

MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Aida Rotava Paim

Doutoranda UNICAMP

Bolsista CNPq

RESUMO

As mudanças fazem parte dos movimentos de organização dos sistemas escolares. Nesse texto apresento parte da tese de doutoramento “Uma História da Proposta Curricular de Santa Catarina 1988 – 1991: Políticas e Textos”, que venho construindo junto a Faculdade de Educação da UNICAMP. O movimento de democratizar, com a participação dos trabalhadores em educação, e estes se pautando na autoregulação desses mesmos trabalhadores, é que procuro visualizar na construção da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1991. Tendo isso em vista, esta pesquisa fundamenta-se na história social do currículo (GOODSON, 1987), na qual, procuro perceber os mecanismos criados para elaboração da Proposta Curricular de modo democrático, participativo e autoregulado. Trago a problematização: que importância teve a estratégia de governo, de construir uma proposta curricular pautada nos princípios democráticos e participativos da comunidade escolar para a redemocratização da sociedade catarinense? Essa pergunta, foi elaborada após leituras de textos teóricos e documentos, ampliada para a tentativa de compreender a historicidade da construção da proposta curricular, os sujeitos envolvidos e suas formas de participação, os conflitos e as contradições do processo. Tenho por objetivos: 1) Entender a Proposta Curricular como uma ação vinculada ao sistema político administrativo do estado de SC na busca da participação; 2) Visualizar, no cenário catarinense, as políticas educacionais como elementos de política de governo, no que tange a redemocratização; 3) Perceber os movimentos de permanência e mudança no currículo proposto no interior do documento; 4) Diagnosticar os mecanismos no texto da Proposta Curricular que regulamentam e normatizam a ação dos professores. Tomo por fontes os documentos Democratização da Educação: uma opção dos catarinenses de 1984, Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação de 1988 e a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1991, produzidos no período de democratização após o regime militar, que registram o movimento da reforma educativa. A seleção desses documentos ocorreu a partir da leitura da primeira versão do texto oficial da PC, a qual me remeteu aos jornais, a fim de encontrar marcas das relações entre os grupos que faziam parte da construção da proposta. Neles encontrei a referência ao Plano de Ação da Secretaria, pois muitas das ações relatadas no texto oficial e nos jornais eram justificadas por fazerem parte do referido plano. A leitura desse Plano de Ação levou-me ao texto “Democratização da Educação: a opção dos catarinenses”, que constava na referência bibliográfica. Em particular, neste texto, analiso os documentos “A Caminho do resgate da totalidade do conhecimento – Interdisciplinaridade” e “Contribuição para um Plano Político Pedagógico Escolar”, produzidos especificamente para organizar as escolas na direção da proposta de mudança. A pesquisa aponta que no processo de construção da proposta, apesar dos movimentos de reivindicação, os professores tiveram uma participação concedida e regulada pelo sistema de organização política.

Palavras chave: Mudança, interdisciplinaridade, Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

CHANGES IN THE SCHOOL'S ORGANIZATION

Aida Rotava Paim

Doctoring UNICAMP

Scholarship CNPq

The changes are part of the school systems movement of organization. In this text I present a piece of the doctorate's thesis: "A History of the Curricular Propose of Santa Catarina 1988-1991: Polices and Texts", that I have been making with the Faculdade de educação of UNICAMP. The democratization movement with the education workers participation, and these ones basing themselves in their auto regulation it is what I try to see in the Santa Catarina's Curricular Propose from 1991. Having this in mind, this research bases itself in the curriculum social history (GOODSON, 1987), in which I try to realize the mechanisms that were created to elaborate de Curricular Propose in a democratic, participative and auto regulative way. I bring the problem: How important was the government strategy on make a Curricular Propose based in the democratic and participative principles of the schools community to the redemocratization of the Catarinense society? This question was made after readings of theorist texts and documents enlarged to the try of understand the curricular propose construction historicity, the subjects involved and their ways of participation, the conflicts and contradictions of the process. I have as objectives: 1) Understand the Curricular Propose as an action linked with the politic administrative system of Santa Catarina state trying to find participation. 2) See, in the Catarinense scenario, the educational polices as government politics elements, about the redemocratization. 3) Realize the permanence and change movements in the proposed curriculum inside the document. 4) Diagnose the mechanisms in the Curricular Propose text that regulates and normalize the teachers actions. I had as sources the documents "Education Democratization: a catarinenses' option" (Democratização da Educação: uma opção dos catarinenses), from 1984, "Action Plan of the State Secretary of Education" (Plano de Ação da Secretaria de Estado de Educação), from 1988 and "Curricular Propose of Santa Catarina" (Proposta Curricular de Santa Catarina), from 1991, produced in the democratization period after the Military Regime, that records the educative reform movements. These documents selection happens after reading the first version of Curricular Propose official text, that took me to the newspapers, to find the traces of the relations between the groups that were part of the propose construction. In this I found the reference to the Action Plan of the secretary, because of many actions described in the newspapers and in the official text was justified as part of that plan. Read this action Plan took me to the text "Education Democratization: a catarinenses' option", that was in the bibliography reference. Particularly in this text, I analyzed the documents: "In the way to the total knowledge rescue – Interdisciplinary" (A caminho do resgate da totalidade do conhecimento – Interdisciplinariedade) and "Contribution to a School Pedagogic Politic Plan" (Contribuição para um Plano Político Pedagógico Escolar), specially produced to organize the schools in the way to the change propose. The research shows that in the propouse construction process, in spite of the reinvindication movements, the teachers had a participation conceded and regulated by the politic organization system.

Key Words: Change – Interdisciplinary – Pedagogic Politic Plan.

Os momentos de crise são propícios para os projetos de mudança, porém a mudança se constitui um 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.

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

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

Nos estudos sobre mudança também se deve dar importância ao imaginário, o qual faz parte da definição da história e dos processos de longa duração, onde se podem constatar as dificuldades e a lentidão das mudanças. Com essas considerações é possível relacionar os processos históricos de mudança e as reformas educacionais, pois se dão em momentos de crise, e estão profundamente vinculadas às culturas, e interferem na vida social cultural e econômica das pessoas, são historicamente construídos. A idéia de mudança vem acompanhada das perguntas para onde se dirigia a sociedade e para onde deve dirigir-se agora?

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 onde o passado vive no presente:

Ele persiste implacável na memória (coletiva, grupal, individual) e ressurgue com reiterada firmeza: ora imperceptivelmente, no cotidiano privado de cada um, ora espetacularmente, pelos mecanismos do marketing e da publicidade, ora com a pompa e circunstância, sob a forma do revival político, dos fundamentalismos, do reaproveitamento cultural.Citando

Hobsbawm (1998, p. 30), o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante. (NOGUEIRA, 1998, p. 259):

Essa relação entre a mudança e a permanência, refletindo o presente através de uma retomada do passado, serve como baliza para as discussões de projeção sobre o futuro, porque 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.

Forças externas e estruturas emergem, não somente como fontes de idéias, insinuando, induzindo e coagindo, mas como definidoras e reprodutoras das categorias de conteúdo, papel e atividade das quais a prática das escolas deve se aproximar a fim de alcançar apoio e legitimação. (GOODSON, 2002, p. 48)¹

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

No Brasil, nos anos 80 pelo processo de abertura política e democratização da sociedade todos os estados da federação se imbuíram do propósito de elaborar suas propostas curriculares, buscando uma nova relação com os conteúdos e os saberes. Com a organização da sociedade civil, que buscava a educação como um direito do cidadão, pautando-se nos propósitos progressistas reivindicava escola para todos, de boa qualidade e que atendesse os menos favorecidos.

O estado de Santa Catarina promoveu uma reforma curricular pautada no desejo da restaurar a democracia nas relações sociais, bem como na organização dos conhecimentos considerados relevantes para sua construção. Para tal, desenvolveu uma metodologia que requeria a participação dos envolvidos no processo educativo, (alunos, pais e professores), em que se salientava a importância de se conhecer a realidade e os saberes de cada sujeito da educação. Portanto, evocava a sua história, seus valores, ou seja, seu passado, para aproximar dos conteúdos que normatizam a escolarização, na intenção da produção de um novo consenso sobre que conhecimentos deveriam permanecer ou ser alterados na Proposta Curricular do estado.

¹ Conforme REID (1984) apud GOODSON, (2002, p. 48)

Autores como Goodson (1995) e Martins (2004) apontam a importância de estudar a vida dos professores, como categoria formadora da cultura da escola. A cultura como variável interveniente nos saberes escolares, carrega consigo a história da formação e o desenvolvimento do professor, das escolas e das disciplinas, bem como das relações de poder que às selecionam ou excluem.

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

Na escola, por ser um lugar de muitas relações, circula a vida das pessoas e também há uma rotatividade de muitas pessoas. Os alunos passam pela escola, constroem relações em um curto espaço de tempo, mas que marcam sua vida, contribuindo para as decisões que pretendem tomar. Os educadores se constituem profissionais na relação com seus pares, disputando poder pela hierarquia dos saberes, ou pela posição que ocupam na organização das funções no interior da escola e com a comunidade. Outros profissionais também exercem suas funções de apoio técnico, de serviços gerais nesse espaço escolar. Por isso, as mudanças de ordem material e espiritual precisavam se fazer sentir em todas as instâncias do sistema escolar. Tendo clareza dessa necessidade, o Coordenador da Proposta produziu o texto “Contribuições para um Plano Político Pedagógico Escolar” que serviu de referência à organização escolar e às relações intra e extras escolares .

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

Documentos que ofereciam um possível caminho foram os códigos curriculares utilizados para envolver os educadores no processo de construção da Proposta Curricular e assim democratizar as relações, com a participação dos envolvidos e de forma segura.

A Interdisciplinaridade como forma de atingir a totalidade do conhecimento

“A Caminho do Resgate da Totalidade do Conhecimento- Interdisciplinaridade” Esse documento foi escrito pelo coordenador da PC/SC 1991, Mário César Brinhosa, que iniciou o texto colocando o objetivo de retomar o processo histórico da produção fragmentada do conhecimento, com vistas à superação dessa forma de visão de mundo, e esclarecer como se processaria o trabalho interdisciplinar buscando a totalidade do conhecimento.²

Conforme Veiga-Neto (1997), Paviane e Botoné (1993), o objetivo de tomar a interdisciplinaridade como busca da superação da produção fragmentada do conhecimento, tornou-se um “modismo uma moeda forte no campo pedagógico” (VEIGA-NETO,1997, p, 65) no Brasil.

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

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

Esse “movimento pela interdisciplinaridade”, denominado assim por Veiga-Neto (1997, p. 67), “coloca em seu horizonte imediato a integração entre os saberes, ou seja novas formas de trabalhar o conteúdo das disciplinas e em um horizonte mais distante, espera alcançar a unidade do saber, isto é, pela fusão disciplinar, fazer desaparecer a própria disciplinaridade”.

Esse debate sobre organizar conteúdos e metodologia, consiste em um debate curricular e implica na maneira de pensar o mundo na tentativa de recuperar a totalidade do pensamento, que foi perdida com o fracionamento da ciência moderna. Assim no documento consta a historicização da divisão da sociedade em classes sociais e a divisão social do trabalho imposta pelo capitalismo, a qual também gerou a compartimentalização do conhecimento. Conforme o texto da PC, as reformas educacionais dos anos 60 e início dos anos 70 compartimentaram o ensino público brasileiro com o objetivo de modernizar a educação. As conseqüências foram a “expropriação do saber em termos de sua globalidade,

² Mário Cesar Brinhosa era no período também Professor de História Contemporânea, na Faculdade de História da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI – Itajaí/SC.

nos diversos graus de ensino, bem como a desvalorização e o descrédito da categoria dos profissionais da educação” (SANTA CATARINA, 1991, p. 73).

O coordenador, influenciado pela literatura educacional dos anos 80, que buscava a criticidade sobre os conteúdos escolares, no sentido de tomar o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, analisá-lo criticamente aproximando-o aos novos conhecimentos e produzir uma síntese da totalidade deste. Criticou fundamentalmente a compartimentalização do conhecimento no ensino público brasileiro nas décadas passadas. Ensino que desqualificou o professor, desencadeando sua desvalorização e deixando-o desacreditado. Desta forma, o documento argumentou:

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

A preocupação do coordenador era de buscar uma justificativa histórica para a má qualidade da educação no estado, bem como entender o posicionamento dos diferentes interesses dos grupos dirigentes.

Ele centrou sua preocupação com a compartimentalização dos conhecimentos a serem trabalhados na escola e no trabalho docente, pois um professor expropriado de saber, se desqualifica, e conseqüentemente, gera a má qualidade do ensino. Assim foi necessário fazer com que o professor abandonasse suas idéias e representações de consciência individual para construir o trabalho coletivo.

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

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

A interdisciplinaridade proposta pelo documento como uma “postura político pedagógica” (...) mudança de concepção e prática, em discurso forte, justificado pela busca da

conscientização, do pensamento crítico, do compromisso social, da educação para a liberdade e da construção coletiva, trouxe as idéias progressistas para o debate educacional. Porém, apóia-se na mesma base estrutural disciplinar que normatizou a organização escolar, calcada nos saberes científicos especializados, que essa mesma base quer combater.

Com essas considerações é possível levantar o seguinte questionamento: Os professores e alunos trabalhando metodologicamente os conteúdos científicos de forma integrada, no sistema de ensino existente, conseguiriam produzir a síntese da totalidade do conhecimento, ou seria necessário construir uma nova pedagogia, que envolveria a reforma da totalidade do sistema de ensino também.

Acreditando ou não nessa possibilidade a política de reformas vigente proporcionou a necessária “capacitação de recursos humanos que atuem na educação, ao nível de políticas educacionais, planejamento global, e na definição dos conteúdos como fundamentais para o processo educacional” (p. 73). Essas políticas foram expostas no Plano de Ação da SEE 1988 e de forma sintética no texto da história da PC/SC 1991.

O documento muito bem articulado com as políticas educacionais apresentou também um exemplo:

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

- 1- Historicamente como se produziram estas diferenças?
- 2 – Porque a sala de estar tem metragem superior ao quarto, onde você permanece 8 horas/dia no mínimo?
- 3- Porque a sala de estar está sempre arrumada e você não a utiliza?
- 4 –Porque você encontra famílias numerosas habitando metro quadrado tão pequeno e famílias pequenas em metro quadrado grandiosos? (SANTA CATARINA, 1991, p.73).

Com esse exemplo o autor do texto quis mostrar que o saber científico tem relação com o cotidiano e fazer perceber essa relação, bem como que cada conteúdo não se explica

por si só, mas tem relação com os das outras disciplinas, além de possuírem, historicamente, uma dimensão social, política, cultural, econômica e ideológica.

Cabe ressaltar, porém, que a linguagem bastante simplificada, muito próxima das conversas coloquiais, produz certa indignação ao leitor, pois os professores, compreendem expressões mais complexas da língua escrita para entenderem a relação do conhecimento proposto com o cotidiano.

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

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

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

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

É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja

permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.

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

Reforma esta calcada em uma estrutura vertical e horizontal do sistema de ensino que vêm desde a reforma Capanema no início do século XX (DE ROSSI, 2005).³

O discurso competente é construído sobre a realidade dos fatos, neste caso da fragmentação dos conhecimentos como causa da má qualidade de ensino. Este texto sobre a interdisciplinaridade como alternativa de superação da compartimentalização do conhecimento visando sua totalidade, trouxe um discurso fundamentado na realidade dos fatos e nos meios para modificá-los. Assim, a eficácia estava na ação, na mudança de ordem material (forma e conteúdo) e, na mudança de ordem espiritual (abandono de idéias) do professo, ou seja, mudança de atitude.

Interdisciplinaridade como mudança de atitude do professor frente à organização do conhecimento “pressupõe uma modificação na atitude epistemológica de compreensão do conhecimento, ao salientar a necessidade de uma finalidade na organização das ciências” (FAZENDA, 1992, p. 38). Assim sendo, a mudança ocorreria na atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a totalidade do ser humano. Seria a superação de seus saberes arcaicos e suas formas antigas para modernizar a forma de pensar e agir na relação com a totalidade do conhecimento humano.

Explicada como ocorreria a interdisciplinaridade, era importante orientar a produção do documento que deveria sistematizar a concepção metodológica proposta, pois a sistematização e o registro foi uma das ações necessárias para a apropriação da totalidade do conhecimento humano.

³DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Mu dança com máscaras de inovação: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v.26, n. 92, p. 935-958, 2005.

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

Normatização escolar

Tendo-se claro a interdisciplinaridade como forma e o conteúdo científico como conteúdo, era necessário organizar a escola para realização do trabalho: organizar os tempos e os espaços escolares, bem como distribuir as competências, ou seja, construir um documento que substituísse “Regimento Escolar”.⁴

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

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

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

O documento faz uma exposição de motivos que justificam que a

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

A meritocracia se pauta no “direito natural, na qual estabelece que todos participem, com iguais oportunidades de competição, regulada de forma tal, que se possam neutralizar

⁴ Regimento escolar: Documento normativo de toda a organização e funcionamento da escola, garantindo-lhe a autonomia contida na Lei nº 5692/71.

influências externas” (p.84).Este pensamento fundamentou o mercado de trabalho e a educação formal o sustentou, pois interioriza no indivíduo que ele é responsável pelos seus êxitos ou fracassos.

Brinhosa afirmou no documento,

[...] que dentro desta ótica e concepção, as escolas estão organizadas e exercendo de forma competente as suas funções de reprodutoras e repassadoras de conhecimentos lavados, sem vida e sem substância, salvo gloriosas exceções”. (SANTA CATARINA, 1991p. 85)

Com essa crítica ao sistema de educação formal, o documento voltou-se ao processo ensino-aprendizagem, o qual, contém 2 pontos fundamentais:

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

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

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

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

O documento não era um receituário, porém não perde seu caráter prescritivo orientando e indicando a direção a ser seguida.

O documento “Contribuição Para um Plano Político Pedagógico Escolar” recomendou uma análise da educação formal localizada de forma mais precisa em coordenadas de tempo e espaço histórico, bem como em termos estruturais, as contradições e os conflitos e as distorções na realização pela escola de suas funções sociais. “Isto porque é na estrutura das relações sociais que se encontram principalmente suas raízes, e na sua trama estabelecida, o seu sentido” (SANTA CATARINA, 1991, p.85). Diante de tais análises estabeleceu que:

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

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

Importante salientar que a função social da escola está em tornar os conteúdos em instrumentos de transformação social. A palavra instrumentalização, vem carregada do sentido do pragmatismo metodológico, o qual, “não pretende definir a verdade ou a realidade, mas apenas um procedimento para determinar o significado dos termos, ou melhor, das proposições” (PEIRCE, 1898, apud, ABBAGNANO, 2000, p. 784). Os saberes acumulados, trabalhados na escola, seria o meio seguro para se chegar a produzir novos conhecimentos. Esta função vem de encontro com o método científico, no qual o conhecimento se produz pelo procedimento experimental, o qual justifica a produção do conhecimento científico.

A metodologia e o conteúdo propostos estão de acordo entre si. Questiona-se como essa proposta que tem a intenção de transformar a sociedade do momento em uma sociedade democrática, que pressupõem o atendimento das questões sociais, pauta a função da escola nos recursos da racionalidade da produção técnico-científica?

Desta forma, para selecionar, organizar e seqüenciar os conteúdos de modo que sejam instrumentos para os educandos serem partícipes dessa sociedade, elegeu-se um currículo que manifestasse deliberadamente

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

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

Essa proposta trouxe para a escola pública a necessidade de um currículo que compreendesse o conhecimento produzido pela humanidade, na dimensão social, política, econômica e cultural. Para tal recorreu a documentos de abrangência nacional para afirmar que era necessário resgatar

[...] a historicidade dos componentes/conteúdos curriculares. É o assumir de que o conhecimento, nas suas diferentes formas, é temporal, tem um ritmo histórico no seu avanço que está imbricado no projeto de sociedade que se insere. No entanto estas reflexões não podem ser deslocadas da função social dos componentes/conteúdos curriculares. Conteúdo/Forma é a categoria de análise/crítica por excelência (SEB/MEC, 1986, p. 13 apud SANTA CATARINA, 1991, p. 85).⁵

E lançou os questionamentos: qual o saber que emancipa? Qual o saber que aliena? A análise de forma dialética sobre o saber elaborado e o saber popular como partes de um todo trouxe instrumentos para trabalhar o interesse cognitivo e o de controle social. Com isso, a produção de planificações pautadas nessa relação dialética possibilita a normatização do currículo na prática. A sociedade estava em processo de transição democrática, assim a escola buscava, qual seria a sua função nesta sociedade.

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

O cotidiano no currículo, dá-se quando o currículo transforma-se em ato. É o ponto de partida e o ponto de qualquer reformulação/reconstrução de currículo.[...] Em outras palavras, é no momento em que o currículo se faz na sala de aula, que podemos ver a efetiva intencionalidade da proposta, do

⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Currículo da escola de 1º grau**. Brasília, Secretaria de ensino Básico, coleção Falas e Debates, 1989

agente pedagógico, do livro didático, do aluno... No comprometimento e na instrumentalização do professor está o X da questão (SEB/MEC, 1986, p. 13 apud SANTA CATARINA, 1991, p. 85).

Historicamente a escola foi vista como um lugar de buscar respostas, tornando-se um lugar de repetitividade. Por isso, até aqui o documento procurou justificar a necessidade da construção de um PPPE situado nas condições possíveis e exequíveis de cada unidade escolar, deixando clara a importância do trabalho coletivo, o respeito à hierarquia dos documentos e às instâncias governamentais.

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

O texto foi organizado de forma didática e reiterando seus pressupostos, o que estabelece uma relação de superioridade com o leitor, deixando-o submisso à sua normatização. Embora esteja escrito em diversas partes da PC, que esta não pretendia ser um receituário, ou modelo a ser seguido - seria uma proposta como o nome já sugere-, a forma didática de expor seus objetivos, finalidades e definição de currículo, criou um campo único de possibilidades. Sugeri a autonomia das escolas na busca da emancipação de seus sujeitos mas determinou qual seria o caminho a ser seguido. O documento criou possibilidades e colocou limites à medida que ia definindo as ações da reorganização curricular.

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

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

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

O documento apresentou, também, as formas de motivação do estudante e comparou com o mundo do trabalho, em que as motivações podem ser de ordem positiva ou negativa, exemplificando: positiva: salário, promoções, benefícios marginais, e negativa: limitações, carga de trabalho...trazendo as palavras de Henry (1971, p. 36 apud SANTA CATARINA, 1991, p. 85):

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

Outra reflexão colocada foi que a motivação para a educação está fora do âmbito escolar, ela é extrínseca, ou seja, ela constitui-se por alcançar notas e reconhecimentos, atribuídos por outros ao indivíduo.

A recomendação do texto foi de se buscar as motivações intrínsecas, que estão na produção do conhecimento a partir do saber, ao nível de senso comum, que o aluno já possui.

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

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

A forma de avaliar proposta estava de acordo com os objetivos da PC/SC de 1991, ou seja, necessitou apresentar uma dimensão participativa, democrática e com produção do saber visando atingir a totalidade do conhecimento. O texto final amara todos os componentes do currículo (planejamento, metodologia, conteúdo e avaliação) revelando que a estrutura do sistema se mantém.

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

Esse documento também argüiu sobre o poder intra-escolar:

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

O coordenador fez a crítica de como a escola se apresentava fragmentada em sua função pública, pela divisão social do trabalho naquele momento histórico, e propôs que para as relações passarem a ser democrática, também era necessária a superação do trabalho fragmentado na direção de um agir coletivo, superando o autoritarismo entre os diferentes grupos que historicamente foram produzidos pelas relações da escola com a sociedade capitalista, hierarquizada. Ele não perdeu de vista a dimensão pedagógica e argumentou:

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

Novamente destaco o grau de informalidade, no tratamento do documento que deveria orientar a construção do PPPE, pois se tratam de documentos formais, de normatização educacional e de responsabilidade pública nas relações.

O documento ressaltou a definição da função pública da direção, dos professores, dos especialistas em educação que atuavam na escola, serventes, merendeiras, a qual, propôs a superação da dicotomia administrativa versus pedagógica e salientou que “*o pedagógico tem que ser o norteador do trabalho escolar*” (SANTA CATARINA, 1991, p. 86), buscando a autonomia da escola. Salientou também que: “não há forma mais autoritária de conceber a escola e a função social, se não aquela em que a direção do processo e as funções não são explicitadas” (p. 86).

O documento foi abrangente. Tratou amplamente da organização da escola, nas suas relações internas e externas, bem como não perdeu de vista seus propósitos. Em cada item que abordou reiterou o processo de mudança que deveria ocorrer nas escolas e conseqüentemente, na sociedade.

Além de definir as funções públicas da escola também definiu os processos de âmbito coletivo na unidade escolar, sendo elas:

1. Produção do Plano Político Pedagógico;
2. Capacitação de recursos humanos;
3. Regimento interno;
4. Conselho de classe;
5. Material didático;
6. Disciplina escolar;
7. Formação de turmas;
8. Horário escolar;
9. Calendário escolar;
10. Datas e semanas comemorativas;
11. Matrícula; e
12. Uniforme.

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

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

Assegurou ainda que:

Nesta concepção, temos a certeza que a Educação Pública Catarinense estará avançando da forma arcaica de conceber Educação como Instrução, ou seja, adestramento, para Educação como mecanismo que instrumentaliza o homem de conhecimento. Este produzirá a consciência dinâmica e histórica tão necessária para as transformações sociais, políticas e econômicas (SANTA CATARINA, 1991,p. 87).

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

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

A PC foi escrita didaticamente, visando mudar a atitude dos professores frente à escolarização e ao conhecimento.

Essa lógica reforça o entendimento de que se a educação, no estado, estava com má qualidade era porque o trabalho dos professores também era de má qualidade. Pelo próprio documento, em que foram expostas as funções públicas de cada sujeito no interior da escola, bem como as instâncias de relacionamento e normas de âmbito coletivo da escola, passam a imagem de que todas as escolas estavam estruturadas e o que faltava era somente essa nova postura pedagógica, pois indicava a capacitação de recursos humanos como capacitação em serviço através de dias de estudo e reuniões pedagógicas.

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

me leva a concluir que permaneceu em todo o processo o cuidado com a regulação da educação formal catarinense.

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

FONTES

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Currículo da escola de 1º grau.** Brasília, Secretaria de ensino Básico, coleção Falas e Debates, 1989
SANTA CATARINA. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos.** IOESC. Fbrianópolis, SC.1991

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia e outras falas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Mu dança com máscaras de inovação. **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES, v.26, n. 92, p. 935-958, 2005.
FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola. 1992.
GOODSON, Ivor. Entendendo a reforma da escola: novas iniciativas de reestruturação. In: **A invenção da escola; o melhor do bolando aula.** GRUHBAS. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 37-58.
GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira.1989.
MARTINS, Maria do Carmo. E se o outro é o professor? Reflexões acerca do currículo e história de vida. In: GALO. S. & SOUZA R. M. **Educação do preconceito: ensaio sobre poder e resistência.** Campinas, SP:Alínea, 2004.
NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da Política; idéias para a reforma democrática do Estado.** São Paulo: Paz e Terra, 1998
PAVIANI, Jayme & BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Interdisciplinaridade: disfunções conceitos e enganos acadêmicos.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 1993, p. 11-12.
VEIGA Neto. Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org), **Currículo: questões atuais.** Campinas, SP: Papirus.1997.