

# CONSIDERAÇÕES SOBRE REFORMAS CURRICULARES EM SANTA CATARINA

Aida Rotava Paim\*

**Resumo:** Esta pesquisa busca acompanhar a trajetória da construção da Proposta Curricular de 1991 como intenção de escolarização, enquanto prática cultural que se constitui parte do sistema das estruturas organizativas da sociedade. Essa forma institucionalizada de se dar a escolarização favorece a elaboração de proposta de planejamento e controle da sociedade. O processo de construção da Proposta Curricular será analisado como uma prática cultural na produção dos planos e o controle dos resultados em um momento de democratização das relações, buscando a participação dos envolvidos no processo.

**Palavras-chave:** Proposta Curricular de Santa Catarina, reformas curriculares, currículo.

## Introdução

Estudar a história da Proposta Curricular de Santa Catarina - PC/SC - implica fazer uma retrospectiva dos planos de educação do estado, sua relação com a legislação nacional no contexto histórico-político e concepção teórica que dá sustentação às propostas.

Desse modo, este texto apresenta a legislação produzida no contexto histórico e político estadual e nacional na relação com a política educacional. Autores como Goodson (2001), Sacristán (1998 e 2000), Guy Vincent et al (2001) fundamentam o estudo dos documentos como produção cultural, esta situada em políticas educacionais de sistemas. Para entender as estratégias políticas de construção dos documentos, bem como o que muda e o que permanece, além dos autores já citados, Marcos Aurélio Nogueira (1998) também fundamenta os estudos.

Nos anos sessenta, Santa Catarina entra na era dos planejamentos globais, pois o Conselho Federal de Educação - CFE - exigia a planificação dos sistemas de educação e os estados receberiam verbas federais para sua execução.

A partir de 1964, as influências dos acordos MEC/USAID tornaram-se o sustentáculo das reformas. Baseados na neutralidade científica, inspirados nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, instalou-se na escola a divisão social do trabalho, acentuando-se a distância entre quem planeja e quem executa. Nesse processo, “O estado brasileiro deixa de ser o guardião do bem comum, de conotação liberal, para ir sedimentando-se como gestor da acumulação e centralização do capital” (AGUIAR, 1991, p.30). Os mecanismos de implantação do novo sistema econômico, político, social e educacional passaram pelo uso da violência, a burocracia estatal tecnocrata e as formas de intervenção via planejamento. No Brasil e nos demais países da América Latina, por exigência do capitalismo, são criados órgãos de planejamento em todas as áreas.<sup>1</sup> A reforma universitária, implantada no Brasil em 1968, fragmentou as especialidades e criou as habilitações de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, especialidades estas que teriam que garantir a implantação da educação tecnicista no país, respondendo assim ao momento histórico e político vigente.

No que se refere ao ensino primário (nomenclatura usada na época), traçou-se o planejamento integrado do sistema que, segundo Santos (1970, p. 21): preocupava-se em: “a) adequar os currículos à realidade; b) redistribuir as unidades escolares, prevendo a eliminação progressiva das escolas isoladas; c) reformular os cursos de formação de professores”. Isso constitui-se em metas a serem atingidas pelo poder público, que foram instrumentalizadas pelos seguintes pontos:

- instrumentalização de uma filosofia educacional baseada nas expectativas de desenvolvimento econômico e social do Estado;
- desburocratização da máquina administrativa educacional;
- eliminação da política partidária no sistema de ensino;
- implantação de classes preparatórias ao primário (o que hoje seria o pré-escolar).

Nesse período, houve uma grande preocupação com a quantidade de alunos reprovados em cada ano - nas séries iniciais chegava a 40%. Esse quadro era oneroso para o Estado, que pretendia implementar o desenvolvimento econômico e social, bem como acumular capital. Assim, era urgente pensar alternativas para atender o desenvolvimento econômico do período sem descuidar do aspecto social aparente. Para tal, o governo e a Universidade Federal de Santa Catarina elaboraram um Plano Estadual de Educação - PEE, em 1970, a fim de implantar os princípios da escola tecnicista, fundamentados em objetivos comportamentais, instituindo o Avanço Progressivo e eliminando a reprovação nas oito primeiras séries de ensino.

O Conselho Federal de Educação aprovou os conteúdos mínimos de Língua Nacional, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Educação Artística, Educação Religiosa, Educação Física, Educação Moral e Cívica e Atividades Complementares para o Ciclo Básico, de 1ª a 4ª série em caráter experimental por 2 anos.

Em 1976, foi publicado um outro programa de ensino para o primeiro grau, ou seja, para os oito primeiros anos de escolaridade. Esse difere muito do anterior, porém reforça a influência da Psicologia da Aprendizagem no que tange ao comportamento, uma vez que, “[...]o processo da educação, que se estende ininterruptamente por toda a vida, a função da escola é a de tentar modificar, manter ou substituir o comportamento presente e tornar possível o efetivo comportamento desejado” (SANTA CATARINA, 1976).

Tem-se aqui a legitimação do processo educativo da lei 5692/71, que vinha sendo gestada anteriormente e entrando em vigor com todo o seu aparato político e psicológico no país.

### **Reforma na redemocratização**

Os anos 80, final do regime autoritário e início da abertura política, constitui-se um momento histórico de redemocratização, como analisou Otávio Ianni: “Trata-se de recompor as relações da sociedade civil com o Estado. A maioria da população não se reconhece no poder estatal”. A nação procura retomar o seu processo formativo, encontrar a sua fisionomia (IANNI, 1995).

Os movimentos sociais passaram a dar fôlego às lutas, as categorias trabalhadoras se organizaram para a reconquista dos direitos de participação em greves, manifestações, debates e congressos. A possibilidade da crítica ao sistema e a percepção das contradições pela concepção dialética da educação passaram a ser um esforço coletivo de negação da dominação.

As forças políticas se pluralizaram e passaram a organizarem-se em partidos políticos, sindicatos e associações. Nesse movimento da sociedade, chamado de redemocratização, foram eleitos os governadores dos estados federativos, em 1982.

Em Santa Catarina, o governador eleito foi o representante dos grupos que deram sustentação ao regime militar, vinculado ao PDS, com 50% dos votos. Seu governo aliou-se à política nacional. Na educação do estado, iniciou-se o processo de democratização, desencadeando discussões em todas as escolas, dando voz aos pais, alunos e aos professores, sobre as seguintes questões:

1. O que entendemos por democratização da educação?
2. Por quais processos 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).

As questões foram respondidas pelas comunidades escolares. O processo se deu após o movimento grevista dos professores em 1983,

que reivindicava a participação efetiva na formulação da política educacional catarinense.

As deliberações, quanto ao que é democratização da educação, acentuaram-se no que se refere à participação, possibilitando a escolha dos dirigentes da escola, bem como do país e dos municípios de fronteira que, até então, não eram permitidas; a reorganização e politização da comunidade escolar, valorizando o homem e socializando o saber. A concepção de educação vigente mantém o aluno como o centro do processo educacional e os meios, como principais recursos de aprendizagem. Porém, abriu-se discussão sobre o pluralismo educacional e o respeito às minorias, às entidades de classe dos trabalhadores, especialmente de educação.

Os principais problemas que afetavam a democratização quanto ao currículo foram:

[...] currículo e programa inadequados à realidade, defasados no conteúdo, elaborados autocraticamente, 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”(p.28).

As deliberações quanto às diretrizes gerais para elaboração de currículos e programas de ensino, nesta 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) Desenvolver e cultivar, através da vivência, a democracia; c) 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, de modo a oportunizar um maior envolvimento dos pais, alunos e professores, cultivando as tradições e patrimônio histórico e cultural brasileiro; d) Criar o Conselho Deliberativo em todas as escolas, composto por pais, alunos, professores, especialistas e funcionários, eleitos em Assembléias de cada segmento, para definir as linhas prioritárias da ação educacional e determinação dos currículos escolares; e) Elaborar currículo acadêmico e operacional, feito por professores especialistas e com experiências em sala de aula, evitando imposições absurdas, fora da realidade educacional e social; f) Formular programas de ensino elaborado 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: Filosofia, Sociologia, Psicologia e História da Educação (p. 29).

Estas deliberações ilustram a visão de democracia e participação que vinha sendo reivindicada para formar o sujeito crítico e democrático, bem como o respeito ao sistema educacional hierárquico, a valorização dos profissionais com experiência, as realidades dos alunos e a inclusão das Ciências Sociais e Humanas nos programas de ensino.

O próprio documento propõe a alteração das relações, de autoritárias para democráticas, mas faz a regulação com o respeito às leis do sistema.

Além de ter envolvido a comunidade escolar na construção do texto da democratização da educação, esta foi envolvida na continuidade do processo com a criação dos conselhos deliberativos nas escolas, assegurando a responsabilidade desta sobre os mesmos. As políticas de democratização e de participação fizeram parte do plano de governo e da pauta de reivindicações da comunidade escolar catarinense.

Essa forma de organização do texto, de apresentar os problemas e depois as deliberações, processou-se para elaboração de todas as diretrizes específicas do Currículo e Programas de Ensino. Ainda nessas diretrizes específicas, destacou-se a avaliação de aprendizagem, a 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 (p.38).

O Avanço Progressivo foi instituído como política de governo catarinense em 1970, visando eliminar a multirepetência e fundamentava-se na concepção psicológica da educação, na qual, “repetir” o ano letivo causava traumas aos alunos.

Estranhamente, essa discussão sobre aprovação/reprovação e o fluxo, mais eficiente e mais contínuo, volta nos anos 80, a nível nacional e também local. Nesse período, o contexto nacional entra no contexto local com mais afinamento nas propostas.

O processo de discussão foi coordenado pela Comissão Estadual de Elaboração do Plano Estadual de Educação e se deu nas diferentes instâncias, ou seja, nas escolas, nas unidades regionais e, finalmente, houve a realização do Congresso Estadual, “realizado em Lages de 22 a 27 de outubro de 1984, com a participação de 538 delegados das 20 regiões educacionais, cujas deliberações constam neste documento”. O documento teve como título Democratização da educação – a opção dos catarinenses - Plano Estadual de Educação 1985 – 1988.

O PEE de 1985-1988 foi elaborado com a participação dos catarinenses, como falava o governador da época, mas não foi acolhido

pelo CEE como tal, e sim, 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 técnicos-burocráticos valorizados no âmbito das instâncias político-administrativas, tendo sido oficialmente reduzido a um documento subsidiário qualquer” (VALLE, 2003, p.64).

O CEE, embora tendo representante na comissão de elaboração do plano acompanhando o processo, somente agiu posteriormente, fazendo seu papel de fiscalizador e regulador das ações.

O processo das discussões se deu democraticamente, porém, as efetivações das deliberações se deram parcialmente. Algumas conquistas foram garantidas no documento como:

“o fim da ‘promoção automática’ – tradução concreta da prática escolar que se resumiu o Sistema de Avanço Progressivo (SAP), o direito à hora de atividade; a eleição para diretores de escola; a constituição dos Conselhos Deliberativos nas escolas”<sup>2</sup> (SOUZA, 1996, p. 38).

Nesse caminhar, foi possível acompanhar que, quem participava das discussões coletivas representando a Secretaria de Estado da Educação eram pessoas que estavam em cargo de confiança do governo em detrimento ao 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. Essa forma de acompanhamento da SEE levou-a a gerir 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 fazia o debate e não decidia).

Novamente, o Estado trabalhava com suas instituições reguladoras no processo democrático, sobrepondo as funções técnicas em detrimento das funções políticas.

Essa arena de relações de poder se deu no governo de Esperidião Amin, do Partido Democrático Social – PDS, eleito em 1982, que finalizou seu governo debatendo com as entidades que



compunham a Comissão de Implantação do Plano, eleita no congresso de Lages, e não efetivadora das deliberações propostas. A comissão de implantação do plano era constituída por um representante de cada uma das 20 regiões do estado.

O governo que o sucedeu, Pedro Ivo Campos, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, desconsiderou todo o processo de democratização e participação e nomeou uma comissão com fins de definir os rumos da educação catarinense durante seu período de gestão. Elaborou o Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação 1988-1991, que contém os pontos das políticas nacionais de “[...] educação para todos, reorganização da estrutura administrativa e de reformulação de conceitos e formas de ação pedagógicas” (SANTA CATARINA, 1984, p. 8).

O plano de ação 1988-1991 propôs a reorganização curricular, apontando:

Além do saber sistematizado é necessário considerar o que é básico e indispensável para a escolarização do aluno, suas experiências de vida, seu ritmo de aprendizagem e as necessidades concretas de cada um. É preciso ter presente que, sendo o trabalho a dimensão fundamental da existência humana, cabe à escola ter como referência básica, na organização de seu currículo, a inter-relação entre a educação e trabalho. Deve, portanto, propiciar a todo cidadão uma sólida formação geral, científica e tecnológica. A profissionalização e o desenvolvimento de habilidades para o trabalho só terão dimensões reais de qualificação se a sua base estiver calcada em uma sólida formação de conteúdos gerais que capacite o educando a compreensão da realidade social e a intervenção na sua organização. Além da seleção crítica dos conteúdos básicos de cada área, é importante considerar sua organização seqüencial e adequação da metodologia de ensino e de avaliação, de forma a garantir o domínio real dos conteúdos e a elevação do nível de conhecimento (p. 10-11).

Nesse plano de ação está definido o cidadão que se quer para o estado, voltado para o trabalho, com formação geral, científica e tecnológica que possibilite a compreensão da realidade e com

intervenção social. Aponta para uma seleção crítica dos conteúdos básicos e alerta para a organização seqüencial e acompanhamento avaliativo.

Em seu projeto de Reorganização Curricular do Ensino de 1º e 2º graus, estabelece 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 proposta de conteúdos curriculares das disciplinas de Educação Geral e de Formação Especial, procurando atualizá-los e torná-los compatíveis com a realidade e 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; Reestruturação do currículo dos cursos de magistério de 1º grau, 1ª a 4ª série, visando à preparação adequada do professor (SANTA CATARINA, 24-25).

O plano de ação foi definido como uma série de medidas amplas, que querem reestruturar todas as formas de saberes. Tomam os pontos essenciais de uma reestruturação, em que 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; conteúdos essenciais indispensáveis; a necessidade de fortalecer a formação de professores que irão levar esses princípios de maneira mais efetiva para dentro da escola e a elaboração de metas de forma de avaliação com bastante preocupação da regulação dessa proposta.

Estabelecidas as metas, o governo do estado criou o órgão Coordenação de Ensino – CODEN, para elaborar o texto da reorganização curricular. A proposta foi, então, construída com

representantes de vários órgãos da secretaria da educação. A CODEN era ligada ao gabinete do secretário de educação, e foi composto pelo Coordenador Mário César Brinhosa, que foi assessorado por um grupo de 12 profissionais da educação “[...]que eram partícipes das discussões educacionais embasadas no pensamento histórico cultural” (MUNARIM, 2000, p.169). Esse grupo tinha a “[...]função articuladora entre os graus e modalidades de ensino e garantir as atividades-meio de estabelecer as diretrizes básicas de ação para o ensino em Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 1991, p. 9).

As discussões sobre educação traziam um viés crítico, buscando a história dos vencidos e dos vencedores, procurando entender a relação entre eles, definindo que saberes seriam priorizados nesse texto de currículo e que não o eram anteriormente. Definiam ainda os que são mais cabíveis para o momento histórico e político vigente.

A proposta trazia a discussão que estava ocorrendo na historiografia no começo dos anos 80, que é a tentativa de refocar, com a história crítica e social, determinados sujeitos que estavam fora do olhar historiográfico. Sader (1988, p. 26) possibilita visualizar que estavam se alterando as relações sociais e assim também surge uma nova forma de sistema político:

Este novo sistema político está condicionado por significativas alterações no conjunto da sociedade civil. Entre as rupturas, que marcam todas as transições, uma das mais impressionantes nesta que estamos tratando é certamente a que cruza a história do movimento operário, ou das ‘calasses populares’, ‘ou dos setores dominados’. (...) Atores sociais e intérpretes, no próprio calor da hora, se apercebem de que havia algo de novo emergindo na história social do país, cujo significado, no entanto, era difícil de ser imediatamente captado.

O debate sobre a presença de novos atores interpretando as relações sociais, fundamentalmente na busca de direitos, foram incorporados no momento da definição dos conteúdos a serem priorizados na elaboração das propostas das disciplinas e, sobretudo, as voltadas às Ciências Sociais e no texto específico da alfabetização.

Marilena Chauí, prefaciando a obra de Eder Sader, fala dos movimentos sociais como criação de “um novo sujeito social e histórico” e justifica ser um sujeito novo porque:

1)foi “criado pelos próprios movimentos sociais populares” entre os anos 70 e 80; 2) Se trata de um sujeito coletivo e descentralizado. (...) O novo sujeito social; são os movimentos sociais populares em cujo interior indivíduos, até então dispersos e privatizados, passam a definir-se mutuamente, a decidir e agir em conjunto e a redefinir-se a cada efeito resultante das decisões e atividades realizadas; 3)porque é um sujeito, que, embora coletivo não se apresenta com portador da universalidade definida a partir de uma organização determinada que operaria como centro, vetor e telos das ações sócio políticas e para a qual não haveria propriamente sujeitos, mas objetos ou engrenagens da máquina organizadora” (CHAUÍ apud SADER 1988, p.10).

Este sujeito novo aparece na história do currículo catarinense quando os professores organizados reivindicam a participação na elaboração do documento “democratização da educação - a opção dos catarinenses, nos embates para que se cumprissem as resoluções deste. Posteriormente, na luta pela retomada dos direitos que foram tirados da categoria no governo seguinte. Na continuidade da caminhada, os professores modificam a estratégia, incluindo esse novo sujeito e suas práticas sociais na seleção dos conteúdos e escolha de pressupostos teóricos metodológicos da Proposta Curricular.

Entre uma reforma e outra, independente de gestão de governo, apresentam-se elementos de reformas educativas, permeadas por medidas políticas, em que estão presentes elementos de mudança e permanência.

As reformas vêm acompanhadas de argumentos da participação da sociedade e fundamentadas por especialistas, não perdem de vista o objetivo da melhoria da qualidade de ensino. A política educativa traça objetivos e metas de forma totalizadora, na direção da melhoria. Segundo Popkewitz In Warde (1998 p. 150):

O progresso combinava as racionalidades morais, políticas e científicas na direção que dava à mudança social e pessoal no

tocante à teoria educacional. (...) Existia a disposição de se esperar que a instituição social, os assuntos humanos e o desenvolvimento pessoal tivessem um sentido de finalidade, um futuro, um movimento 'para cima e para frente'.

A crença de que o progresso impulsiona o desenvolvimento e a habilidade de dominar o meio, tanto natural, quanto social, sugere que as reformas de governo deveriam seguir impulsionando o progresso através de mudanças sociais, visando a melhoria do ensino.

A Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 1991, p.10) trouxe em seu documento norteador, a concepção de 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 transformações.

O homem, como ser que, com suas contradições, vive, dialeticamente, como produto e produtor da história. Portanto, o homem constitui-se humano de forma cultural e social. Isto remete a Walter Benjamin (1994, p. 225):

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojados são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamam de bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corvéia anônima dos seus contemporâneos.

O autor defende que a história se constitui de relações, nas quais, embora havendo vencedores, não fica extinta a presença dos vencidos. Sujeitos que na relação de poder perdem a legitimação social de seus projetos políticos, de uma cultura interessada.

A Proposta Curricular estava sendo pensada como um discurso político, que procura trazer à tona um sujeito social que estava esquecido, subsumido nos conteúdos sociais, nas práticas pedagógicas e na valorização cultural. Os saberes sistematizados selecionados estabelecem uma relação de poder com outros saberes não-selecionados, ficam sem visibilidade nos currículos, no entanto, não desaparecem e podem ser trazidos à tona. Os sujeitos que são diminuídos socialmente, que estão marginalizados, têm que encontrar um espaço de atuação que os legitime nesse processo escolar.

Com uma metodologia de aproximações sucessivas, sendo que ao final de cada encontro de elaboração da proposta, era editado um jornal com as sistematizações feitas. O primeiro jornal não apresenta lista de bibliografias, nas quais se fundamentam as primeiras idéias, porém, todos os textos têm autores, ou grupo responsável. O segundo e o terceiro jornal apresentam a bibliografia e o grupo de professores responsáveis por cada texto. Nos documentos norteadores da proposta, o destaque é para a literatura soviética, em especial Vigotski com o texto “A Formação Social da Mente”, Antonio Gramsci, com o texto “Os intelectuais e a organização da cultura” e as propostas curriculares dos demais estados brasileiros, em especial São Paulo e Paraná. Da literatura educacional brasileira, destacam-se Dermeval Saviani, Otaiza Romaneli, Ivani Fazenda, Paulo Freire, cada um teorizando o momento histórico de abertura política sob o viés de suas pesquisas. Os criadores da Proposta procuraram dar uma cara “nova” a ela, pois a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento do educando se propunha dialética.

Os planos curriculares, por sua vez, passam a ser construídos pelos profissionais da escola e não prescritivos, como eram apresentados nos planos anteriores. Porém, o governo tinha um plano de ação, cujas metas eram explícitas e o currículo a ser construído e desenvolvido deveria estar de acordo com a legislação vigente e o plano.

Essa relação do poder com os professores na produção controlada do currículo revela uma mística que manifesta os dois mundos: “o da retórica prescritiva e da escolarização como prática”, convivendo em um espaço de legitimidade.

A idéia de o currículo ser construído nesta relação de interesses de políticas e de poder, remete a Goodson com relação à “invenção de uma tradição”, ou seja, uma “tradição inventada” que, segundo Hobsbawm (apud Goodson 1995):

[...] significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – natureza simbólica- que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que implica automaticamente continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer a continuidade com um passado histórico apropriado.

Comparando os planos e propostas para a educação de SC, percebe-se que a mística da participação da comunidade escolar está presente, ou no momento da elaboração do plano ou na organização curricular; a sociedade é chamada a contribuir, constituindo-se, assim, uma tradição.

A participação dos pais e dos professores em um novo papel como responsáveis pelos currículos, pelo ensino, pela aprendizagem, pelo desenvolvimento, pela construção do conhecimento junto com o aluno neste processo, vai desresponsabilizando o poder público. Esta postura do Estado vai ao encontro da política de descentralização do poder.

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

[...] la implementación de las políticas abarca aquellas acciones efectuadas por individuos (e 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.

O currículo escolar prescrito é uma ação planejada para ser executada, mas são as relações entre os implementadores e os que executam tais prescrições, bem como as condições materiais de cada lugar específico, que permitiriam uma análise destas implementações.

A escola e o currículo, consideradas invenções humanas, são entendidas como construção cultural, a qual permite entender a sua relação de ordenação entre o Estado e a sociedade. O Estado possui diferentes entendimentos de organização social, portanto, esta trama de organizações constitutivas revela interesses diversos, resultando nos 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.

Pelo viés histórico da organização do currículo e seus usos, é possível perceber porque e como ele é um elemento organizador da sociedade. A pesquisa histórica do currículo mostra os caminhos percorridos para a manutenção das classes sociais, construídas culturalmente e naturalizadas na escola e na sociedade.

Segundo Guy Vincent et al. (2001, p. 42), as ações organizadas 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, mais de deveres do que de direitos.

Tomando por referência a formação de hábitos de vida regular, é possível pensar que a estratégia política de “aproximações sucessivas” para a construção, tanto do Plano Estadual de Educação de 1984, quanto da Proposta Curricular de 1991 fazem parte da formação de sujeitos que se dispõem a participar das políticas e se responsabilizam pelas ações do projeto. É a formação da premissa do “aprender a fazer”<sup>3</sup>.

A escola, como instituição contemporânea, sofre as reformas e, ao mesmo tempo, é agente delas, que vão sendo reinventadas



conforme as políticas de poder; atendendo à flexibilidade de produção. Conforme os modelos de produção e suas exigências, reformularam-se as instituições de formação e de regulação da sociedade. Inicialmente, instituições mais elitizantes, posteriormente, a massificação do “oferecer escolarização”, pela necessidade da industrialização nos diferentes viéses da divisão social do trabalho e das especialidades e, agora, a descentralização pelas redes flexibilizadas de informação. Porém, o controle na produtividade, nem sempre, no caso da escola, significa conhecimento estudado, entendido e reorganizado a partir de novos referenciais de vivência, quer no trabalho, na vida familiar ou social. Passa assim, por uma veiculação de informações funcionais de um sistema em rede. O não-funcionamento do sistema é atribuído à incompetência do sujeito que precisa estar sempre atento a sua “profissionalização” para não ser excluído pela própria culpa. Ser sujeito da própria história é responder pelas conseqüências excludentes do sistema, é promover a auto-exclusão por reconhecimento que não serve para... “é ficar tolerante à fragmentação, aceitando-a”, como coloca Sennet (1999).

Os autores Guy Vincent, Goodson e Sennett, trabalham com as questões do poder político como determinante de ações que interferem diretamente na vida das pessoas. Nas 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 é preciso que se considere a pressão dos diferentes segmentos sociais. A idéia de políticas públicas aparenta um momento de decisão que acontece do ponto de vista individual, do governante de plantão, porém representa um grupo de intenções que se traduzem em programas ou leis. A organização dos planos de governo leva em consideração as prioridades de seus aliados, negociando com as divergências, pois visam produzir ações que provoquem resultados na direção dos interesses do grupo que representa.

Em momentos de crise, surgem os projetos de mudança, porém a mudança se constitui num desafio que, conforme Nogueira (1998, p.256), dá-se 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”.

Este desafio é intenso, pois implica novas formas de viver coletivo e também mudança de posturas individuais. Portanto, não é fácil uma vez que tem-se no passado construções que identificam e estimulam ao conservadorismo, embora a insatisfação da situação presente instigue à mudança. A idéia de futuro, ainda segundo Nogueira, “é tão somente uma visão mágica e ingênua, tempo de salvação ou a incerteza”. Diz também, citando Moore Jr: “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”.

Nos estudos sobre mudança, também deve-se dar importância ao imaginário, o qual faz parte da definição da história e os processos de longa duração em que pode-se constatar as dificuldades e a lentidão das mudanças. Desse modo, é possível relacionar os processos históricos de mudança e as reformas educacionais, pois se dão em momentos de crise e estão profundamente vinculados à cultura, interferem na vida social cultural e econômica das pessoas e são historicamente construídos. A idéia de mudança vem acompanhada das perguntas para onde ia a política e para onde deve ir agora, ou seja, o que fica e o que muda?

Na sociedade atual, embora se queira dar as costas ao passado, vê-se, nos projetos de políticas expostos pelos governantes através das leis, uma recorrência de práticas em que o passado vive no presente, conforme diz Nogueira (1998, p. 259):

Ele persiste implacável na memória (coletiva, grupal, individual) e ressurge 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.

Essa relação entre a mudança e a permanência, refletindo o presente através de uma retomada no passado, serve como baliza para as discussões de projeção sobre o futuro porque apontam caminhos para investimento. É fundamental para uma análise histórica, em especial do currículo como um elemento organizador da forma escolar, que é construído, culturalmente, pelas relações de poder vigentes na sociedade.

A Proposta Curricular de SC teve momentos de maior envolvimento e produção de experiências de 88 a 90. Ficou sem receber atenção nos dois anos seguintes. Tomou fôlego novamente no que diz respeito ao ensino fundamental a partir de 1993, quando foram retomados os estudos do ponto de vista pedagógico, devido ao Projeto Criança 2000, financiado pelo Banco Mundial, cujos recursos foram remetidos ao estado de Santa Catarina através do Ministério da Educação do Brasil, em decorrência dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para todos, realizada na Tailândia, em 1990.

Nesse movimento pela construção de uma proposta de currículo para o estado de Santa Catarina, perpassam interesses internos e locais na relação com os externos de dimensão nacional e internacional, com as contradições dos tipos de sociedades desejadas entre o desejo da permanência do que já é conhecido e seguro e a necessidade da mudança cercada de incerteza, os diferentes sujeitos buscam afirmar suas posições e assim construir-se culturalmente.

Recebido em 01/11/2005 e aceito em 11/02/2006.

## Notas

\* Doutoranda da Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, e-mail [aidapaim@hotmail.com](mailto:aidapaim@hotmail.com)

<sup>1</sup> UNESCO. Instituto de planejamento da educação. Los problemas y la estrategia del planeamiento de la educación – La experiencia de América Latina. S.I., 1964.p.9, citado por Aguiar, 1991.

<sup>2</sup> O Sistema de Avanço Progressivo foi instituído no Plano Estadual de 1970, vigorou até 1985. Já foi citado anteriormente.

<sup>3</sup> “aprender a fazer,” que pressupõe desenvolver a competência do saber relacionar-se em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional PCNs (1998:17).

### Referências Bibliográficas

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Supervisão escolar e política educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, p.30.

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**. UFSC/CCE. N. 23. 1º semestre de 1995

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v.1).

CHAUÍ, Marilena. Prefácio. In: SADER, Eder. **Quando novos personagens entram e cena: experiências, falas, e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, I.F. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Portugal: Porto, 2001.

IANNI, Otávio. O Brasil nação. In: **Coleção SEADE**. 1995, p. 29-36.

MUNARIM, Antonio. **Educação e esfera pública na serra catarinense: a experiência política do Plano Regional de Educação**. Florianópolis: UFSC, 2000, p.169.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da Política: idéias para a reforma democrática do Estado**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

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.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_ Reformas Educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, Mirian Jorge. **II Seminário internacional: 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.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas, e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-7980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

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.

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003, 280 p.

SANTOS. Silvio Coelho dos. **Um esquema para educação em Santa Catarina**. Florianópolis, SC: EDEME, 1970, p.21.

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.

VINCENT, Guy. et al. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte: n.33, jun/2001

## Fontes

SANTA CATARINA. **Programa de ensino do primeiro grau.** Florianópolis, SC: IOESC, 1976.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação 1985–1988; democratização da educação a opção dos catarinenses.** 2.ed. Florianópolis: IOESC, 1984.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação – 1988-1991.** Florianópolis: IOESC, 1988.

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

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

**Abstract:** This research accompanies the construction trajectory of the 1991 Curricula Proposal for schools in Santa Catarina while it is a cultural practice that constitutes part of the society organizational structures system. Such an institutionalized schooling favors the elaboration of a proposal for controlling and planning of a society. The construction process of the Curricula Proposal will be analyzed as a cultural practice in the production of the plans and results' control in a moment of democratization of relations, searching the participation of the people involved in this process.

**Keywords:** Curricula Proposal of Santa Catarina, curricular reforms, curriculum.