



ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DE 1990

Elisandra de Souza Peres - UFSC
Agência Financiadora: CAPES
Patrícia Laura Torriglia - UFSC

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre os princípios orientadores da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) contextualizando- a partir das reformas educacionais realizadas na América Latina nos anos de 1990. Este Documento estabelece, há vinte anos, as diretrizes curriculares para a educação da rede estadual de ensino e propõe as diretrizes básicas e fundamentais para aumentar a permanência na escola e a melhoria da qualidade do ensino. Apesar de estar fundamentado em perspectivas teórico-filosóficas do materialismo-histórico, articula-se à lógica dos processos políticos fundamentados nos princípios de autonomia, descentralização, participação e cidadania implementados pelas reformas educacionais seguindo a lógica de mercado capitalista. Nosso objetivo é localizar e apresentar os princípios das reformas contidos no conteúdo da PCSC e realizar uma reflexão crítica acerca dos conceitos-chave de cidadania e coesão social que norteiam e orientam as proposições do documento.

Palavras-chave: Proposta Curricular; Políticas de Educação; Cidadania; Coesão Social.

Introdução

O contexto da educação no início dos anos de 1980, na América Latina, foi marcado pela abertura política, propostas de descentralização e autonomia e de participação da população não somente nesta esfera, mas nos diferentes segmentos governamentais. Esse fato pode ser explicado pela mudança político-social após a passagem dos governos militares para os civis, a retomada dos processos eleitorais no sentido da redemocratização. Conforme Neubauer e Silveira (2009, p. 82), os processos de democratização e descentralização foram, inicialmente, “mecanismos importantes de estabilidade política, pois ampliaram a possibilidade de resolução de conflitos entre grupos divergentes através do diálogo e da participação consensual”.

Segundo esses autores, a descentralização constitui-se como palavra de ordem no intuito de solucionar os problemas gerenciais e de falta de recursos que permeava os países. Em relação à educação, o ensino era considerado fortemente excludente, altas taxas de evasão e repetência escolar e baixa qualidade de ensino. Tal diagnóstico apontava para a emergente necessidade de mudança na gestão escolar, objetivando a melhor utilização dos recursos da

educação, tornando-a “instrumento-chave de redução de pobreza, modernização da sociedade, aceleração da competitividade econômica e diminuição da desigualdade social” (ibidem).

Iaes e Delich (2009) apresentam um estudo que aborda a questão sobre o papel dos sistemas educacionais na América Latina no processo da produção de coesão social e sua relação com os conceitos de escola e política educacional. Apontam que os sistemas educacionais contribuíram para a formação da sociedade civil centrado no conjunto Estado-sistema educacional – escola. A partir da década de 1990 a rigidez e ineficiência da centralidade da estrutura do estado foram questionadas, surgindo às estratégias de descentralização como instrumento de aproximação das tomadas de decisões para as escolas. O objetivo era a flexibilização do poder que estava centrado no Estado, possibilitando mais autonomia às escolas nas tomadas de decisões, atendendo as necessidades específicas da problemática local no sentido da melhoria da qualidade do ensino e da produção da coesão social. Outro fator importante foi a interferência dos organismos internacionais e regionais como novas forças, mediadas por novas formas de organização das relações econômicas e de trabalho – a produção e a circulação do conhecimento tornam-se base do modo de produção capitalista – e os acordos, colocavam a educação como eixo da transformação produtiva. Esta perspectiva revela como as reformas e reestruturações político-econômicas ocorridas na América Latina no final dos anos de 1980 articulavam a estratégia de coesão social e ampliação dos níveis qualitativos do ensino necessários a produtividade do mercado à educação. Dessa forma, o processo de coesão social ocorrido nas sociedades Latino Americanas, mediante o novo modelo de gestão escolar, as reformas curriculares, os novos processos pedagógicos, a descentralização, a autonomia, a participação da comunidade, consistiriam as táticas para garantir o novo padrão de sociabilidade.

No intuito de avaliar esses princípios, Neubauer e Silveira (2009) apresentam os elementos que caracterizam o modelo de gestão escolar e os examinam em relação à experiência ocorrida em alguns países, sintetizando-os em tendências da reorganização do sistema educacional escolar em quatro perspectivas: a) autonomia escolar e a melhoria da qualidade da educação; b) participação e melhoria da qualidade da educação; c) a liderança do diretor – viável estratégia para a mudança e; d) avaliação e responsabilização – uma relação conflituosa. Iaes e Delich (2009) também analisam este contexto e apontam que as reformas ocorridas nos anos de 1990 tiveram seus programas vinculados às mudanças curriculares, à descentralização, à gestão escolar, à capacitação de professores, etc. Apresentam a problematização destas tendências a partir das seguintes perspectivas: a) a descentralização e

a suposta transferência de poder à escola; b) o programismo; c) objetivos novos, mesmo sistema.

Nesse contexto e a análise dessas perspectivas nos possibilita apresentar alguns processos similares que aconteceram na educação do Estado de Santa Catarina a partir do final dos anos de 1980 que, articulados a esta tendência, promoveram a formulação de novas diretrizes curriculares mediante o Documento da PCSC. Nosso objetivo é demonstrar como as estratégias para a superação das desigualdades sociais, para a melhoria da qualidade do ensino e para a superação da evasão escolar – nos Documentos da PCSC – expressam as perspectivas apresentadas por Iaes e Delich (2009) e Neubauer e Silveira (2009) e estão articuladas aos processos das reestruturações sócio-político-econômicas ocorridas na América Latina.

No presente texto, apresentamos, em um primeiro momento, as perspectivas presentes no conjunto de orientações da PCSC, destacando alguns aspectos das reformas e políticas de educação de 1990 em relação às intenções à melhoria da qualidade do ensino mediante os processos de coesão social e da produção da cidadania. Seguidamente, e a partir de uma reflexão sobre as diretrizes conceituais que fundamentam os processos da nova gestão catarinense, realizamos a crítica aos limites das políticas econômicas e educacionais em relação à problemática da marginalização social na sociabilidade capitalista.

O contexto da Proposta Curricular de Santa Catarina: articulação aos princípios das reformas educacionais

Os debates para a formulação da PCSC surgiram no contexto de redemocratização política no Brasil (1985) num movimento de discussão educacional, mesmo de forma reprimida e clandestina, já existente no fim da ditadura militar (1964-1985) (SANTA CATARINA, 1998). A gênese de elaboração deste documento se deu a partir do Plano de Ação da Secretaria de Estado e Educação (SEE), desenvolvido no ano de 1988/1991 que propôs as diretrizes básicas e fundamentais para aumentar a permanência e a melhoria da qualidade do ensino do Estado. A partir das quatro linhas mestras que orientavam o plano, a PCSC fundamentou-se a partir do segundo item: “garantir a permanência do aluno na escola através da melhoria qualitativa do ensino, reduzindo a evasão escolar, socializando o conhecimento e instrumentalizando o cidadão para a inserção no trabalho”. Aponta a reorganização curricular como um dos “grandes desafios” para a educação do Estado de Santa Catarina. O objetivo central do documento é superar os déficits de evasão escolar mediante a

melhoria na qualidade de ensino. Tal objetivo justificaria a redefinição do papel da escola e de sua função social.

Segundo a justificativa do Documento, as raízes do fenômeno da evasão escolar estavam associadas à má qualidade do ensino ministrado nas Unidades Escolares (UE) e os fracassos do processo de ensino e aprendizagem eram avaliados como resultados da ausência de um plano de trabalho que refletisse a realidade das unidades escolares. Tornava-se necessário orientar as escolas à formulação de projetos pedagógicos em consonância com as grandes diretrizes do plano de ação. Nas conclusões apresentadas no histórico da versão de 1991 da PCSC, seus formuladores destacam que a educação catarinense realmente necessita “educadores com conhecimento apropriado de uma Escola que possa ter um Plano Político-Pedagógico e, assim, produzir condições para que os alunos se apropriem de um nível de conhecimento, possibilitando-os produzir uma nova ordem de cidadania” (ibidem p. 10).

No ano de 1991, a Secretaria de Estado da Educação organiza as quatro edições dos jornais, publicando-as em um único documento, conhecido como primeira versão da PCSC. Este Documento foi disponibilizado aos educadores da rede estadual de ensino público catarinense, afirmando ser “uma resposta constante aos reclamos da sociedade catarinense: melhoria da qualidade do ensino” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 01), um instrumento de superação da dicotomia entre interesses majoritários e minoritários pela democratização do ensino e um conjunto de orientações curriculares para contribuir com a escola pública do estado de Santa Catarina. Em 1998 é lançada outra versão do Documento, sendo enfatizada a intenção de que é necessário aprofundar os fundamentos teórico-práticos, identificando através do termo “esforço intelectual”, o ato imprescindível dos educadores para a compreensão dos conceitos-chave desta versão. A última versão, lançada no ano de 2005, afirma ser resultado de uma nova fase no processo de consolidação da PCSC, resultante de seis textos elaborados pelos grupos de trabalho que “deverão se somar ao conjunto de orientações curriculares (...) e servir como referencial teórico e metodológico para a ação pedagógica”. Nesta perspectiva, a PCSC (1991, 1998 e 2005) constitui-se um único Documento editado em três versões e afirma ser “uma resposta constante aos reclamos da sociedade catarinense: melhoria da qualidade do ensino” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 01).

A elaboração da PCSC de 1991 se deu a partir da ampla participação dos especialistas da educação, professores, representantes de órgãos públicos e especialistas da área contratados. Outro aspecto importante é a participação e gestão compartilhada na formulação dos projetos pedagógicos, projetos de trabalho, regimento escolar, associação,

grêmio e conselhos escolares e de classe efetivado em cada unidade escolar. A interdisciplinaridade e a participação de diferentes atores estabeleciam a via de compreensão da totalidade dos conhecimentos e métodos de ensino para a melhoria da qualidade do ensino, de aprendizagem, de elevação dos níveis de conhecimentos dos alunos e erradicação da evasão escolar. A descentralização nas unidades escolares consistia no âmbito de recursos humanos, pedagógicos e administrativos. Estes processos eram realizados pela equipe diretiva, juntamente com os conselhos escolares. A avaliação era trabalhada de forma a garantir uma apropriação coletiva das concepções de mundo, sociedade, homem e educação, produzindo de forma participativa e democrática a produção do saber e não as formas coercitivas de punição. Segundo o Documento da PCSC (1991, p. 9), os encaminhamentos da Proposta se constituem um “duplo processo”. Primeiro, destaca que as ações em processos, tais como: capacitação de recursos humanos, suporte bibliográfico, material didático, campanha da matrícula, transporte escolar, calendário escolar, concurso público do magistério e a descentralização do ensino “fazem parte de uma proposta ampla de trabalhos e princípios educacionais que possibilitam atacar, de frente, a questão da melhoria da qualidade do ensino, através da questão curricular, dentre outras.” Em segundo lugar, destaca a importância dos educadores enquanto condutores do processo de ensino e aprendizagem e da efetivação da proposta enquanto produção coletiva e atenta para as questões relacionadas: a autonomia e suas tendências de ampliação enquanto uma função pública, da função social do professor, do caráter interdisciplinar dos conteúdos, autonomia para as unidades escolares formularem os seus planos de trabalhos fundamentados na diretriz teórico-filosófica e metodológica da PCSC de acordo com os níveis de aprendizagem de cada realidade do contexto escolar, entre outros.

Na versão do Documento de 1998, a PCSC afirmou ter ampliado os estudos mediante a constituição de um grupo Multidisciplinar, para garantir atender pelas ações educativas um maior número de pessoas possível na luta do combate ao analfabetismo e a melhoria da qualidade do ensino. Dentre os elementos anunciados na ampliação e nos espaços escolares, estão: construção de espaços esportivos, infra-estrutura tecnológica – introdução da informática educativa, informatização dos espaços escolares – programas de formação e capacitação de professores. Outro aspecto da ampliação que cabe ressaltar é que também ocorre a descentralização orçamentária como ação política da rede pública de ensino, desconcentrando as escolas as funções financeiras, administrativas e pedagógicas como sua função. Em relação aos programas e disciplinas, é notável a ampliação do debate e a conseqüente reestruturação curricular. O enfoque dado às disciplinas das ciências, na informática e na língua estrangeira revela o objetivo de apropriação e socialização de

conhecimentos no sentido da produção da inserção social e da cidadania pela educação. O Documento apresenta a introdução dos programas de serviço de apoio pedagógico, de educação a distancia, de educação escolar indígena e de atendimento a educação especial, além das disciplinas educação e tecnologia, educação de jovens e adultos, de educação sexual e educação ambiental. De acordo com o texto dos eixos norteadores, as políticas educacionais devem zelar por processos de inclusão em vez da exclusão. Apesar de o Documento apresentar uma fundamentação teórico-filosófica e psicológica em perspectivas materialista-histórica, a ênfase radica-se na ação no professor como mediador e responsável pela condição de apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos alunos proporcionando o desenvolvimento da cidadania. Estes se constituem processos de coesão social, equidade e melhoria da qualidade do ensino mediante a produção da cidadania proposta pelo Documento. Pode ser percebido no conteúdo das disciplinas nos diferentes exemplares que compõem a versão de 1998, conforme as citações a seguir:

Os professores, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico, devem desenvolver seu trabalho, somando esforços na caminhada para a conquista da **cidadania** (SANTA CATARINA, DISCIPLINAS CURRICULARES, 1998, p. 96) [grifos do autor].

A exigência da sociedade frente aos avanços tecnológicos e as transformações econômicas e culturais colocam cada vez mais a necessidade de a escola voltar-se para a produção do conhecimento na construção dos bens sociais, culturais e materiais para o exercício da **cidadania**, exigindo dos educadores uma postura crítica frente a esta realidade (SANTA CATARINA, TEMAS MULTIDISCIPLINARES, 1998, p. 93) [grifos do autor].

Analisando as intenções expressas acima, podemos perceber a transferência cada vez maior para a educação – escola - ação do professor da responsabilização pela produção do conhecimento, pela melhoria da qualidade do ensino, pela erradicação da exclusão social, mediante a produção da cidadania.

O Documento que resultou na última versão teve início do ano de 2003 constituiu-se de seis grupos de trabalho – educadores, especialistas, gestores e consultores – empenhados em caracterizar os temas multidisciplinares relevantes nessa fase histórica, servindo como um referencial teórico e metodológico para a ação pedagógica da educação pública. O estudo do grupo multidisciplinar colocava à educação as seguintes questões que buscavam compreender: que tipo de homem se quer formar? Quais os meios e processos de aprendizagem? E, para qual sociedade? A resposta a estas questões encontra-se no título do prefácio do Documento: “Uma nova escola para um novo mundo”! O fato é explicado pela lógica de que estamos passando pela revolução das tecnologias e dos sistemas de comunicação que produzem uma nova relação social entre os indivíduos, as formas de se

apropriar do mundo e, dessa forma, requerem uma nova forma de aprendizagem, uma nova postura pedagógica, enfim, um novo professor. Segundo o Documento, é necessário contextualizar a PCSC na *era do conhecimento* já que a

reforma curricular em curso situa-se nesse contexto de mudança, em que, mais do que rejeitar a concepção seqüencial dos conteúdos dos currículos tradicionais, busca inserir a Escola no mundo de oportunidades que fluem pelos novos meios de comunicação. A utilização didática das novas tecnologias da informação e da comunicação favorece o processo pedagógico da proposta curricular no mundo novo. É, pois, obrigação ética de uma política pública de educação ampliar as possibilidades de utilização desse poderoso meio didático. [...] A idéia central é contextualizar a proposta curricular na era do conhecimento. A questão é situar o processo ensino-aprendizagem no mundo novo, em que se concebe uma organização escolar que também aprende. Isso pressupõe a gestão democrática, o respeito mútuo, o pluralismo de idéias, a educação inter e multidisciplinar, a integração com a comunidade e a humildade de aprender sempre em conjunto com os outros. (SANTA CATARINA, ESTUDOS TEMÁTICOS, 2005, p. 07)

Também, percebemos que neste último documento, a versão de 2005, é reafirmada como diretriz geral a necessidade do compromisso coletivo na direção de uma educação de qualidade para todos.

A Secretaria do Estado da Educação, Ciência e Tecnologia busca a melhoria da qualidade da educação, a partir dos princípios da **autonomia**, da **colaboração**, da **participação**, da **igualdade de oportunidades** e da **inclusão social**. As políticas públicas educacionais são elaboradas com a participação democrática dos diversos segmentos da Rede Pública Estadual de Ensino, em consonância com o Sistema Nacional. (SANTA CATARINA, ESTUDOS TEMÁTICOS, 2005, p. 15) [grifos do autor].

Dessa forma, a reformulação curricular da Proposta apresentada pela versão de 2005 buscou aprofundar ainda mais as temáticas que fundamentaram as versões anteriores¹. A política de descentralização, apesar de não estar explicitada, continua sendo um processo regular das escolas catarinenses. São reforçados os princípios de autonomia, participação, inclusão social e igualdade, no entanto, igualdade de oportunidades e não de direitos. Cabe ressaltar que os princípios acima citados norteiam a prática educativa como meio de produção da Cidadania. Este fundamento perpassa todo o conjunto de orientações desta versão.

[...] o agir do professor (ato político), resultará em ampliação das funções psicológicas superiores manifestadas no pensar, no resolver problemas, no aumento da capacidade de análise e de síntese, contribuindo para o exercício da **cidadania** (SANTA CATARINA, ESTUDOS TEMÁTICOS, 2005, p. 36) [grifos do autor].

[...] a instituição de educação deve cumprir com a sua função social de garantir a todos o acesso à cultura e ao conhecimento científico, historicamente acumulado pela humanidade, na perspectiva da **cidadania**. Para tanto, torna-se necessário construir uma proposta pedagógica no sentido de que os direitos sejam respeitados também no cotidiano da instituição, nas vivências e experiências educacionais,

⁶ A Proposta Curricular constitui um conjunto de orientações teórico-pedagógicas apresentada em três versões. Os diferentes textos do seu conjunto não se anulam nas diferentes versões.

articulando a prática pedagógica com a família e comunidade (SANTA CATARINA, ESTUDOS TEMÁTICOS, 2005, p. 45) [grifos do autor].

Assim, o processo contínuo da melhoria da qualidade de ensino seria viabilizado pela produção da cidadania pela educação catarinense, permeando todas as disciplinas e as práticas pedagógicas. No conjunto das orientações é reafirmada a produção conjunta do Documento e a necessidade da escola assumir um papel estratégico, produzindo de forma partilhada os Projetos Pedagógicos em cada Unidade Escolar, fortalecendo a gestão democrática. Tais projetos estariam em consonância com as necessidades didático-epistemológicas do “novo mundo”. Os processos de formação continuada foram ampliados e intensificados, ocorrendo na forma de capacitação centralizada com descentralização, capacitação por área de conhecimento com capacitação por projeto pedagógico e capacitação na modalidade a distância.

Explicitados os princípios presentes no conteúdo da PCSC, podemos perceber que as proposições que norteiam as suas diferentes versões articulam-se aos objetivos estabelecidos pela reforma educacional de 1990, correspondendo à adequação do modelo de ensino das escolas catarinenses às demandas e necessidades colocadas pelo mercado. Podemos questionar qual importância tem esse debate para a educação catarinense? Para responder esta questão é importante lembrarmos que ao adotar como matriz teórico-filosófica o materialismo-histórico, o Documento pressupõe uma compreensão de homem, de sociedade e de educação no horizonte conceitual posto por esta teoria. O materialismo-histórico compreende o homem enquanto ser social e histórico, nas relações objetivas que estabelece na produção da vida. São destas relações que emergem as contradições sociais e, a partir da sua análise, podem emergir as possibilidades de sua superação. Portanto, quais as raízes do fenômeno da marginalização social que ocorre no Estado Catarinense? Segundo o Documento, a educação seria responsável por este quadro por não atender as demandas sociais no sentido de promover uma formação capaz de inseri-las no mercado de trabalho. Assim, propõe a reformulação de suas diretrizes curriculares para a melhoria da qualidade do ensino, colocando à educação a função social de produção da coesão social e da cidadania. Cabe ressaltar que, para o materialismo-histórico, as raízes da marginalização social tem que ser compreendidas nas complexas contradições na relação entre capital e trabalho. E nessa relação a forma atual de produção e reprodução social da vida é orientada pelo capital, e é nesse sentido que devemos buscar as origens e as possíveis soluções para a problemática social evidenciada pelo Documento. A superação da marginalização social, segundo o materialismo-histórico, pressupõe a alteração radical nas formas de produção do trabalho

capitalista, ou seja, sua superação. A partir dessa premissa fundamental, podemos perguntar como se desenvolvem os processos cidadania e coesão social destacados na proposta? E em tal caso, como estes poderiam contribuir neste processo de superação? No pretendemos esgotar este tema neste artigo, mas para iniciar uma aproximação a esta problemática, torna-se necessário tecer algumas considerações sobre estes conceitos, com o objetivo. Acreditamos ser indispensável a compreensão, mesmo que breve, de tais conceitos para realizarmos à crítica aos limites das políticas educacionais e econômicas que promulgam a educação e a escola como esfera responsável pela marginalização social e, por conseguinte, como a instância capaz de solucionar tais questões.

Reflexões sobre a cidadania e a coesão social a partir das políticas de reestruturação social

O que instiga nosso debate ao aprofundamento dos conceitos de cidadania e coesão social é a filiação destes enquanto princípios às perspectivas teóricas formuladas pelas políticas de reestruturação social desde o período pós-guerra. No entanto, no conteúdo da PCSC, tais princípios estão articulados às proposições das diretrizes curriculares que estão fundamentadas no aparo teórico-filosófico do materialismo-histórico. Dessa forma, precisamos apresentar alguns determinantes relacionados à filiação do Documento a estes princípios e, por conseguinte, apontarmos os limites de sua efetivação no que se refere aos objetivos da melhoria da qualidade do ensino.

Para tratar da questão da Cidadania, é necessário apresentarmos alguns elementos que compreendem este conceito. Para tanto, valemo-nos das análises de Tonet (2005) que, apresenta um debate acerca da articulação entre a educação e a cidadania. O autor ressalta que por volta da década de 80 do século XX, por influência de diversos fatores teórico e práticos, muitos pensadores² substituíram a articulação entre educação e revolução - que até então fundamentava o debate em prol da luta para a transformação revolucionária da sociedade -, pela articulação educação e cidadania/democracia, como via democrática para o socialismo. O autor aponta que nenhum dos autores apresentados realiza uma reflexão sobre a categoria cidadania, apenas, em alguns deles, encontrava-se rápido esboços teóricos. De forma geral, o conteúdo que se explicitava nas obras pressupunha que:

[...] a cidadania integra um processo – no interior da sociedade burguesa – complexo, contraditório, de lutas, de avanços e recuos, de perdas e ganhos, em que se vai construindo um espaço público cada vez mais amplo, mais igualitário, mais

² Dentre os autores que realizaram tal substituição, Tonet anuncia Freire (1993), Gadotti (1997), Arroyo (1987), Nosella (1987), Frigotto (1995) e Libâneo.

participativo, mais democrático, que teria como resultado – sempre em processo e sempre articulado com as outras lutas sociais – uma sociedade cada vez mais livre, mais autenticamente humana (TONET, 2005, p. 25).

A cidadania na ótica liberal parte do pressuposto de que todos os homens são iguais e livres por natureza. Assim, as desigualdades que presenciamos hoje na sociedade seriam legítimas e constitutivas do mundo humano, pois são resultantes da igualdade e liberdade natural. Dessa forma, erradicar as desigualdades equivaleria a suprimir o próprio homem. Esta liberdade e igualdade natural constituíram a base para o que chamamos hoje de cidadania e pressupõe um sujeito de direito e deveres, ou seja, o homem cidadão. No processo histórico-concreto foi ocorrendo um processo de entificação da cidadania, se apresentando como um instrumento de equilíbrio, no lugar de erradicação, das desigualdades sociais.

A cidadania na perspectiva da esquerda democrática é apresentada pelo autor a partir de suas duas características centrais: a primeira é que a cidadania preexiste a sociedade capitalista (exemplos de sua expressão podem ser verificadas na Grécia antiga e em cidades européias no final da Idade Média), não caracterizando-se como específica desta sociedade, ou seja, não há uma vinculação essencial entre cidadania e capitalismo; a segunda aponta que, apesar de que a cidadania moderna tenha se originado no interior da sociedade capitalista, esta categoria não se esgota nesta forma societal. No entanto, os direitos, nas formas específicas – civis, políticos e sociais – resultam de um árduo processo de lutas da classe trabalhadora contra a burguesia e não de sua concessão passiva. Diferente da perspectiva liberal, condição em que a cidadania e a democracia não podem ultrapassar a ordem do capital, a esquerda democrática-cidadã compreende que é por existir uma contradição entre a cidadania, a democracia e o capital, que estas jamais poderão se efetivar em sua plenitude, somente com a supressão dessa ordem social. E conclui que a construção da cidadania constitui um processo infinito para a realização da autêntica liberdade humana.

Para Marx, a cidadania significa a emancipação política. No entanto, a política surge com o acréscimo da produtividade e a respectiva divisão social do trabalho, isto é, a apropriação do produto e da força de trabalho coletiva pela propriedade privada. Esta política consiste em uma força social, que surge no processo da reprodução social, e é colocado a serviço da manutenção dos interesses da classe dominante. Este complexo se apresenta na forma de Estado e, mediante o seu aparato jurídico, político, administrativo e ideológico, impõe sua lógica e suas normas de reprodução da sociedade, indispensáveis à classe dominante, como expressão do interesse coletivo. A partir destes antagonismos podemos refletir melhor sobre o papel do Estado. Este, conforme Tonet (2005, p.117), não anula e “não

tem o poder para anular a desigualdade social, mas que ele é uma expressão desta e uma condição indispensável de sua reprodução”. A origem desta esfera social advém dos antagonismos existentes na sociedade civil, estando sua função social limitada a ações paliativas nos conflitos sociais.

A cidadania constituiu um dos referências sociais no processo de reorganização política e econômica da sociedade capitalista. Ser cidadão, na perspectiva da educação significa se apropriar dos conhecimentos e desenvolver as aptidões e habilidades que correspondem as necessidades de reprodução do trabalho na lógica de mercado do capital, garantindo a sobrevivência do sistema. Esta constitui a principal função da educação e o papel do professor na perspectiva da educação para a cidadania. As novas formas de gestão dos anos de 1990, implementadas pelas reformas educacionais, se encarregaram de deixar claro o papel do professor no sentido da inclusão social, ou seja, a formação dos alunos para a “sociedade do conhecimento” garantindo a respectiva inclusão na sociedade do capital. Nesse contexto, o “conhecimento” passa a ser central para as reformas e as políticas públicas de educação, especialmente por incentivar e acrescentar o grande avanço da tecnologia e da ciência.

Evangelista e Shiroma (2003, p. 86), em relação à reforma educacional, apontam que à educação foi acrescentada a tarefa de formar para a empregabilidade, como forma de superação da exclusão social. Se antes, cabia ao “professor a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera – mesmo que vedado seu acesso ao conhecimento científico – a capacidade de transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho, tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego”. Nessa perspectiva, é possível perceber com o exemplo da reforma como o poder político do Estado legaliza e torna jurídico as reivindicações do mercado, legitimando a opressão hegemônica social.

Os processos que correspondem à coesão social – condição que objetiva uma harmonia e equilíbrio entre os indivíduos sociais – constituem um meio para justificar políticas de reforma, isso porque, se a sociedade de classes constitui-se a contradição em processo e a relação entre antagonicos, a coesão é infinitamente irresolúvel na sociabilidade do capital. Esse fenômeno é perceptível desde o período pós-guerra, momento em que a construção da coesão social era a condição para a obtenção da estabilidade política, criando as possibilidades do desenvolvimento e crescimento econômico do capitalismo. As ações políticas, culturais e sociais, conforme Martins (2009, p. 13), pareciam percorrer o único objetivo de “criar as condições para a realização de um ciclo virtuoso de crescimento econômico do capitalismo e bloquear politicamente todo e qualquer tipo de ameaças ao bom

funcionamento em seu conjunto”. Esse último aspecto seria garantido mediante o sucesso do processo da coesão social. Iaes e Delich (2009, p. 177) apresentam uma explicitação sobre o conceito de *coesão social* a partir de dois aspectos:

Em primeiro lugar, cabe apontar que a coesão social corresponde mais a um processo contínuo das sociedades que a um estado acabado. Assim como não há sociedade que possa se sustentar diante de um fenômeno de fragmentação plena, divisões e desagregação, tampouco existe uma sociedade estável e plenamente coesa. Por outro lado, a coesão social é um processo de rearticulação recorrente da totalidade social, assimilando a diversidade e condensando em cada etapa uma série de objetivos comum a maioria dos indivíduos.

No caso específico do período pós-guerra, a intenção era o desenvolvimento de políticas que garantissem o equilíbrio e a harmonia entre os indivíduos na sociedade. O objetivo comum que unia a maioria dos indivíduos era a garantia de melhores condições para reprodução da vida, da venda da força de trabalho, a saúde e educação, traduzidas pelas políticas implementadas pelo Estado do Bem-estar. No entanto, a realização de tal objetivo coincidia com as condições necessárias para o desenvolvimento e crescimento do mercado do capital. Assim, a coesão social tornou-se o processo que articula a atividade, os interesses e a direção das políticas sócio-econômica e dos indivíduos no sentido da realização do capital.

A crise do *consenso Keynesiano* nos anos de 1960, após trinta anos de crescimento econômico, encerrou a era de ouro mediante determinações políticas e econômicas que colocaram em xeque o padrão hegemônico de sociabilidade vigente. Em relação à coesão social, as alternativas adotadas pela classe empresarial, mediante as políticas do Estado do Bem-estar, visavam “definir os fundamentos econômicos para a recuperação das taxas de lucro e o equilíbrio das relações de poder, assegurando, assim, as condições mínimas necessárias para o funcionamento do Estado capitalista (MARTINS, 2009, p. 25).

A crise levou a classe burguesa a reestruturar seus parâmetros em novas bases para a recuperação da economia, as redefinições de poder e a reorganização social no sentido da coesão e estabilidade política. A partir dos anos de 1970/80 são as idéias provenientes da Sociedade de Mont Pèlerin, lideradas por Friedrich August Von Hayek, que substituem o pensamento Keynesiano, mediante os fundamentos políticos do projeto neoliberal, tornando-se referencia na formação de intelectuais, nos planos de governo, na orientação da financeirização da economia em nível mundial e nas reformulações do projeto de sociabilidade do capital. No entanto, o estado neoliberal não conseguiu reverter o quadro da economia, e efetivar plenamente a coesão social, pois não gerou determinantes objetivos e subjetivos para consolidar uma base de apoio político.

Nos anos de 1990, o Banco Mundial divulga os princípios da “Terceira Via”, que renovou a concepção de sociedade do neoliberalismo para o século XXI. O revisionismo promoveu uma retomada das políticas sociais, realizando a reforma do aparelho do estado e a reeducação política das massas, objetivando a consolidação de um capitalismo com face humana e a coesão social. Os temas centrais desse projeto foram a “participação e o diálogo”. As metas, os princípios e as estratégias da Terceira Via, segundo afirma Martins (2009, p. 94), foram constituindo à base da nova pedagogia da hegemonia burguesa que “[...] visa assegurar a dinâmica do capital e promover a educação política das massas no sentido de criar uma nova sociabilidade que dê sustentação a um amplo consenso político e uma sólida coesão social dirigida pela classe empresarial”.

Nessa lógica, conforme explicam Iaes e Delich (2009), a coesão social nesses Estados corresponde a um contínuo processo, e não uma finalidade, atuando na rearticulação da totalidade social, organizando e condensando a diversidade em torno de objetivos comuns a maioria. Isso quer dizer que tais objetivos podem derivar-se tanto das necessidades de produção da vida dos indivíduos, quanto podem estar orientadas pelos anseios econômicos do mercado de trabalho.

Reflexões finais

Não cabe dúvida da importância de aprofundar as causas para melhorar a qualidade do ensino, para aprimorar os processos de transmissão e apropriação do conhecimento, entre outras problemáticas dos processos educacionais. Mas dentro do contexto da lógica de um documento curricular que expressa uma concepção de realidade, de sujeito, de educação, interessou, neste texto, aproximar dois conceitos-chaves hoje no discurso do campo educacional: cidadania e coesão social como eixos basilares para pensar a melhoria do ensino. Entendemos, em termos amplos, que a marginalização social supera de maneira bastante significativa as fronteiras da educação, não por isso, significa limitar a educação à processos de superficialidade. Ao contrário, a exigência de educação e de ensino que contemple as mais altas expressões da história da humanidade é uma premissa inalienável. O que se questiona é pensar a marginalização social sem analisar em profundidade os nexos e as relações que constituem esse fenômeno social no contexto histórico da forma de ser do capital. Tanto a cidadania quanto a coesão social constituem um aparato conceitual que objetivam, na sociabilidade capitalista, reformas das estruturas sociais no sentido de minimizar os antagonismos sociais, ao contrário de promover as condições necessárias para a

sua solução. O desenvolvimento do homem cidadão corresponde ao desenvolvimento do homem nos moldes da sociedade burguesa e a garantia de produção da vida depende da sua subordinação ao capital. Mesmo que orientada abstratamente pela teoria histórico-filosófica do materialismo-histórico e dialético, os princípios orientadores das proposições educativas da PCSC articulam-se a lógica de reprodução do mercado e do trabalho na forma capitalista. A autonomia, a descentralização, a participação, a cidadania e a coesão social tornam-se diretrizes orientadoras das reformas sociais que orientam objetivamente e subjetivamente os processos educativos necessários a adequação incessante dos indivíduos aos padrões - habilidades, comportamentos, aptidões - coerentes com o desenvolvimento do capital, em níveis reduzidos de conflitos, isto é, um clima social coeso.

Referências Bibliográficas

IAIES, Gustavo; DELICH, Andrés. A reconstrução do “comum” nos estados nacionais do século XXI. In: _____. **Políticas Educacionais e Coesão Social** uma agenda Latino Americana. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFHC, 2009, p. 173-228.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 176.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. Gestão dos sistemas escolares – Quais caminhos perseguir? In: _____. **Políticas Educacionais e Coesão Social** uma agenda Latino Americana. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFHC, 2009, p. 81-124.

MARTINS, André. **A direita pelo social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

MARX, K. **Método da Economia Política**. In: FERNANDES, Florestan. Marx e Engels História. São Paulo: Ática, 1989.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da Teoria: dilemas da pesquisa em educação. In: _____. **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos**. Florianópolis, 1991.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998a.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis: COGEN, 1998b.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. Florianópolis: COGEN, 1998c.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: _____. **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.