedade rural; condições de vida: moradia, saúde, educação, transporte, comunicação; questão social: êxodo rural, reforma agrária, movimentos sociais. Lazer.

**Subtema:** Sociedade urbana: estudo de caso regional

**Conteúdo:** Origem; trabalho urbano: indústria e serviços; trabalhadores urbanos, legislação trabalhista; condições de trabalho; tipos de propriedade; condições de vida: moradia, saúde, educação, transporte, comunicação; questão social: greves, movimentos migratórios. Lazer.

**3º SÉRIE — Unidade Anual: UNIDADE E DIVERSIDADE DOS ELEMENTOS FORMADORES DA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA**

**1º Tema:** Grupos sociais e suas diferentes atividades

**Subtema:** Extrativismo; Pecuária, Agricultura, Serviços; Comércio e Indústria.

**Conteúdo:** Quem produz: escravos — assalariados, autônomos, pequenos produtores.

**Como se produz:** instrumentos de trabalho. Locais de trabalho; Formas de propriedade.

**Para que se produz:** consumo interno; consumo externo.

**Estudo de caso:** análise desses aspectos no município ontem e hoje.

**2º Tema:** O imaginário e cotidiano dos diferentes grupos sociais

**Subtema:** Colonizadores — Índios, Africanos — Imigrantes.

**Conteúdo:** Vestimentas, alimentação, moradia, brincadeiras, músicas, dança, religiosidade.

**Estudo de caso:** análise do imaginário e cotidiano dos diferentes grupos no município ontem e hoje.

**3º Tema:** Formas de organização dos diferentes grupos

**Subtema:** Organizações: de trabalho, institucionais, espontâneas e políticas

**Conteúdo:** Associações profissionais; esportivas, de moradores, cooperativas, sindicatos e partidos políticos, câmaras.

**Estudo de caso:** diferentes formas de organização no município ontem e hoje.

**4º SÉRIE — Unidade Anual: UNIDADE E DIVERSIDADE DOS ELEMENTOS FORMADORES DA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA**

**1º Tema:** As diferentes formas de organização da produção na sociedade brasileira.

**Subtema:** Agroindústria do açúcar; pecuária; extrativismo; agricultura; indústria.

**Conteúdo:** O que produz — Quem produz. Como produz — para quem se produz — quem fica com a produção.

**Estudo de caso:** as diferentes formas de organização da produção ontem e hoje, no Estado de Santa Catarina.

**2º Tema:** As diferentes relações de trabalho e poder na sociedade brasileira.

**Subtema:** Relações de trabalho. Assalariamento e Escravidão.

**Conteúdo:** Escravidão; assalariamento; propriedade; arrendamento; posse.

**Subtema:** Relações de poder; dominação colonial; Governo Imperial e Governo Republicano.

**Conteúdo:** A capitania e a província. Governo Imperial, Vitaliciedade, Hereditariedade, Autoritarismo, Governo Republicano: Municípios, Estados, Distrito Federal, Representatividade; periodicidade de mandatos; cidadania.

**Estudo de caso:** Relações de Trabalho e Poder ontem e hoje em Santa Catarina.

**3º Tema:** As transformações no imaginário e no cotidiano da sociedade brasileira.

**Subtema:** O imaginário e cotidiano na sociedade colonial, imperial e republicana.

**Conteúdo:** Vestimentas, alimentação, moradia, brincadeiras, músicas, dança, religiosidade. Na sociedade açucareira; mineiradora; pecuarista; urbana e urbana industrial.

**Estudo de caso:** as transformações no imaginário e cotidiano da sociedade catarinense.

**5º SÉRIE — Unidade Anual: A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA**

**1º Tema:** A produção do conhecimento histórico

**Subtema:** O que é a História

**Conteúdo:** Concepções de história. O tempo histórico; tempo linear; tempo sagrado; tempo profano.

**Subtema:** Como se escreve a História

**Conteúdo:** Fontes históricas. A historiografia.

**2º Tema:** O Brasil na expansão mercantil europeia

**Subtema:** O Sistema Colonial

**Conteúdo:** Brasil — pré-conquista; o mercantilismo; a exploração colonial; o colonizado e o colonizador.

**3º Tema:** A sociedade colonial brasileira

**Subtema:** Economia e Sociedade.

**Colonial: unidade e diversidade.**

**Conteúdo:** Agroindústria açucareira; mineração; pecuária; relações de trabalho: escravidão e trabalho livre; administração colonial.

**Estudo de caso:** Agricultura e Agropecuária em Santa Catarina.

**4º Tema:** A crise da sociedade colonial

**Subtema:** Contradições do sistema colonial

**Conteúdo:** Contradições internas: emboabas, maseates, Beckman e Felipe dos Santos.

**Lutas pela Independência:** Minas Gerais, Bahia, Pernambuco.

**Subtema:** Contestação e crise na colônia  
**Conteúdo:** A contestação do monopólio comercial.  
 A vinda da Corte e a política de D. João VI.

6: SÉRIE — Unidade Anual: CONSOLIDAÇÃO E CRISE DA SOCIEDADE BRASILEIRA

1: **Tema:** Construção do Estado e as contradições do liberalismo no Brasil

**Subtema:** A construção do Estado Nacional

**Conteúdo:** Liberais e conservadores; a Constituição de 1824; o ato adicional; movimentos de rebelião.

**Subtema:** A consolidação do Estado Nacional-Liberal

**Conteúdo:** Transição do trabalho escravo para o trabalho livre; a Guerra do Paraguai; o movimento republicano; a Constituição de 1891.

**Estudo de Caso:** A escravidão em Santa Catarina; a Proclamação da República em Santa Catarina.

2: **Tema:** Estado Republicano: modernização e crise

**Subtema:** A economia agroexportadora e a luta pela industrialização.

**Conteúdo:** A hegemonia inglesa no Brasil; a cafeicultura e a luta pela industrialização.

**Subtema:** A formação da classe operária

**Conteúdo:** A composição da classe operária; o mundo do trabalho sem a legislação trabalhista.

**Estudo de caso:** A classe operária em Santa Catarina; a industrialização em Santa Catarina.

**Subtema:** A crise do Estado Republicano

**Conteúdo:** Coronelismo e oligarquia; movimentos sociais: Canudos e Contestado; o anarco-sindicalismo; a política dos governadores; a burguesia industrial e as camadas médias. Tenentismo.

3: **Tema:** A sociedade brasileira na crise do capitalismo liberal

**Subtema:** A crise do capitalismo e o Estado Novo.

**Conteúdo:** A crise das oligarquias; a Revolução de 1930 e a Constituição de 1934; o golpe de 1937 e a legislação trabalhista.

**Subtema:** A redemocratização

**Conteúdo:** Partidos políticos e eleições; a Constituinte e a Constituição de 1946; o populismo e o nacionalismo.

4: **Tema:** O Brasil contemporâneo

**Subtema:** A crise do Populismo

**Conteúdo:** Governos populistas: de Getúlio Vargas a João Goulart; contradições do populismo e o Golpe de 1964.

**Subtema:** Os governos militares e a redemocratização

**Conteúdo:** A Constituição de 1967; 1968: a ditadura e sua contestação; a internacionalização da economia e o "milagre brasileiro"; movimentos sociais: custo de vida, Anistia, Diretas Já; Constituinte e Constituição de 1988; os partidos políticos contemporâneos.

**Subtema:** Cultura e tecnologia

**Conteúdo:** Comunicação e Cultura de Massa: cinema, teatro, movimentos culturais; movimentos de contra cultura e problemas sociais contemporâneos; propaganda eleitoral — televisão = mensagem veiculada

Questões: AIDS, Desnutrição, etc.

7: SÉRIE: Unidade Anual: CULTURA, TRABALHO E PODER NA ANTIGUIDADE OCIDENTAL

1: **Tema:** As sociedades teocráticas

**Subtema:** O pensar nas sociedades teocráticas

**Conteúdo:** Religião e vida cotidiana; mito versus História; o significado da arte entre os antigos.

**Subtema:** Formas de organização

**Conteúdo:** As burocracias teocráticas; sacerdócio e monarquia; formas de exercício de poder.

**Subtema:** Ordenação da vida material

**Conteúdo:** Trabalho e técnica

2: **Tema:** A Polis e a República

**Subtema:** Ruptura com a ordem teocrática

**Conteúdo:** O surgimento da democracia

**Subtema:** A Polis grega

**Conteúdo:** Cidade e campo; a vida privada e a vida pública na Polis

**Subtema:** O pensar entre os gregos

**Conteúdo:** O nascimento da História e da Filosofia

**Subtema:** O pensamento entre os gregos

**Conteúdo:** O significado da arte entre os gregos

**Subtema:** A república humana

**Conteúdo:** Cidade e campo; instituições republicanas; a vida privada entre os romanos

**Subtema:** O pensar entre os romanos

**Conteúdo:** O Direito romano; o significado da arte entre os romanos

3: **Tema:** A crise do mundo antigo

**Subtema:** O Império Romano

**Conteúdo:** Lutas sociais na Roma antiga; o advento do Império

**Subtema:** A desintegração do mundo antigo

**Conteúdo:** A re-ruralização da sociedade e o enfraquecimento das instituições políticas

4: **Tema:** O mundo medieval

**Subtema:** A feudalidade

**Conteúdo:** Relações de trabalho na Idade Média; as três ordens e o feudalismo

**Subtema:** O pensamento na Idade média

**Conteúdo:** Cultura popular (a festa) e cultura erudita (a Igreja)

8: SÉRIE — Unidade Anual: TRABALHO E PODER: DA CONSTRUÇÃO DA MODERNIDADE À SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

1: **Tema:** A transição para o Capitalismo

**Subtema:** A crise do feudalismo

**Conteúdo:** A crise da exploração servil; tempo e trabalho; as cidades e as transformações culturais.

**Subtema:** A modernidade europeia

**Conteúdo:** A formação do capital mercantil; a formação dos Estados Nacionais e o Absolutismo; o imaginário burguês; o Renascimento, a Reforma e a Contra-reforma.

**Estudo de caso:** A colonização da América; áreas e tipos de colonização.

2: **Tema:** A consolidação do capitalismo

**Subtema:** Industrialização e a divisão social do trabalho

**Conteúdo:** A revolução industrial; a formação da classe operária.

**Estudo de caso:** O capitalismo inglês e a América Latina

**Subtema:** O liberalismo e a Era das Revoluções

**Conteúdo:** O Iluminismo e Liberalismo; Revolução Inglesa; Revolução Francesa.

**Estudo de caso:** A independência das colônias americanas

3: **Tema:** A expansão do capitalismo monopolista e o imperialismo

**Subtema:** A expansão dos mercados

**Conteúdo:** O capitalismo monopolista; a partilha da África e da Ásia.

**Estudo de caso:** A consolidação do capitalismo nos Estados Unidos

4: **Tema:** Contradições e contestações ao capitalismo monopolista

**Subtema:** Contradições do capitalismo

**Conteúdo:** Organização dos trabalhadores; a Comuna de Paris; as revoluções alemã e russa; a I Guerra Mundial

**Subtema:** A polarização mundial

**Conteúdo:** A crise de 1929; emergência dos estados totalitários; a II Guerra Mundial; descolonização e Guerra Fria.

**Estudo de caso:** o totalitarismo na América Latina

**Subtema:** Desenvolvimento e subdesenvolvimento

**Conteúdo:** A industrialização no 3º mundo; a classe operária nos países subdesenvolvidos; revolução e resistência: China, Cuba.

**Estudo de caso:** As revoluções na América Latina