

HISTÓRICO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO (1989-2005)

I. B. F. COAN* e M. L. P. ALMEIDA

Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC
benedetcoan@gmail.com*

Artigo submetido em outubro/2013 e aceito em novembro/2015

DOI: 10.15628/holos.2015.1738

RESUMO

Este estudo tem por objetivo apresentar os contextos social, político e econômico brasileiro que influenciaram a concepção e escrita de uma Proposta Curricular para a educação do Estado de Santa Catarina. A Proposta Curricular Catarinense norteia-se pelas teorias de base do materialismo histórico dialético, tendo a teoria de Antonio Gramsci como um de seus fundamentos. A pesquisa aqui apresentada orienta-se na concepção histórico-crítica a partir da abordagem dialética do fenômeno educativo proposto por Dermeval Saviani.

Adota como método a análise documental e a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura sobre a Proposta Curricular, Políticas Públicas educacionais e Educação Catarinense. A elaboração do referido componente curricular teve início no final dos anos 1980 e a última atualização foi editada em 2005. Neste artigo, descreve-se o processo de construção dessa Proposta a partir do Plano de Ação 88/91 até os Cadernos Temáticos publicados em 2005.

PALAVRAS-CHAVE: educação catarinense, proposta curricular de Santa Catarina, políticas públicas educacionais

HISTORY CURRICULUM PROPOSAL OF SANTA CATARINA STATE RELATING TO PUBLIC POLICY FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION, PRIMARY EDUCATION AND SECONDARY EDUCATION (1989-2005)

ABSTRACT

This study aims to present the Brazilian social, political and economic contexts that influenced the design and writing of a Curricular Proposal for education in the state of Santa Catarina. The Curricular Proposal of Santa Catarina is guided by basic theories of dialectical historical materialism, and the studies of Antonio Gramsci as one of its foundations. The research presented here is oriented on the historical-critical approach from the dialectical approach to the educational phenomenon proposed by Dermeval

Saviani. The method adopted is the document analysis and the bibliographic research with a review of the literature on the Curricular Proposal, educational Public Policy and Education of Santa Catarina. The preparation of this curriculum component began in the late 1980s and the last update was published in 2005. In this article, we describe the process of building this proposal from the Action Plan of 88/91 to the theme books published in 2005.

KEYWORDS: education of Santa Catarina, curriculum proposal of Santa Catarina, public policy education.

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo explicar sobre alguns dos principais acontecimentos que marcaram a educação estadual catarinense para, em seguida, apresentar o histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina e suas orientações teórico-metodológicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sendo assim, após a retrospectiva das décadas de 1960 a 1980, apresentamos a elaboração do citado documento, desde os primeiros passos com a reestruturação da Secretaria de Estado da Educação e Desporto, a partir do Plano de Ação 89/91, até os Cadernos Temáticos editados em 2005.

A educação no Estado de Santa Catarina inicia um processo de mudanças significativas em seu contexto na década de 1960, quando os governantes estaduais decidem colocar o estado catarinense na rota do desenvolvimento que se expandia pelo país, impulsionado pela política desenvolvimentista promovida pelo governo federal. Na sequência, os anos 1970 foram marcados pela alternância de políticas conservadoras e ditatoriais, também reflexo do contexto nacional, que incidiu direta e indiretamente sobre a educação catarinense. A década seguinte foi caracterizada pelo fim da ditadura e consequente redemocratização do país. Esses acontecimentos influenciaram a educação desenvolvida em Santa Catarina e contribuíram para a elaboração da Proposta Curricular Catarinense iniciada no final da década de 1980.

O período de 1960 e 1970 caracterizou importante marco para a reestruturação da educação catarinense, seguindo os passos da educação nacional e do contexto de implantação da ideologia do desenvolvimento, com a posterior substituição pela “doutrina da interdependência” que consolidou a “estrutura capitalista” no Brasil (AURAS, 1997, p. 23). Nessas décadas, Santa Catarina vivenciou sua inserção no Projeto Nacional Desenvolvimentista, colocado em prática por Juscelino Kubitschek a partir de 1956, juntamente com a assimilação à doutrina da interdependência. Para Saviani (2008, p. 292),

No início da década de 1960, a sociedade brasileira vivia um momento de grande efervescência, que chegou a ser caracterizado como pré-revolucionário (Furtado, 1962). Os “anos JK” (1956-1960) foram um período de euforia desenvolvimentista, embalado pelo “plano de metas” e pelo *slogan* “50 anos em 5”. O alvo da política posta em marcha era completar o processo de industrialização do país. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado pouco antes do governo de Juscelino, foi por ele encampado e encarado como a inteligência a serviço do desenvolvimento. No interior do ISEB era elaborada e, a partir dele, divulgada a ideologia nacionalista desenvolvimentista. Paralelamente ao ISEB, formulava-se no seio da Escola Superior de Guerra (ESG) a ideologia da interdependência, que coincidia com a doutrina da segurança nacional (grifos do autor - SAVIANI, 2008, p. 292).

De acordo com Auras (1997, p. 23), a “doutrina da interdependência” caracteriza a imersão do Brasil nos planos capitalistas e consequente reajuste de diferentes áreas sociais para se adequar aos interesses do capital, dentre elas a educação. Mudanças nesse âmbito são efetuadas no sentido de adequar as escolas à ideologia da interdependência. Importante lembrar que as três décadas em destaque não foram homogêneas quanto aos planos políticos e econômicos estabelecidos por organismos internacionais, ocorrendo nesse período avanços e retrocessos em relação aos

interesses da hegemonia capitalista¹. Cunha (2002, p. 127), fazendo uma releitura de Benevides (1979), explica a política adotada pelo governo brasileiro de então do seguinte modo:

[...] Visando aumentar a produtividade dos recursos investidos e viabilizar a aplicação de novos recursos em atividades produtoras, o Programa de Metas tinha como objetivo maior e final a elevação do nível de vida da população. A concretização da esperança de um futuro melhor para todos seria uma consequência do aumento de empregos gerado pelo desenvolvimento econômico.

A educação nacional, conforme Saviani (2008), foi pensada a partir do Golpe Militar de 1964, que colocaria o país por cerca de vinte anos sob um regime autoritário de repressão e de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico de consolidação do capitalismo e cujas consequências para a educação se fazem sentir neste início de milênio. As mudanças se deram a partir de um Simpósio organizado pelo IPES (Instituto de Estudos Políticos e Sociais, fundado em 1961²) e realizado em dezembro de 1964, para pensar a educação nacional, com os militares no poder. Naquele encontro, entendeu-se que desde a escola primária o ensino deveria centrar-se na capacitação dos alunos para atividades práticas. Ao 2.º grau, caberia o preparo de profissionais para suprir a demanda de trabalhadores necessários “[...] ao desenvolvimento econômico e social do país”. Quanto ao ensino superior, deveria formar pessoal especializado para o trabalho “[...] nas empresas e preparar os quadros dirigentes do país” (SAVIANI, 2008, p. 295).

Em âmbito nacional, após o referido simpósio, outro encontro foi organizado pelo mesmo IPES³, sob o nome de “A educação que nos convém”, cuja temática explicitava “[...] os aspectos constitutivos da visão pedagógica assumida pelo regime militar” que, no

[...] sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na

¹ Conforme entende Saviani (2008, p. 293): “[...] Nesse contexto, a sociedade se polarizou entre aqueles que, à esquerda, buscavam ajustar o modelo econômico à ideologia política e os que, à direita, procuravam adequar a ideologia política ao modelo econômico. No primeiro caso, tratava-se de nacionalizar a economia; no segundo, o que estava em causa era a desnacionalização da ideologia”.

² Tendo como um de seus idealizadores Golbery do Couto e Silva, o IPES tinha por objetivo doutrinar a sociedade brasileira para o novo contexto político e econômico, atuando de forma enérgica e “[...] por meio de guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes, em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares [...]”, o que levou o país ao Golpe Militar de 1964 (SAVIANI, 2008, p. 295).

³ Conforme Saviani (2008, p. 297): “[...] A iniciativa da organização do Fórum se pôs como uma resposta da entidade empresarial à crise educacional escancarada com a tomada das escolas superiores pelos estudantes, em junho de 1968. Durante os meses de julho, agosto e setembro, o IPES se dedicou à preparação do evento, que se realizou de 10 de outubro a 14 de novembro de 1968. Teve papel decisivo na organização do evento Roberto de Oliveira Campos, que havia sido ministro do Planejamento do governo Castelo Branco entre 1964 e 1967, situação em que definiu a política econômica do regime militar e implementou suas principais medidas. A ele eram submetidos os temas e os sumários das conferências e os nomes dos participantes a serem convidados. O Fórum contemplou onze temas, sendo quatro abordando a educação de modo geral, seis tratando de ‘aspectos do ensino superior’ e o último, definido como ‘conferência síntese’, versou sobre os ‘Fundamentos para uma política educacional brasileira’ (IPES/GB, 1969) [...]”.

diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais [...] (SAVIANI, 2008, p. 297).

A partir dessas considerações, entende-se que a educação brasileira é direcionada por organismos internacionais, principalmente americanos, que se tornam financiadores do ensino no Brasil e encaminham as escolas para o preparo de pessoal habilitado para atender às necessidades do capital. Os acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos da América, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), induzem e orientam o ensino brasileiro ao que Saviani (2008) denomina de “concepção produtivista de educação”, que privilegia o ideal de ensino fundado nos “[...] princípios da racionalidade, eficiência e produtividade [...]”, que tem por meta maiores resultados com “o mínimo de dispêndio”. Com isso, o investimento em educação deveria ser reduzido ao mínimo possível, situação que resultou na precariedade do ensino brasileiro em seus aspectos qualitativos (SAVIANI, 2008, p. 298).

Em Santa Catarina, para seguir o rumo nacional, tendo por base os preceitos da LDB nº 4.024/61, foi elaborado o Sistema Estadual de Educação, criado o Conselho Estadual de Educação para gerir o ensino catarinense e também a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC), além de iniciar mudanças em diferentes frentes no que trata da educação no estado. O Golpe Militar de 1964, responsável por contrair financiamentos estrangeiros para várias áreas sociais, dentre elas a educação, contribuiu para que Santa Catarina entrasse nesse sistema. Paralelo a esses fatos, esse estado, por meio de seus órgãos responsáveis pelo ensino, foi o primeiro a fazer um diagnóstico da situação educacional em seu território, o que lhe rendeu como prêmio a assessoria técnica do programa *Colóquios Estaduais sobre Organização dos Sistemas de Ensino* (CEOSE), resultante “[...] do acordo MEC/INEP/UNESCO” (AURAS, 1997, p. 45). Conforme essa mesma autora,

Incorporava-se, assim, ao discurso desenvolvimentista e modernizador do Estado, a diretriz, segundo a qual as decisões relacionadas à educação não competem aos educadores, restando-lhes apenas a tarefa de executar as diretrizes concebidas pelos técnicos especialistas “detentores do saber” (AURAS, 1997, p. 45).

O resultado desses acontecimentos, atrelado a outros, foi o desenvolvimento de programas educacionais para as escolas estaduais, o que tornou a escola o espaço de formação de trabalhadores para o crescimento econômico industrial que se avizinhava. Os primeiros anos escolares foram bastante afetados por esse processo, com a “facilitação” dos conteúdos ministrados na 1ª série, considerados muito complicados para assimilação dos alunos, a maioria proveniente das classes populares. Foi criada a educação pré-escolar e adotado o sistema de “promoção automática da 1ª para a 2ª série primária” (AURAS, 1997, p. 49). Assim, o ensino nas então chamadas primeiras séries do ensino fundamental deveria capacitar os alunos com atividades práticas e os rudimentos da linguagem escrita, isso porque, saber ler e escrever era necessário para o mercado de trabalho que se abria com a nova ordem econômica nacional. Saviani

(2008), ao referir-se ao contexto brasileiro, ressalta a preocupação do governo de então com os analfabetos do país. Para determinados tipos de serviço nas indústrias, o saber ler, mesmo que fossem as instruções, era imprescindível.

Aos poucos, Santa Catarina foi se adequando ao novo contexto educacional, com o aumento de escolas e vagas, o que não significa dizer que a mesma proporção foi adotada no que trata da qualidade dos serviços prestados à população nas unidades escolares, desvalorização dos profissionais da educação e ajuste ao processo de descentralização imposto pelo governo federal. Essa situação sofre mudanças operacionais com a redemocratização do país, consequência da contestação da “legitimidade do regime militar” em razão do não “[...] cumprimento das metas de sustentação do modelo econômico em benefício de setores locais” (AURAS, 1997, p. 84). A sociedade civil estruturou-se a exemplo da Organização dos Advogados do Brasil (OAB), da Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), dos movimentos de base, associações de professores, partidos políticos e sindicalistas, movimentos que entram em cena para desestabilizar o regime militar. Outros fatos também marcaram essa época em Santa Catarina, a exemplo da Novembroada⁴ (AURAS, 1997).

No âmbito educacional, um Plano Estadual de Educação foi delineado e sua meta era a qualidade educacional, juntamente com a valorização do professor como importante elemento do processo de ensino, ao contrário do que vinha sendo disposto até então. Uma das propostas foi a de revitalizar os cursos de magistério para atender as necessidades e peculiaridades do ensino pré-escolar, especial, de 1ª a 4ª série do 1º grau, da zona rural e/ou urbana, conforme destacado no Plano Estadual de Educação de 1980 a 1983 (AURAS, 1997, p. 85). Ao mesmo tempo, abriu-se espaço para a privatização do 2.º grau e a proliferação de instituições de ensino superior para atender à demanda de recursos humanos necessários ao processo de desenvolvimento. Em relação ao 1.º grau, a qualidade esperada não se consolidou em razão de diferentes fatores, dentre eles a manutenção do Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos e o pouco investimento na área educacional, em especial no que diz respeito ao salário dos professores (AURAS, 1997).

O início da década de 1980 foi marcado pela primeira greve dos professores de 1º e 2º Grau no Estado, o que levou, em 1984, à participação popular nas discussões sobre a educação estadual. O final dessa década trouxe possibilidades ao ensino catarinense, quando começaram as discussões para a elaboração de uma Proposta Curricular que contemplasse as necessidades educacionais da população catarinense, objeto de nossas considerações neste estudo.

2 PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE

O documento em análise foi produzido em um momento significativo para a nação brasileira, a redemocratização do país. Em Santa Catarina, isso oportunizou a formação de um grupo de técnicos da educação que trabalhavam na Secretaria Estadual de Educação (SED) para iniciar os trabalhos de elaboração da Proposta Curricular estadual. Isso foi resultado das discussões que permearam os últimos anos da ditadura militar e contribuíram para arrefecer esse regime. Conforme o exposto no documento em análise,

⁴ Novembroada: movimento organizado por diferentes segmentos sociais do Estado que saem às ruas para contestar a visita do então Presidente da República a Santa Catarina (AURAS, 1997).

Com a redemocratização política do país a partir de 1985, ganha corpo um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar, de uma forma mais tímida, porque reprimida. Sem nenhuma modificação na legislação do que diz respeito às questões curriculares, a introdução de textos ligados a um pensamento mais social no meio educacional introduziu mudanças nesse meio. Se não houve uma imediata transformação da prática educacional, houve pelo menos o despertar de uma discussão aberta sobre uma linha de pensamento que antes, por ser reprimida, só podia ser feita na clandestinidade (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Ao observar essas questões, entendemos que o período no qual o referido documento começou a ser gestado tem importância para se compreender os motivos que levaram Santa Catarina a elaborar um norteador para seu sistema educacional e, para refletir sobre um contexto histórico brasileiro no qual se deu a abertura política e possibilidade de participação popular nas eleições dos governos federal, estadual e municipal por meio do voto, consequência da redemocratização do país. Nesse contexto,

O movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular, portanto, encontrou eco nas instâncias oficiais dos governos estaduais de então, fazendo com que a maior parte do país trabalhasse novas propostas curriculares, com apoio oficial, no período entre 1987 e 1991. Foi nesse âmbito que se elaborou a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, que foi resultado da discussão e de estudos sistemáticos realizados sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, entre 1988 e 1991, momento em que pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Como afirmam os organizadores da Proposta Curricular Catarinense, ela se concretizou juntamente com a redemocratização do país, e conciliou, ao mesmo tempo, uma perspectiva democrática da educação, que englobava a participação do corpo docente e demais envolvidos com a educação estadual (SANTA CATARINA, 1998). Assim, o referido documento, elaborado por técnicos da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e consultores de instituições de ensino superior desse estado, teve por meta atender as necessidades da comunidade catarinense, de uma proposta direcionada para as especificidades do próprio estado. Ainda sobre o contexto que engendrou possibilidades para a educação e o desenvolvimento de programas diferenciados, destaca-se a tentativa da comunidade escolar, principalmente dos intelectuais que estudavam o cenário educacional brasileiro, de superar a pedagogia tecnicista vigente, resultante das políticas educacionais elaboradas pelo Governo Militar. Conforme Thiesen, Staub e Maurício (2011, p. 159),

Nossa hipótese empírica é que, tanto a iniciativa do governo de Santa Catarina que ao final dos anos 1980 propõe iniciar um trabalho de discussão e sistematização de uma proposta curricular para o Estado, quanto o próprio desenvolvimento do processo de constituição da proposta, pouco diferem, nos termos de seus objetivos e encaminhamentos, daquilo que ocorreu e ainda ocorre em outros contextos brasileiros e na própria União. Estimulados pelos movimentos políticos de democratização e impactados pelos baixos resultados educacionais de suas redes os Estados da Federação optam pela “formulação” de novas políticas curriculares produzindo com elas outros sentidos discursivos, num trabalho em

que a produção de novos textos (oficiais) é, sobretudo, um movimento que interpreta, traduz e recria textos provenientes de outros contextos – processo que Bernstein (1996) denominou de “recontextualização”.

No caso dos textos preliminares da Proposta Curricular de Santa Catarina, publicados em forma de Jornais, no Jornal 01, editado em 1989, Sônia Beltrame, ao apresentar o histórico da educação brasileira e ao descrever a época em que este documento foi sistematizado, salienta que,

[...] desde o seu início, as discussões pedagógicas giram em torno das propostas organizadas na tendência “crítico-social dos conteúdos”. Nessa perspectiva é valorizada a transmissão de conteúdos concretos, indissociáveis da prática social. E a escola é valorizada como instrumento vital para a apropriação do saber por parte das camadas populares. Os debates têm sido muito intensos entre os educadores, acerca dessas idéias muitas vezes polêmicas, porém, tem possibilitado que se avance em direção a uma compreensão mais ampla do papel que desempenha a escola na sociedade (BELTRAME, 1989, p. 3).

Em relação as discussões em âmbito nacional para a superação da concepção tecnicista que predominava na educação brasileira, Saviani (2008) destaca que a educação sob essa perspectiva destinava-se a formar pessoas para o mercado de trabalho, processo contrário à ideia de uma educação direcionada ao desenvolvimento de um pensamento crítico que oportunizasse aos educandos a reflexão sobre a realidade, que os preparasse para o contexto que os cerca e oportunizasse condições de mudar essa realidade.

Assim, segundo o texto introdutório da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 12), foi adotada como direcionamento da construção desse documento a concepção “histórico-cultural”. Os norteadores teóricos dessa concepção são os “textos de Antonio Gramsci (1891-1937)” e de “[...] outros autores pertencentes à mesma vertente teórica, dos quais alguns pensadores brasileiros do meio educacional se tornaram divulgadores e intérpretes”. No mesmo documento introdutório afirma-se que

[...] o pensar da educação numa ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da conseqüente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses. Esse pensamento, num espaço muito curto de tempo, passou da clandestinidade a uma legitimidade institucional (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Reforça-se, nesse sentido, uma das principais preocupações daqueles que pensam e estudam a educação brasileira, que é a necessidade de um ensino voltado para as necessidades das camadas menos favorecidas economicamente da população que, por não terem acesso a outros meios formais de ensino, carecem que a escola pública tenha qualidade o suficiente para instruí-los naquilo que forma cidadãos conscientes e críticos. Embora as prerrogativas desse documento, estudos demonstram que Santa Catarina ainda não atendeu a toda essa parcela em um de seus direitos básicos, conforme prescreve a Constituição Brasileira de 1988, Título VIII, Da ordem social, Capítulo III, da educação, da cultura e do desporto, Seção I, da educação,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família⁵, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sob nosso entendimento, a educação como direito de todos que promova “o pleno desenvolvimento da pessoa”, conforme previsto na Constituição de 1988, deve atender a todos. No entanto, os dados mais recentes que obtivemos, dos anos de 2010 e 2011, comparados com anos anteriores até 2004, por exemplo, revelam que Santa Catarina ainda possui analfabetos na faixa etária de 10 a 14 anos, com 01% sobre o total da população, e de 3,9% da população a partir dos 15 anos de idade. Comparado a estados da Federação da região Nordeste, por exemplo, esse percentual é baixo, conforme resultados veiculados pelo MEC a partir da pesquisa para o *Plano Nacional de Educação – PNE -2011-2020* (BRASIL, 2011). Assim, quando expressamos a educação de qualidade no sentido de preparar a pessoa para o exercício da cidadania, refletimos sobre como os princípios da Constituição Federal vêm se cumprindo no Estado de Santa Catarina. Faz-se necessário pensar também na questão do analfabetismo como fator de exclusão social, o que também compromete a formação cidadã, conforme previsto na Lei Magna do país.

Esse contexto não diz respeito somente ao estado de Santa Catarina. Aqui, vislumbramos um reflexo do contexto nacional e de outros países da América Latina, o que nos leva para outra discussão que incide sobre os processos educacionais e as políticas para a educação, que é a atuação de organismos internacionais financiadores de empréstimos sob a condição de adotar os programas desenvolvidos pelos chamados países hegemônicos capitalistas.

Interferem também no processo de elaboração da Proposta Curricular Catarinense as relações dos países latino-americanos e do Caribe com o Banco Mundial, pois, desde os anos 1970, quando este organismo internacional intensifica sua presença nesses lugares, a educação é direcionada aos interesses de estrangeiros que ditam regras, estabelecem métodos e metodologias de ensino, prescrevem modelos e prestam assessoria necessária para que seus programas sejam implantados nas escolas públicas dos países signatários. Conforme Silva (2003, p. 286),

Nos anos 1970, durante a gestão Robert McNamara (1968-1981) o Banco Mundial assumiu a política estratégica de diversificação setorial de empréstimos, redimensionando-os de acordo com os seus interesses políticos, ideológicos e econômicos para alcançar a economia dos países capitalistas devedores. Na gestão McNamara, a instituição financeira aprimorou sua política econômica e suas estratégias para alcançar e modificar a economia dos governos devedores, apresentando-se, portanto, como a única instituição portadora dos instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e com capacidade para aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas.

⁵ Cumpre lembrar que a ideia de educação como um dever do Estado, presente no texto constitucional de 1988, foi reformulado quando da elaboração da Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que colocou a educação como dever, em primeiro lugar, da família. Isso se deve ao fato de que a família constitui a primeira experiência social da criança e, a partir dos valores, da educação que recebe no meio familiar se forma a personalidade de cada um. À escola, compete o ensino, o saber formal, o que não exclui a família desse processo, porque, pelo texto da LDB, família e escola devem trabalhar em conjunto para a formação dos futuros cidadãos.

O objetivo dos projetos instituídos pelo Banco Mundial (BM) é o de “melhorar” a qualidade do ensino dos cidadãos. No entanto, conforme atestam diferentes estudiosos sobre o assunto, os encaminhamentos adotados pelo governo brasileiro, por exemplo, pouco contribuem para a efetivação de uma educação igualitária. Assim, como uma espécie de garantia, tanto de empréstimos quanto de prorrogação das dívidas contraídas por países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, o BM se dá ao direito de definir as diretrizes a serem seguidas em praticamente todos os setores dessas sociedades, dentre eles a educação (KRUPPA, 2001). A mesma autora apresenta três pontos principais de intervenção do Banco Mundial sobre o sistema educacional dos países que contraíram empréstimos internacionais.

Em primeiro lugar, pela definição de concepções e de formas de atendimento relativas a todos os níveis educacionais [...]. Em segundo lugar, em torno do princípio da governabilidade, cujo centro é a definição dos níveis de articulação entre as esferas de governo dos países e do comando do sistema, com a proposta de processos de descentralização, mas com a construção de uma engenharia de controle centralizada, baseada na forte ênfase à padronização (do currículo ao conjunto de insumos/inputs do sistema) e da montagem de um sistema potente de avaliação, bases fundamentais do processo de reforma implantado nos anos 90. A todos esses itens, o Banco disponibiliza não só recursos, mas assessorias e informações, com cursos e sites especiais, onde os países podem encontrar modelos e ferramentas ("toolkits"). Em terceiro lugar, e não menos importante, pela definição das formas de financiamento, a discussão dos fundos públicos e de seu gerenciamento e execução, sugerindo-se a contribuição do setor privado também para esse gerenciamento. A relação de coordenação dos processos de privatização, inclusive da educação, tem forte participação do Banco, através da ação combinada de suas instituições [...] (KRUPPA, 2001, p. 2-4).

No que diz respeito ao primeiro item relacionado por Kruppa (2001), observa-se que o Banco Mundial define tanto as concepções a serem adotadas no processo de ensino desenvolvido nas escolas brasileiras quanto as modalidades a serem oferecidas pelo poder público. No entanto, embora essas propostas sejam condicionadas ao poder público, a ideia de privatização da educação brasileira está latente quando esse organismo entende a necessidade de o Estado buscar a participação de Organizações Não Governamentais (ONGs), principalmente, que podem entrar com recursos para provimento de pessoal e como gerenciadoras do processo de educação infantil. Já para a educação básica, o Banco Mundial entende que essa modalidade de ensino deva ser oferecida principalmente pelo setor público e considera a “reposição educacional” as pessoas de baixa escolaridade, no que entram os programas de alfabetização de jovens e adultos, por exemplo.

A respeito do ensino médio, o organismo financeiro citado considera que essa modalidade de ensino deva ser oferecida, “prioritariamente, pelo setor privado” (KRUPPA, 2001, p. 3). Então, se o ensino médio deve ser, conforme o BM, responsabilidade da iniciativa privada, nem se questiona quanto aos promotores e financiadores do ensino superior, embora o Programa do BM coloque a possibilidade de oferta de bolsas para pessoas de baixa renda, desde que sejam “capazes”. Conforme a mesma autora,

Para o ordenamento sistêmico desses níveis de ensino, o Banco oferece suas vantagens comparativas (recurso + concepções + conhecimentos + assessorias),

propondo, inclusive, as adequações jurídicas necessárias para a montagem integrada do sistema educacional com essas configurações (KRUPPA, 2001, p. 3).

Ao observar essas colocações, é possível entender os motivos que resultaram no ensino oferecido principalmente nas escolas públicas brasileiras e os desdobramentos desse processo para a educação e a soberania nacional. Os anos 90 do século XX não estão muito distantes no tempo e os reflexos dessas políticas, comandadas por interesses outros que não os dos cidadãos brasileiros, são sentidos quando nos deparamos com o sucateamento da educação pública e os problemas que parecem inerentes à educação nacional: as repetências, o abandono escolar, as dificuldades físicas, estruturais e humanas por que passam as escolas da rede pública e que contribuem para a manutenção dos problemas educacionais. Desse modo, podemos refletir que se o Banco Mundial é o responsável pela elaboração de diferentes programas e projetos para a educação nacional, isso significa dizer que a autonomia da escola e mesmo a soberania do país são colocadas em risco.

Para efetivar seu programa de reorganização e ordenação da educação dos países signatários, a partir dos acordos firmados em diferentes encontros entre os países mais empobrecidos economicamente e em desenvolvimento, o Banco Mundial conta com o apoio de instituições e organizações, dentre elas a UNESCO. Através do portal dessa Organização, observa-se o desenvolvimento dos programas destinados aos países dependentes, em especial os da América Latina e do Caribe, a exemplo do Programa Educação para Todos.

Pode-se dizer que foi a partir da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada na Tailândia, em 1990, que as orientações pedagógicas, sociais, econômicas e principalmente políticas para a educação brasileira ganharam corpo. No entanto, essa história começa antes, na Inglaterra, por volta dos anos 1980, com as “reformas educativas” pautadas nos princípios neoliberais, conforme destaca Libâneo (2012, p. 14).

Em 1990, a atuação do Banco Mundial sobre a educação latino-americana e caribenha se intensifica e, desde então a educação no Brasil vem sendo discutida e reformulada conforme os princípios dos financiadores das ações governamentais brasileiras em diferentes esferas, principalmente a educação.

No ano de 2003, foi publicado o primeiro documento oficial resultante do que foi preconizado em *Jomtien*. Para Libâneo (2012, p. 14-5), o encontro da Tailândia, organizado e patrocinado pelo Banco Mundial, e as consequências desse processo “[...] selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio”. Observada de maneira superficial e sob a orientação dos programas do governo federal, isso não se reflete de modo tão negativo, porque as notícias veiculadas pela mídia revelam um país que vai saindo da zona de pobreza educacional para a situação de uma população alfabetizada e escolarizada no mínimo até o 9º ano da educação básica, além da disponibilização de diferentes projetos direcionados à escolarização de jovens e adultos.

Contudo, se os índices de alfabetização forem analisados sob outra perspectiva, a da qualidade, as afirmações de Libâneo (2012) são bastante reais. Uma das considerações diz respeito aos índices estabelecidos para afirmar que um sujeito esteja plenamente alfabetizado e letrado, por exemplo. O MEC estabeleceu a média 6,0 para considerar que uma criança sabe ler, escrever e interpretar de modo adequado o que lhe é proposto nas diferentes áreas do conhecimento pertinentes ao ensino fundamental. Questionamos, no entanto, se um aluno com média 6,0 pode ser equiparado a outro, com média 8,0 ou 9,0, pois 10,0 é avaliada pelo MEC como uma média

hipotética e dificilmente alcançável. De acordo com o veiculado no site do IDEB⁶ o índice de desenvolvimento da educação básica “[...] pode variar entre 0 e 10, porém na prática é improvável pois o dez demandaria a escola ter uma aprovação igual a 100% e o rendimento dos alunos na Prova Brasil ser muito superior ao que é esperado para a etapa” (INEP/IDEB, 2012).

A lógica desse questionamento diz respeito às orientações destacadas no site do MEC, cujas indicações para as turmas que conseguem média 6,0 dão a entender que basta manter esse nível. Acreditamos que manter é um caminho, no entanto, o objetivo deveria ser o de ir além. Será que podemos aceitar essas orientações? Será que precisamos nos posicionar em relação a isso e considerarmos a necessidade de melhorar sempre? Tomar um posicionamento frente a esse processo e buscar alternativas para mudar essa realidade torna-se necessário fazer. Apenas refletir sobre o momento não caracteriza mudança. As transformações sociais só ocorrem mediante ações humanas. Se o MEC orienta, de modo velado, às escolas que alcançam a média mínima estipulada a manter esse índice, nós, educadores, pesquisadores, precisamos trabalhar para superar esses números, buscar sempre mais dos alunos e de nós mesmos.

Essas considerações não estão fora de nossas discussões sobre o histórico da Proposta Curricular Catarinense, porque nos servem de base para entendermos tanto a importância desse documento para a educação catarinense quanto possíveis equívocos que o mesmo pode conter e que acabam impedindo a efetiva transformação da educação estadual. Servem também de apoio para pensarmos se esses equívocos estariam somente no registro escrito ou nas ações organizadas e colocadas (ou não) em prática pelo governo de Santa Catarina no que diz respeito à educação.

Destacamos que a Conferência de *Jomtien* (1990) foi o marco das reformas educacionais brasileiras para os últimos decênios do século XX e início do século XXI, o que coincide com a elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina. Para Libâneo (2012, p. 14), outros encontros foram realizados em diferentes partes do planeta e financiados pelo Banco Mundial – o que por si só denota interesses econômicos como base da organização educacional dos países participantes – em Salamanca, Nova Delhi e Dakar, por exemplo.

Nesses encontros, foram definidas as metas para a educação dos países signatários, o que incide diretamente nas políticas educacionais colocadas em prática pelos governos dos países dependentes dos financiamentos do BM, o que nos leva a pensar que as políticas desenvolvidas para a educação brasileira nos últimos 20 anos têm recebido influência direta do que foi preconizado na *Declaração Mundial da Conferência de Jomtien*.

Libâneo (2012, p. 14) entende que o Plano Decenal de Educação para Todos, “[...] elaborado no Governo de Itamar Franco, em 2003”, é resultado dessa Declaração, assim como os demais documentos produzidos no Brasil – a fim de orientar o processo educacional em todo o território

⁶ Conforme última visualização em 31 de julho de 2013, na página de perguntas frequentes. Insistimos nessas colocações por uma razão que nos parece de relevância considerável, pois os programas e políticas públicas direcionadas à educação brasileira têm como parâmetro as notas e consequentes índices resultantes das provas oficiais aplicadas pelo Ministério da Educação (como a Prova Brasil, por exemplo) e do censo escolar baseado nos resultados do IDEB, sistema avaliativo desenvolvido pela empresa Meritt Informação Educacional, prestadora de serviços a órgãos públicos e privados, mas que não possui uma relação direta com o governo, embora seus serviços sejam usados para o desenvolvimento de ações direcionadas à educação por parte do Governo, via MEC (INEP/IDEB, 2012).

brasileiro –, são decorrentes das orientações definidas em 1990, retificadas e reiteradas nos encontros posteriores.

Dos objetivos dessa organização, podemos citar a proposta de educação básica para todas as crianças e a redução do analfabetismo entre adultos até meados dos anos 2000 (UNESCO, 2012). Interessante observar que essas metas deveriam ser cumpridas em um período de 10 anos. Ao fim do tempo estipulado, outro encontro foi organizado em Dacar, no Senegal (2000), com a finalidade de reafirmar aos países signatários os compromissos assumidos em *Jomtien* e estabelecer mais 15 anos para a efetiva complementação dos acordos firmados (LIBÂNEO, 2012), dentre eles,

[...] proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir drasticamente o analfabetismo entre os adultos até ao final da década. O Fórum Mundial da Educação que decorreu em Dacar, no Senegal, em 2000, reafirmou o empenhamento na *Educação Para Todos* e determinou que até 2015 todas as crianças deveriam ter acesso a educação básica gratuita e de boa qualidade. Os seis objectivos do programa *Educação Para Todos* são: 1. Desenvolver e melhorar a protecção e a educação da primeira infância, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas, 2. Proceder de forma a que, até 2015, todas as crianças tenham acesso a um ensino primário obrigatório gratuito e de boa qualidade, 3. Responder às necessidades educativas de todos os jovens e adultos, tendo por objectivo a aquisição de competências necessárias, 4. Melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos, até 2015, 5. Eliminar a disparidade do género no acesso à educação primária e secundária até 2015 e instaurar a igualdade nesse domínio em 2015, 6. Melhorar a qualidade da educação (UNESCO, 2012).

Conforme se observa, a proposta e os encaminhamentos trazem a intenção de qualidade educacional aos países participantes do programa organizado pelo Banco Mundial, sob a prerrogativa qualitativa para todos. Assim, o que deveria ser um compromisso do governo federal e estadual para com a educação de um modo geral, acaba se tornando um programa que se modifica a cada eleição ou acaba nas gavetas das secretarias até cair no esquecimento.

No que trata da constituição da Proposta Curricular em análise, Thiesen, Staub e Maurício (2011), sob os pressupostos estabelecidos por Ball sobre o ciclo de políticas e de Bernstein (1996) (1998) sobre a recontextualização, analisam esse documento considerando que,

[...] o campo da política curricular constitui uma arena de lutas onde se expressam diferentes interesses, jogos de influência, relações de poder, afirmação de sentidos e significados, produção discursiva, formas de recontextualização, movimentos de tradução e tantas outras nuances de natureza política, cultural e histórica. Que essa arena de lutas vai sendo configurada pelos engendramentos e/ou conflitos produzidos em múltiplos contextos como tessitura de um complexo processo humano em que o novo reencontra o velho, o original se confunde com o híbrido e que as tensões cedem às negociações, num jogo que envolve atores políticos, formuladores, instituições a que se destinam e profissionais nelas envolvidos. Que há uma relação de interdependência entre os contextos de constituição das políticas e que, portanto, elaboração e prática são movimentos de um mesmo processo (THIESEN, STAUB e MAURÍCIO, 2011, p. 160).

Esses fatores, quando somados, nem sempre se configuram como elementos capazes de oportunizar mudanças voltadas para a qualidade educacional e a disponibilização desse sistema de modo igualitário. A não ocorrência desse contexto acaba interferindo nos processos educacionais e contribui para a manutenção dos problemas educacionais. A adoção de uma política pública sob a perspectiva do consenso, conforme destacam os mesmos autores, pode se tornar tanto um processo sob o ponto de vista da paridade, no sentido da coparticipação de diferentes interesses na construção de uma política curricular, quanto gerar um texto permeado por diferentes percepções e reescritas sob a ótica da recontextualização (THIESEN, STAUB e MAURICIO, 2011).

O que nos compete questionar é se esse quadro pode ser um sinal de mudanças significativas para a escola pública brasileira, em especial à educação estadual, que seja contrário ao “cenário sombrio” para a educação nacional conforme apontado por Libâneo (2012, p. 16). Entendemos que isso seja decorrente de um processo que inclui interesses internacionais, políticas públicas ineficientes quanto à valorização da escola pública, dos sujeitos que a frequentam e dos que nela trabalham. O contexto até aqui apresentado, e que pouco se modificou nos últimos 20 anos, nos parece ter exercido influência considerável na elaboração da Proposta Curricular analisada, se considerarmos que alguns dos pressupostos contidos nos documentos direcionados pelo Banco Mundial e seus organismos afins também estiveram presentes nas metas do governo catarinense quando foi elaborado o Plano de Ação do qual resultou o citado documento.

Assim, a consolidação da abertura política, com as eleições diretas para a Presidência da República, os planos políticos e econômicos adotados pelos governos anteriores e sucessores, juntamente com os financiamentos do BM desde o início dos anos 1980 são as condições que acabam por gerar o contexto social, econômico e político no qual se desenvolveu a Proposta Curricular Catarinense, ao entender que

A luta pela superação da desigualdade social e econômica exige uma compreensão clara das regras de funcionamento da prática social, econômica e política. [...] O papel maior da escola é o de ajudar o cidadão a se instrumentalizar efetivamente para a tomada de decisões de seu próprio destino, e conseqüentemente, do destino da sociedade (SANTA CATARINA, 1988, p. 7).

Ao analisar esse discurso, observamos os mesmos princípios adotados nos programas de desenvolvimento educacional elaborados pelos organismos internacionais para a educação latino-americana e caribenha. Essa constatação também está presente quando o Estado considera como necessidade oferecer gratuidade do ensino de 1º grau, a garantia de liberdade de iniciativa e o “[...] direito de livre escolha da educação que cada família deseja proporcionar aos seus filhos” (SANTA CATARINA, 1988, p. 7). Enseja-se nessa proposta o incentivo à proliferação de escolas particulares, pelo “relevante trabalho educacional” que as escolas privadas proporcionam à sociedade catarinense e à necessidade de um “entrosamento” entre as instâncias públicas e privadas como possibilidade de “[...] ampliação das oportunidades educacionais e do aprimoramento da qualidade das ações educativas” (SANTA CATARINA, 1988, p. 7).

Dos desafios para a educação estadual, o referido Plano de Ação entende que “[...] A democratização da educação começa pela possibilidade de uma instrução pública e gratuita, de boa qualidade para todos”, que a escola passa a exercer sua função social a partir do momento em que o aluno nela ingressa e, que as crianças das camadas mais empobrecidas economicamente da

população do Estado têm na escola sua “[...] única oportunidade de acesso ao saber sistematizado do conhecimento” (SANTA CATARINA, 1988, p. 8).

Com a meta de superar os entraves que impediam a educação catarinense de obter resultados qualitativos, os organizadores do Plano de Ação 1988/91 consideraram a existência de 426.824 pessoas não alfabetizadas em Santa Catarina, conforme o censo de 1980. Destes, cerca de “[...] 29% situavam-se na faixa etária de 7 a 14 anos, 6%, na faixa de 15 a 19 anos e 60,5% na faixa etária acima de 19 anos” (SANTA CATARINA, 1988, p. 9). Nesse sentido, observa-se a preocupação do Estado com a alfabetização nos primeiros anos de escolarização e que esse processo estivesse além do aprender a ler e a escrever, além da importância de estudos sistematizados para que esse processo fosse desenvolvido e assimilado pelos alunos da melhor maneira possível. Sendo assim, entendeu-se como ponto prioritário do processo de escolarização básica a alfabetização.

Santa Catarina é considerado um dos Estados com os menores índices de analfabetismo⁷ de todo o país, com média 5,7, resultante da Prova Brasil realizada em 2011 com alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Conforme os resultados dessa prova, possui maior média entre os Estados da região Sul (RS, 5,1 e PR, 5,4) e fica atrás apenas do Estado de Minas Gerais, com média 5,8. Internamente, os números variam para cada município conforme dados do IDEB/2011 (INEP, 2012).

O governo catarinense, para alcançar a média nacional, aderiu, em outubro de 2012, ao “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, o que caracteriza mais uma política pública que tem por objetivo, segundo seus elaboradores, a qualidade da educação no país. Segundo comunicado da própria Secretaria de Educação deste Estado,

As Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo MEC e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Durante os próximos dois anos 2,5 mil professores alfabetizadores da rede farão o curso com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento. Os cursos serão oferecidos no próprio município no qual o professor trabalha e os profissionais receberão uma bolsa para participar da atividade. Em 2013 a formação será em Linguagem e 2014 em Matemática (SANTA CATARINA, 2012).

Trata-se de um programa sistematizado, que envolve capacitações, formação em serviço e um trabalho a ser desenvolvido nas escolas estaduais e municipais que aderirem a esse projeto no sentido de obter qualidade educacional, principalmente no que diz respeito à alfabetização. Isso pode contribuir, se for devidamente desenvolvido e aplicado conforme se pretende, com os

⁷ Conforme texto veiculado no Portal do MEC em 2007 sobre os índices de analfabetismo, esse órgão classifica analfabetismo e sob as seguintes perspectivas: analfabetos absolutos, que não sabem ler nem escrever nada, inclusive o próprio nome; analfabetos funcionais, pessoas capazes de ler e escrever, mas habilidade de interpretação do código escrito; analfabeto rudimentar, pessoas com capacidade de localizar informação em textos curtos e familiares, ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como contar dinheiro, situações que se contrapõe ao conceito de alfabetismo pleno, quando os sujeitos não encontram restrições na compreensão e interpretação de elementos usuais da linguagem e conseguem resolver problemas matemáticos com maior grau de dificuldade (BRASIL, 2009).

encaminhamentos propostos há mais de 20 anos no documento norteador da educação catarinense.

Ao retomarmos o histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina, em especial o Plano de Ação que a originou, consideramos que o citado plano também previu a igualdade de acesso à escola regular de deficientes físicos, com atendimento paralelo especializado mediante “[...] recursos específicos da educação especial” (SANTA CATARINA, 1988, p. 9). Em resumo, dentre os princípios relacionados pelo referido Plano de Ação estão: 1 – A superação das dificuldades de acesso à escola; 2 – Escolarização básica para todos; 3 – Garantia de permanência do aluno na escola; 4 – Reorganização curricular; 5 – Formação de recursos humanos e promoção da pesquisa e extensão.

Um dos fatores que chamam a atenção e que convergem com os propósitos confirmados pelos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento em *Jomtien*, no ano de 1990, é o fato de que o ensino primário é o único sob a responsabilidade do Estado. Embora o Plano de Ação tenha sido elaborado dois anos antes, as políticas educacionais para os países mais empobrecidos economicamente vinham sendo intensificadas pelo Banco Mundial desde o início dos anos 1980, sendo, portanto, factível a coincidência desses pressupostos.

Entendemos que o Estado não se exime da educação nas outras modalidades de ensino, o que podemos depreender desse discurso é que ele considera o ensino básico como sua prioridade, o que pode resultar em outro condicionamento, de que as demais modalidades sejam promovidas pela iniciativa privada. Se este raciocínio for verdadeiro, novamente os “ideais” propostos para a educação do Estado catarinense se alinham com as propostas confirmadas na Tailândia em 1990⁸.

Ao voltar às proposições de ações prioritárias do Plano de Ação 1988/91 que originaram a Proposta Curricular de Santa Catarina, destacamos neste documento metas para superação das dificuldades de acesso à escola para garantir a educação básica para todos; a garantia de permanência do aluno na escola por meio da qualidade do ensino, com redução da evasão escolar, socialização do conhecimento e instrumentalização do cidadão para o mercado de trabalho; descentralização como modo de assegurar a agilidade e eficiência administrativa; capacitação de recursos humanos para a promoção da pesquisa e extensão como modo de adequação às exigências da sociedade contemporânea (SANTA CATARINA, 1988).

Como projetos a serem desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado, juntamente com os governos municipais, destacam-se a melhoria, ampliação e construção de novas escolas estaduais; reforma e adaptação do espaço físico para a educação pré-escolar; expansão do ensino de 2º grau; oferecimento de transporte escolar, por exemplo; ambientes adaptados para a inclusão

⁸ Após os Fóruns Mundiais de Educação realizados em *Jomtien* (1990) e em Dakar (2000), vários outros encontros foram organizados em diferentes países, inclusive no Brasil. Em cada um deles foram elaboradas cartas que revelam os interesses dos organizadores em relação à educação. Dos encontros recentes, podemos citar como documentos resultantes a “Carta do II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica”, elaborada a partir do Fórum Mundial de Educação realizado em Florianópolis (SC), em 2012 e, o documento resultante do Grupo de Trabalho (GT) de Educação que aconteceu no Encontro Cúpula dos Povos em 2012, no Rio de Janeiro, sob o lema “A educação que precisamos para o mundo que queremos”. Os resultados do citado GT afirmam como “[...] fundamental significar novamente os fins e práticas da educação, no contexto particular de disputa de sentidos, caracterizado pela subordinação majoritária das políticas públicas ao paradigma do capital humano, em oposição à emergência de movimentos sociais, de paradigmas alternativos que buscam restituir o caráter de direito e projeto ético e político à prática educativa”.

de portadores de deficiência auditiva e/ou visual; deficientes sensoriais e outras necessidades especiais, atrelando-se, a isso, a capacitação de profissionais da educação para atendimento aos portadores de deficiência na rede regular de ensino (SANTA CATARINA, 1988).

Para reiterar, consideramos que o Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação (SED), decorrente do compromisso de governo e os desdobramentos que resultaram na elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina configuram uma ação política. No que diz respeito propriamente à constituição da política curricular catarinense, Thiesen, Staub e Maurício (2011, p. 161) assinalam para certa ruptura com a linearidade característica de propostas curriculares, no sentido de que, neste Estado, assim como em outros da federação naquele momento histórico, isso é resultado de interesses distintos que se somam para a construção de uma base para a educação pública estadual. Assim,

[...] A opção do Estado, já em 1988 e seguida nas demais etapas, foi por uma organização de trabalho que contemplasse grupos multidisciplinares compostos por professores da rede, profissionais do Órgão Central e das Gerências Regionais e especialistas (consultores externos) por áreas do conhecimento. Desse modo, mesmo que não tenha havido participação efetiva dos educadores da rede na definição da concepção teórica e metodológica da proposta, já que essa decisão (de caráter eminentemente político) foi tomada institucionalmente pela equipe dirigente antes mesmo do início do trabalho coletivo, os professores tiveram ampla inserção seja na discussão inicial, seja na produção dos textos oficiais, ou ainda nos processos de socialização junto à rede. Assim, a relação entre formação e prática foi efetivamente construída por meio desses trânsitos que incluem eventos temáticos, formação continuada, seminários regionais e discussões escolares (THIESEN, STAUB e MAURÍCIO, 2011, p. 161).

Sendo assim, interessa-nos estudar o histórico da Proposta Curricular a partir do que foi veiculado pela própria Secretaria de Educação Estadual e Governo do Estado. Para um dos participantes e também críticos desse documento, Thiesen (2007, p. 42-3), tanto a ideia quanto a organização e elaboração da Proposta Curricular surgiram

[...] no interior da própria Secretaria de Estado da Educação (SED), em 1988, quando um grupo de educadores e gestores se reuniu com o propósito de pensar sobre o movimento de mudanças sociais e políticas que ocorriam naquele momento histórico, decorrentes da abertura política legitimada, sobretudo, pela promulgação da nova Constituição do Brasil, e organizar uma proposta de trabalho inicial que envolvia educadores da Rede. O grupo, ainda pequeno e sem muita clareza sobre a direção da proposta, sabia apenas que precisava organizar um trabalho de natureza democrática, que caminhasse na direção da revisão de pressupostos teóricos, metodológicos e de conteúdos para os currículos escolares que o momento tanto exigia.

Consideramos que a Proposta Curricular de Santa Catarina começou a ser delineada no final dos anos 1980, quando um grupo multidisciplinar da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina se reuniu com o objetivo de elaborar um documento que servisse de norte aos professores da rede estadual de ensino. Para que esse trabalho se efetivasse, encontros foram realizados nas cidades de Blumenau, Chapecó e Brusque, cujos resultados foram veiculados no primeiro Jornal, publicado em 1989, decorrente do Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação 1988/91.

De acordo com o referido Plano, a reorganização curricular do Estado era prioridade. Para tanto, houve, em primeiro lugar, reestruturação na própria Secretaria de Estado da Educação, que colocou a responsabilidade do ensino nas mãos de uma Coordenadoria “ligada diretamente ao gabinete do Secretário da Educação”, não sendo prioridade unicamente de uma unidade operacional, conforme ocorria até aquele momento. Ainda segundo o Jornal nº 1, a Coordenadoria de Ensino (CODEN) “[...] passou a ter a função articuladora entre os diferentes graus e modalidades de ensino, tendo como suporte das ações pedagógicas, os serviços de Material Didático e de Atividades Integradas” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 1).

A partir dessa nova configuração, foi elaborado um Plano Diretor de Ensino, “que estabeleceu as diretrizes básicas de ação para o ensino em Santa Catarina”. Das ações colocadas em prática, destacam-se a proposta de integração de conteúdos a ser efetivada gradativamente “[...] com base nos conceitos-chave [...]” relacionados desde a pré-escola até o ensino superior, a “[...] intercomplementaridade e as experiências do cotidiano de cada um [...]” dos envolvidos nessa ação. Esse grupo contou com a participação de profissionais de todos os níveis de ensino, desde a pré-escola até a alfabetização de adultos e foi o responsável pela elaboração da política de alfabetização. Em outro segmento, foi elaborado um documento preliminar para uma proposta curricular, “[...] estabelecendo os pressupostos filosóficos e metodológicos e os encaminhamentos para a operacionalização [...]” da referida proposta. A partir dele, foram “constituídos grupos de trabalho por disciplinas, com profissionais dos diferentes graus e modalidades de ensino e serviços da CODEN, observando-se a habilitação específica” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 1).

O processo foi desencadeado nos grupos descentralizados da Secretaria Estadual no período de 07 a 11 de agosto de 1988, por meio de encontros em polos estratégicos (Florianópolis, Brusque e Chapecó) com as Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCREs), Coordenadoria Local de Educação (CLEs) e Unidades Escolares (UEs). Esses encontros contaram com “grupos de trabalho por disciplina da SEE/Coden, componentes curriculares das UcreS/Subense professores das UEs” para que fosse “[...] trabalhada a fundamentação teórico-filosófica de cada disciplina, em consonância com a proposta curricular” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 1).

O resultado desses encontros foi a primeira edição do Jornal, que traz um panorama da educação brasileira desde a época da colonização, com destaque para os pressupostos políticos, históricos e filosóficos que nortearam o ensino no Brasil desde sua fundação. Esse histórico cumpre uma das proposições dos informativos, de colocar à disposição dos educadores informações sobre a educação nacional, pressupondo o pouco conhecimento de boa parte dos educadores da rede estadual de ensino a esse respeito. Consta desse primeiro informativo a justificativa que norteia a construção da Proposta Curricular de Santa Catarina, que considera uma série de questões inerentes à educação brasileira e catarinense, dentre elas a permanência de uma pedagogia que não consegue alcançar a maioria da população brasileira, embora as discussões e estudos sobre o ensino no Brasil desde o final do século XIX, conforme ressaltado no texto em análise. Encontram-se aspectos direcionados ao ensino voltado para o repasse de conteúdos prontos e fragmentados, sem considerar a vivência e saberes dos alunos, além do processo de avaliação, que verifica o conhecimento dos alunos em partes e não no todo (SANTA CATARINA, 1989a, p. 4).

São apresentados os pressupostos filosóficos e metodológicos gerais que embasam a construção do documento em questão, com esclarecimento sobre um dos itens do Plano de Ação da SEE/SC (1988-1991), qual seja:

[...] 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 (SANTA CATARINA, 1988, p. 4).

Cabe-nos aqui fazer um aparte quanto às questões envolvidas nesse discurso. O histórico de construção da Proposta Curricular de Santa Catarina a coloca como resultado de um contexto marcado por diferentes interesses políticos e sociais, com base em preceitos hegemônicos ou contra-hegemônicos, que situavam, de um lado, os sujeitos que valorizavam e se beneficiavam das políticas econômicas internacionais e, do outro, os excluídos desse sistema. Em que pesem essas considerações, o discurso de que o texto em construção caracterizava o caminho para a construção da cidadania escondia o atrelamento das propostas curriculares com as necessidades do país de se adequar aos projetos sociais determinados principalmente pelo Banco Mundial, como forma de conseguir outros empréstimos ou renovar dívidas.

Conforme Silva (2003, p. 288), dentre as múltiplas considerações e recomendações feitas pelo BM aos países que estavam sob seu domínio nos anos 1960 e 1970, por exemplo, destacam-se as questões de ordem educacional, sendo uma delas a “indução de ações setoriais e isoladas de combate à má qualidade do ensino e para a reorganização curricular (por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o FUNDESCOLA)”. São contextos diferentes, com nuance bastante próxima, porque Santa Catarina, desde 1960, procurou entrar na rota do desenvolvimento nacional. A educação constituiu-se um desses caminhos e, sob a prerrogativa de qualidade educacional, escondiam-se os ideais de condicionamento da educação aos fatores externos políticos e econômicos.

A Secretaria de Estado da Educação iniciou o processo de construção de uma base curricular para o Estado no momento em que se fomentava entre os educadores a necessidade de uma escola inclusiva e que, entre outras questões, orientasse os movimentos dos professores por uma educação de qualidade para todos, exigindo a ampla participação do coletivo nas decisões que se consolidavam sempre de modo verticalizado. Os mentores, ou organizadores dessa Proposta, trazem em seus textos a característica democrática de discussão e ampla participação do professorado catarinense na construção da Proposta. No entanto, conforme Thiesen (2012), a opção pela concepção que orientou a construção desse texto foi adotada pela SED, ou seja, os técnicos da Secretaria decidiram que essa seria a vertente a partir da qual seriam edificados os encaminhamentos para as escolas estaduais. Ao que Thiesen, Staub e Maurício (2011) também apontam para a necessidade de negociação entre os diferentes autores desses textos: o Estado, que precisava se adequar às necessidades capitais e, ao mesmo tempo, atender aos ensejos dos educadores de participação nas decisões voltadas para a educação⁹.

⁹ Thiesen (2011) cita outros interesses, mas, neste momento, nos atemos somente ao que interessava ao governo e aos professores.

No que trata de considerar as influências de outros órgãos reguladores, a exemplo do Banco Central, na educação nacional e também estadual, Silva (2003, p. 297) diz que “nesta política de poder e de edificação de outra ordem geopolítica, econômica e social não há espaço para neutralidades, mas, sim, para os interesses. Não é um jogo para amigos e entre amigos”. Sob essa perspectiva, podemos pensar que o trabalho desenvolvido com a coordenação da SED, que fazia parte da plataforma de governo, se constitui em um documento no qual se embatem diferentes interesses e que resulta de um contexto amplo, marcado por relações de poder e de mando.

Observamos essas questões ao analisarmos o discurso contido na Proposta Curricular no que trata dos conteúdos, a exemplo do Jornal 01, que prioriza, primeiro, a necessidade de modificar a realidade de analfabetismo presente no Estado. Importante lembrar que uma das orientações do Banco Mundial para os países em desenvolvimento recai sobre a diminuição dos analfabetos por meio da escolarização básica, a ser financiada pelo Estado. Conforme o texto em análise busca-se por meio de um norteador educacional a superação dos altos índices de repetência e de evasão escolar verificados nos últimos censos realizados até o ano de 1989. Disso resulta como pressuposto básico para a política de alfabetização nas escolas estaduais a

[...] concepção que o ensino e o conhecimento advindo do mesmo é uma produção coletiva, que provém da prática social e a ela retorna, cabe à escola resgatar sua verdadeira função. Essa função consiste na transmissão, renovação, socialização e produção do conhecimento, propiciando a todas as crianças em idade escolar, um ensino sistematizado. Para garantir essa sistematização do saber e a democratização do conhecimento acumulado historicamente, a escola precisa viabilizar as condições para transmissão, assimilação e criticidade dos conteúdos culturais básicos (SANTA CATARINA, 1989a, p. 6).

A concepção que vai nortear o processo de alfabetização nas escolas do Estado de Santa Catarina procura unir o conhecimento teórico-científico com o conhecimento de cada um, produzido no cotidiano individual e coletivo, na busca por formar um cidadão consciente e crítico. Nesse caminho, os princípios da alfabetização ou da apropriação do conhecimento devem ter como “[...] ponto de partida a realidade, a experiência, a bagagem cultural que a criança traz do seu contexto social”. A necessidade de construção do conhecimento no coletivo e não de forma individual e fragmentada, a função social da escrita, os estágios de assimilação da escrita e a necessidade de desenvolver um trabalho que oportunize à criança as condições para que ela “[...] se aproprie de elementos que lhe possibilitem a aquisição de conceitos” são aspectos relacionados nesse documento (SANTA CATARINA, 1989^a, p. 6-7)¹⁰. Conforme esse texto,

[...] se faz necessário, então, que se modifique a concepção de ensinar e aprender, para garantir que a criança elabore conceitos de determinados conteúdos, evitando, com isso, a execução de uma série de infundáveis exercícios puramente mecânicos e repetitivos. Desde o início da aprendizagem escolar é fundamental que a criança seja motivada a raciocinar, e mais que isso, a tomar consciência do raciocínio realizado, a ter condições de comunicar aos colegas esse raciocínio e a

¹⁰ Esse documento sobre a Alfabetização foi elaborado pelo Grupo de Alfabetização da CODEN com a colaboração das 22 UCRES (SANTA CATARINA, 1988, p. 7).

comparar diferentes formas de raciocinar e chegar com êxito à resolução de uma dada situação problema (SANTA CATARINA, 1989a, p. 7).

O segundo Jornal, editado também em 1989, tem como base a revisão dos conteúdos curriculares propostos na primeira edição, em conjunto com “[...] todos os segmentos da Educação catarinense” (SANTA CATARINA, 1989b, p. 1). No Editorial, ressalta-se a necessidade de continuação dos trabalhos de modo coletivo para que a qualidade de ensino, condição básica da educação, se efetive. Para isso, a partir desse segundo informativo, iniciam-se os trabalhos de prática da Proposta que se consolidará como documento oficial em 1991.

O Jornal nº 03 apresenta os resultados das discussões realizadas desde o primeiro encontro na sede da Secretaria de Estado da Educação, em 1988, até junho de 1990, e disponibiliza à rede de ensino o “[...] documento que apresenta de forma sistematizada os estudos e discussões referentes à Proposta Curricular” (SANTA CATARINA, 1990a, p. 1). Com isso, o objetivo de construção de um documento preliminar foi alcançado e passa-se para outra fase, a de dar conhecimento aos educadores da rede estadual de ensino sobre o conteúdo do que será consolidado no ano seguinte como a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Sob o título “Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos. E o processo continua...”, o Jornal nº 04 finaliza a sistematização dos trabalhos efetuados por mais de dois anos e esse material é disponibilizado aos professores da rede pública de ensino do Estado. Nesse último Jornal, o coordenador de ensino à época, ao fazer a apresentação do documento, considera a necessidade de se manterem as discussões em torno da Proposta Curricular, “[...] para o aprofundamento das concepções de educação daqueles a quem é dado, por ofício, promovê-la e realizá-la, além de oportunizar e provocar uma constante retomada dos conceitos específicos de cada professor”. Nesse número houve o “Fechamento do documento norteador da Educação Pré-Escolar”, por não ter sido suficiente o aprofundamento feito em 1989; e foi organizado o “documento norteador dos Cursos de Magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau, com pressupostos teóricos, conteúdo/forma de cada uma das disciplinas específicas desse curso”, o que leva em consideração as discussões realizadas desde a instituição do curso de magistério para 04 anos de duração. Também se destaca a “contribuição para um Plano Político-Pedagógico para as escolas”. Esses aspectos são importantes para a continuidade das discussões sobre a Proposta Curricular e futuros desdobramentos para a educação no Estado (SANTA CATARINA, 1990b, p. 1).

Os trabalhos relativos à Proposta Curricular de Santa Catarina, após a edição de 1991, em forma de apostila, que traz as discussões estabelecidas desde 1989, são retomados quatro anos mais tarde, sob outra conformação política do governo estadual. Importante nota se faz necessária a respeito dessa edição, que traz o discurso do Estado em um documento veiculado como construção coletiva sobre o prefácio e introdução assinados, respectivamente, pelo Secretário de Educação e Coordenador de Ensino da SED àquela época. O secretário de educação salienta, segundo Paim (2007), a necessidade de os professores terem compreensão dos conteúdos veiculados segundo a área de conhecimento de cada um e apresenta como caminho para esse processo os conhecimentos científicos, filosóficos e históricos da educação.

Esse discurso demonstra a centralidade da Proposta que segue na contramão de suas metas, a de se tornar um documento democrático escrito a muitas mãos, quando institui como

necessários os saberes estabelecidos. Desse modo, acaba por se tornar modelo, regra, imposição, o que vai contra a ideia de democracia.

Na percepção dessa mesma autora, “[...] A forma como o texto se apresenta mostra que a proposta configurou-se uma ação governamental, destinada aos agentes da educação”. Essas palavras são reiteradas pelo coordenador de ensino, acrescidas com a perspectiva do “[...] conhecimento científico como linha única que preconiza a educação transformadora [...]”. Ao analisar essas falas, a mesma autora propõe que o teor de discussão veiculado pela Proposta relaciona-se ao conhecimento estabelecido como a meta a ser alcançada pelo educador e que esta seja a base da educação veiculada nas escolas estaduais (PAIM, 2007, p. 44).

A compreensão de Paim (2007) a respeito dessas colocações revela uma fala política, que praticamente desconsidera o saber do professor para que haja a possibilidade de qualificá-lo segundo os pressupostos adotados pelo Órgão Central, como o regulador e propositor de uma ordem àqueles que não possuem o conhecimento necessário e pré-determinado para a prática pedagógica, o que legitima a construção de uma base curricular reiterada sucessivamente quanto à concepção política e filosófica que adota, o materialismo dialético e histórico. Thiesen (2012, p. 342), ao analisar esse documento sob a perspectiva do discurso crítico, assinala para a função do Estado como órgão normativo e regulador que assume a “[...] condição de autoridade do discurso pedagógico [...]”.

Essa condição permanece nas demais versões da Proposta Curricular na medida em que discussões são estabelecidas em diferentes contextos do ensino – sob a prerrogativa da participação do coletivo dos educadores –, os textos são complementados e outras áreas do conhecimento são contempladas, a exemplo do que ocorre em 1995 e 1996, com base no que havia sido publicado.

Na perspectiva da reconstrução textual com a finalidade de melhorar o conteúdo desse documento, na reelaboração dos textos que compõem a edição de 1997, o grupo multidisciplinar da Secretaria de Educação do Estado contou com a colaboração de professores da rede estadual de ensino e assistência de consultores que trabalhavam em diferentes Instituições de Ensino Superior.

Não queremos disponibilizar de imediato uma edição definitiva, porque entendemos ser de extrema importância que os educadores catarinenses tomem conhecimento dessa edição ainda provisória, e possam dar suas contribuições para que os textos se tornem ainda mais claros, de fácil compreensão e com real possibilidade de servirem como meio para que os educadores possam compreender melhor o processo pedagógico em seus aspectos gerais, bem como na especificidade de sua área do conhecimento, e possam utilizar essa melhor compreensão para realizarem uma efetiva melhoria na qualidade do ensino (SANTA CATARINA, 1997, p. 7).

Nessa versão, conforme os organizadores, os textos que a integram complementam o conteúdo editado em 1991. Os assuntos constantes na edição de 1997 relacionam-se à Educação Infantil; Alfabetização; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências e Programas de Saúde; História; Geografia; Educação Física; Educação Artística; Didática e Prática de Ensino; Educação Especial e Especialistas em Educação. Após modificações, em 1998, outra versão desse documento é

encaminhada às escolas da rede estadual de ensino público, contemplando áreas do conhecimento relacionadas ao primeiro e segundo grau.

São reafirmados os princípios filosóficos que embasam o referido documento, sob a perspectiva da concepção histórico-cultural como fundamento do processo de elaboração e escrita dos textos que compõem essa Proposta e destaca-se a participação e colaboração dos educadores da rede estadual de ensino,

A participação dos professores de todas as regiões do Estado se deu por um amplo processo de conhecimento, análise e crítica de uma versão preliminar desta edição, impressa e distribuída para todas as escolas estaduais de Santa Catarina, em dois âmbitos privilegiados: em todo o processo de capacitação de professores no decorrer de 1997, os textos foram exaustivamente analisados e criticados; além disso, as escolas foram convidadas a fazerem estudos por área do conhecimento, desses mesmos textos. Esse processo resultou em relatórios de todos os cursos de capacitação e de todas as regiões do estado, que contemplaram as contribuições dos educadores catarinenses, nas diferentes áreas do conhecimento, incorporadas posteriormente pelo Grupo Multidisciplinar (SANTA CATARINA, 1997, p. 12).

Conforme se observa pelo discurso veiculado no documento em questão, o norteador da educação catarinense foi elaborado por grupos de professores da rede estadual de ensino, o que não descaracteriza a ideia de um órgão regulador de todo o processo, conforme o pensamento de Thiesen (2012) (2011) (2007). Quanto à versão de 1998, para seus organizadores, a Proposta Curricular

[...] não se constitui num ementário de conteúdos por disciplina. Embora muitas das disciplinas relacionem conteúdos, não é esse o ponto principal desta proposta. O importante é o enfoque que é dado para as disciplinas, visto que é através deste que os professores poderão efetivamente melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos. Aos professores, portanto, interessa o todo desta proposta, uma vez que, recorrendo apenas aos conteúdos explicitados, sem o recurso aos textos que tratam da abordagem teórica desses conteúdos, o professor nada encontrará de novo que lhe auxilie a melhorar a qualidade do seu trabalho. O esforço intelectual, porém, de compreender os fundamentos teórico-práticos que esta proposta traz em termos de compreensão de mundo, de homem e de aprendizagem, sem dúvida, é compensando com resultados melhores na ação pedagógica de todos e de cada um (SANTA CATARINA, 1998, p. 13).

Em relação aos eixos norteadores dessa Proposta, o coordenador de ensino à época, em texto introdutório, destaca a necessidade de se ter uma concepção de homem e uma de aprendizagem, sem as quais a educação não tem um norte. Em análise, o percurso até então seguido, conforme entende Paim (2007, p. 127), é o de que

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.

Essas colocações reforçam a ideia de um documento construído sob a pretensão da perspectiva democrática e da autonomia para a educação estadual quanto à prática pedagógica, ao chamar à participação os responsáveis diretos pelo trabalho em sala de aula na construção de uma matriz curricular que lhes desse o norte do trabalho cotidiano na educação. Porém, ao mesmo tempo, nega essa conjuntura, na medida em que regula, sistematiza e estabelece modelos e critérios para o fazer pedagógico, o que acaba por formar um discurso ambíguo e regulador, o que caracteriza a Proposta Curricular como um documento tanto político quanto pedagógico.

No ano de 2005, novo documento é encaminhado à rede estadual de ensino sob o título de “Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos”, que traz encaminhamentos para áreas específicas da educação estadual, como a Alfabetização com Letramento; Educação e Infância; Educação de Jovens; Educação de Trabalhadores; Educação e Trabalho e Ensino Noturno. Com isso, seus organizadores buscam sistematizar uma série de estudos resultantes do processo desencadeado ao final dos anos 1980, no sentido de dar aos professores da rede estadual de ensino o aporte necessário para a qualidade pedagógica.

Aliado a isso, o discurso governamental apregoa sua preocupação com a constante qualificação dos professores, por meio de cursos de capacitação e formação continuada presencial e a distância, centralizada e descentralizada, “[...] por área de conhecimento com capacitação por projeto pedagógico”. Segundo o texto introdutório desse documento, os estudos apresentados nessa versão são decorrentes de consultas efetuadas em diferentes segmentos e escolas estaduais pelo Grupo Multidisciplinar desde o ano de 2003 (SANTA CATARINA, 2005, p. 14-5). Para os organizadores,

Esses documentos pretendem subsidiar os professores em seu fazer pedagógico, na elaboração de alternativas para (re)elaborar os conhecimentos sistematizados nas edições anteriores da Proposta Curricular de Santa Catarina, que ainda exigiam ampliação e encaminhamentos para a efetivação na prática pedagógica, efetivando o papel fundamental da Escola (SANTA CATARINA, 2005, p. 15).

Ao retomar as considerações sobre o contexto geral da Proposta Curricular Catarinense, salientamos a preocupação de seus organizadores em reafirmar a concepção de homem e de educação adotada desde o primeiro Jornal. Concebe-se, então, o homem como um ser social e histórico, resultado de todo um processo que se constitui historicamente e é construído pelo próprio homem. Para entender essa ideia é preciso considerar o homem em relação ao construído no transcorrer do tempo e de acordo com as circunstâncias que engendram as tradições repassadas por gerações. Sob essa condição, e a da educação também como construção histórica, assume-se como pressuposto que o conhecimento “[...] é um patrimônio coletivo, e por isso deve ser socializado” (SANTA CATARINA, 2005, p. 16).

Sob essa perspectiva, os textos apresentados mostram o trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina para a elaboração de um documento preliminar que culminou com a publicação da Proposta Curricular de Santa Catarina. Processo desenvolvido em um momento histórico significativo para o país, quando as discussões e interesses

de diferentes classes e instâncias sociais se voltam para a tentativa de mudanças qualitativas para a educação brasileira.

A proposta de um trabalho conjunto da Secretaria por meio dos grupos de trabalho e dos professores da rede estadual de ensino foi, à época, um processo inovador que colocou em pauta a participação dos envolvidos com a educação na elaboração de diretrizes para a educação estadual. No entanto, embora tenha sido um documento importante, faz-se necessário analisar o que foi produzido e pensar sobre a aplicação dessas diretrizes.

A Proposta Curricular de Santa Catarina foi delineada em um momento conturbado da história política, social e econômica brasileira. Meados dos anos 1980 marcam o fim de um período de repressão vigente no país por cerca de 20 anos. As discussões sobre a reorganização curricular em Santa Catarina seguem o caminho da educação nacional, que busca novos parâmetros e concepções sob o pretexto da qualidade de ensino da rede pública em todo o país (THIESEN, 2007).

Estudar a Proposta Curricular de Santa Catarina, sob a concepção histórico-crítica, é um modo de compreender o que se fez qualitativamente para a educação catarinense e, principalmente, conhecer os motivos pelos quais a educação pública estadual ainda não alcançou o patamar esperado de qualidade educacional. Essa realidade constitui reflexo do atrelamento da educação nacional, via governo federal, a uma série de compromissos e empenhos com organismos internacionais que buscam formar recursos humanos para atender às demandas do capital. Com isso, deixa em segundo plano a educação de qualidade e igualitária para todos.

3 REFERÊNCIAS

1. AURAS, Gladys Mary Teive. Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina. Florianópolis: Ed. UFSC, 1997.
2. BELTRAME, Sônia. Apresentação. In: SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina. Jornal nº 1, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 1989a.
3. BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
4. BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico. Petrópolis: Vozes, 1996.
5. BERNSTEIN, Basil. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madri: Morata, 1998.
6. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Caem índices de analfabetismo funcional e de alfabetismo rudimentar. Portal MEC Notícias, 04 dez., 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=14743>>. Acesso em: 30 out., 2015.
7. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1988.
8. BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2010: metas e estratégias. Fundo Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: < BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Caem índices de analfabetismo funcional e de alfabetismo rudimentar. Portal MEC Notícias, 04 dez., 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=14743>>. Acesso em: 30 out., 2015.
9. CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubitschek: os centros de pesquisas do

- INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez., 2002.
10. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB: índice de desenvolvimento da educação básica, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 18 dez., 2012.
 11. KRUPPA, S. M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Ed. 2001, Caxambu, MG. GT Estado e Política Educacional no Brasil, 2001, Caxambu, MG. Anais... Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.
 12. LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov., 2012.
 13. PAIM, Aida Rotava. Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina 1988-1991: políticas e textos. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.
 14. SANTA CATARINA. Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação (1988-1991). Governo do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: IOESC, 1988.
 15. SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina. Jornal nº 1, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 1989a.
 16. SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina. Jornal nº 2, Florianópolis: IOESC, 1989b.
 17. SANTA CATARINA. Proposta curricular de Santa Catarina. Jornal nº 3, Florianópolis: IOESC, 1990a.
 18. SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina: e o processo continua. Jornal nº 4. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 1990b.
 19. SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública, do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Florianópolis: IOESC, 1991.
 20. SANTA CATARINA. Proposta curricular (versão preliminar). Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Coordenadoria Geral de Ensino, Florianópolis: COGEN, 1997.
 21. SANTA CATARINA. Congresso Internacional de Santa Catarina. II Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina. Anais... Blumenau, 04 a 08 de maio de 1998. 25p.
 22. SANTA CATARINA. Comunicado de 16 de outubro de 2012. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/3997-comunicado>>. Acesso em: 14 mar., 2013.
 23. SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.
 24. SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

25. SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. Cad. CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jun., 2013.
26. THIESEN, Juarez da Silva; STAUB, José Raul; MAURÍCIO, Wanderléa Damásio. Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. Educação: Teoria e Prática, v. 21, n. 37, jul./set., 2011.
27. THIESEN, Juarez S. Oficialidade de uma Proposta Curricular como recontextualização do discurso crítico: uma leitura sobre a trajetória construída em Santa Catarina. Revista Espaço do Currículo (Online), v. 4, p. 337-348, 2012.
28. THIESEN, Juarez da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base-histórico-cultural. PerCursos, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41-54, jul./dez., 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1556/1297>>. Acesso em: 14 ago., 2012.
29. UNESCO. Programa educação para todos. Disponível em: <http://unesco.cv/index.php?option=com_content&view=article&id=59&Itemid=57>. Acesso em: 28 set., 2012.