

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO

**A IMPLANTAÇÃO OFICIAL DA PEDAGOGIA HISTÓRICO – CRÍTICA NA
REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ (1983 – 1994): Legitimação,
resistências e contradições.**

Alexandra Vanessa de Moura Baczinski

CAMPINAS – SP, AGOSTO DE 2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A Implantação Oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Pública do Estado do Paraná (1983-1994): Legitimação, resistências e contradições.

Autor: Alexandra Vanessa de Moura Baczinski
Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Alexandra Vanessa de
Moura Baczinski e aprovada pela comissão
Julgadora.

Data: 10/08/2007

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Ano 2007

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

B139i Baczinski, Alexandra Vanessa de Moura.
A implantação oficial da Pedagogia Histórico Crítica na rede pública do
Estado do Paraná (1983-1994) / Alexandra Vanessa de Moura Baczinski. –
Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : César Aparecido Nunes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação. 2. Pedagogia crítica. 3. Filosofia. 4. Políticas educacionais. 5.
Educação - Paraná. I. Nunes, César Aparecido. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-115/BFE

Título em inglês: The official implantation of the Critical Historical Pedagogy in the public system of the State of the
Paraná? (1983-1994): Legitimation, Resistances and Contradictions.

Keywords: Education ; Critical pedagogy ; Philosophy ; Educational policy ; Education – Paraná

Área de concentração: Filosofia, História e Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. César Aparecido Nunes (Orientador)

Prof. Dr. Sílvio Ancizar Sanchez Gamboa

Prof. Dr. José Luiz Zanella

Profa. Dra. Ana de Pellegrin

Prof. Dr. Valério José Arantes

Data da defesa: 10/08/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : alexandra.vanessa@hotmail.com

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Valmir e Elci, que sempre me ensinaram o grandioso valor do conhecimento, oportunizando-me o acesso, desde cedo, à educação escolar e educação musical, o que contribuiu significativamente para minha formação.

Aos meus irmãos André e Gustavo, que sempre estiveram presentes em todos os momentos da minha vida, compreendendo-me e apoiando-me a cada novo desafio, sendo fiéis companheiros na minha caminhada.

Aos avós, tios, primos, enfim, toda minha família que sempre esteve por perto me encorajando e torcendo por mim.

Ao meu companheiro, Adair Ângelo Dalarosa, que com muita paciência e sabedoria me acompanhou nesta longa caminhada acadêmica, contribuindo para meu crescimento intelectual.

As minhas colegas Luci Mara Mirandola Carneiro e Marina Juthel (*in memorian*), com quem desde a graduação dividi momentos de amizade e estudo.

Ao Prof. Dr. Jefferson Mainardes, e Prof^a Dr^a. Ivania Piton, pela valiosa contribuição ao possibilitarem-me acesso às fontes documentais imprescindíveis para a realização desta pesquisa.

Aos professores do programa de mestrado em educação da UNICAMP, pela contribuição que as aulas proporcionaram à minha formação e à pesquisa.

Ao orientador Prof. Dr. César Aparecido Nunes, que desde as aulas como aluna ouvinte do mestrado fez-me perceber a importância da disciplina e da persistência para o estudo. Acima de tudo, por acreditar em meu trabalho e conduzir-me com precisão e sabedoria para a investigação do objeto de pesquisa desta dissertação, marcando significativamente minha primeira experiência como pesquisadora.

Agradeço a todos aqueles que mesmo indiretamente colaboraram para que pudesse lograr êxito neste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar, analisar e contextualizar a iniciativa do estado do Paraná em otimizar seu sistema educacional pela implantação oficial da pedagogia Histórico Crítica nos anos 1980 e compreender as contradições e conseqüências dessa política educacional. Podemos conjunturalmente entender que a transição iniciada nos anos 1980 ainda não foi completada. Encontramo-nos no meio de um processo político de sistematização de novas práticas, instituições e concepções políticas, culturais, sociais e, especialmente educacionais. Por isso buscamos estudar a primeira implantação oficial, desvendar suas intrincadas contradições e identificar suas potencialidades, para então analisar os reais motivos da implantação dessa pedagogia, e investigar se de fato a Pedagogia Histórico-Crítica se materializou enquanto proposta educacional no estado do Paraná. Desenvolvemos este trabalho tendo como ponto de partida o contexto político e econômico nacional e paranaense, contextualizando historicamente a organização da política educacional notadamente na esfera estadual, subsumida na dimensão nacional, no período de 1983 a 1996. Em seguida apresentamos a história das idéias pedagógicas no Brasil que antecederam a Pedagogia Histórico-Crítica, assim como analisamos a matriz política e teórica da Pedagogia Histórico-Crítica. Finalizamos o trabalho mediante uma análise crítica a respeito dos processos, contradições e perspectivas quanto a implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná. Para a realização deste estudo utilizaremos, como procedimento metodológico, levantamento bibliográfico, além de entrevistas e análise de documentos. Fundamentando-nos a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético.

PALAVRAS-CHAVES: Educação, Pedagogia crítica, Filosofia, Política educacional, Educação – Paraná.

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate, analyze and contextualize the initiative of Parana State on improving the Educational System on the official implantation of Historic Critical Pedagogy in the 1980s also understanding the contradictions and consequences of the educational policy. We can understand conjecturally that the transition began in the 80s was not completed yet. We are in the middle of political process of institutions, conceptions, social, cultural and especially social of a new systematization practices. Thus we try to study the first official implantation, to find out its intricate contradictions and identify its potentialities so that analyze the real reasons of the implantation of the new pedagogy, besides we will investigate if the Historic Critic Pedagogy has been materialized as an educational proposal of Paraná State. We develop this work having as point of departure the political and economical context of the country and the state. Following we present the history of pedagogy ideas in Brazil that preceded the Historic Critic Pedagogy, as well as we have analyzed the political and theoretical matrix of Historic Critic Pedagogy. We conclude the study through a critical analysis on the process, contradictions and perspectives about the official implantation. For this study it will be used as methodological procedure, bibliography, besides the interviews documental analysis. Our fundaments are theoretical and pedagogical presupposition of the dialectic historical materialism.

Key words: Education, Critical Pedagogy, Philosophy, educational policy, Education - Parana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	001
 CAPÍTULO I – O CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO BRASILEIRO E A CONJUNTURA ESTADUAL PARANAENSE (1983 a 1994): Ações e reações que retratam os descompassos de uma crise estrutural	 013
1.1- A política educacional do Estado do Paraná: propostas educacionais dos governos pemedebistas de 1983 a 1994.....	028
1.1.1 – GOVERNO JOSÉ RICHÁ (1983 – 1986).....	031
1.1.2 – GOVERNO ÁLVARO DIAS (1987 – 1990).....	044
1.1.3 – GOVERNO ROBERTO REQUIÃO (1991 -1994).....	054
 CAPÍTULO II - RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA.....	 071
2.1 – Matriz política e teórica da Pedagogia Histórico-Crítica.....	088
 CAPÍTULO III - ANÁLISE CRÍTICA DA IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTADO DO PARANÁ: processos institucionais, contradições e perspectivas.....	 111
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 131
 BIBLIOGRAFIAS.....	 139

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem por finalidade investigar como se deu a implantação oficial da pedagogia *histórico-crítica* no estado do Paraná, no período historicamente definido como aquele que ficou marcado pelos movimentos sociais de reivindicação e conquista da redemocratização do país, após mais de 20 anos de vigência de um regime de exceção, a denominada ditadura militar. A pesquisa contempla o período de 1983 a 1996, abrangendo os governos de José Richa, Álvaro Dias, Roberto Requião e início do governo de Jaime Lerner, no Paraná.

Nossa premissa consiste em reconhecer que a Pedagogia Histórico-Crítica configura a mais orgânica e progressista concepção de educação já produzida em nossa tradição teórica e política, no campo educacional. Todavia, a despeito de sua natureza política determinada, quais seriam as causas e razões de sua ambígua aceitação e implementação nos anos 1980? O problema que nos colocamos para esta pesquisa é a suposta não-resistência feita pelos professores durante o redirecionamento das propostas educacionais, adequando-o ao universo da pedagogia das competências, efetivadas no início dos anos 1990. Indagamo-nos sobre como tais educadores, que anteriormente foram considerados possuidores de uma consciência político-pedagógica revolucionária, passaram a introduzir em seu discurso os conceitos e práticas difundidas pela pedagogia das competências.

A presente pesquisa objetiva explicitar em que grau de comprometimento se deu a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica como proposta pedagógica oficial do estado do Paraná. Quais as reais intenções dos governantes ao assumir tal pedagogia, naquele

contexto histórico e atmosfera política de contestação e cooptação do cenário internacional e brasileiro, em vista do esgotamento da intervenção autoritária militar e das exigências de arranjo na ordem jurídica, vida política e sistemas de poder no Brasil.

Ao expor os motivos que contribuíram para a definição do tema a ser pesquisado no programa de pós-graduação *stricto sensu*, remeto-me ao rico e fecundo período de graduação. Durante minha formação acadêmica foram predominantes as leituras a partir da teoria crítica de educação, em especial da Pedagogia Histórico-Crítica produzida por Dermeval Saviani, contribuindo desse modo para as primeiras aproximações à teoria marxista. Durante o curso de pós-graduação *lato sensu*, tal formação foi reafirmada, o que contribuiu para a definição da perspectiva teórica que assumi a partir de então. Mesmo ao finalizar a especialização foi possível perceber que a base teórica constituída até o momento permanecia superficial. Considerando as limitadas condições que marcaram minha formação acadêmica, senti a necessidade de prosseguir a formação em nível de mestrado.

Foi então que iniciei como aluna ouvinte do curso de mestrado em educação na UNICAMP, tendo a oportunidade de assistir aulas dos professores César Nunes, José Claudinei Lombardi e Lídia Maria Rodrigo. Etapa essa que contribuiu significativamente para o aprofundamento de minha formação, possibilitando aprimorar a definição teórico-metodológica. Através das leituras e trabalhos produzidos para as disciplinas, foi possível aprofundar meus conhecimentos acerca da teoria marxista e conseqüentemente da Pedagogia Histórico-Crítica, o que me motivou a buscar elementos teóricos para compreender tal pedagogia e suas implicações na educação, em especial a do estado do Paraná, visto que este estado assumiu a Pedagogia Histórico-Crítica como pedagogia oficial para a rede pública de educação, no período de 1983 a 1994 (período governado consecutivamente pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro).

Os anos 1980 foram cenários de um gigantesco processo de afirmação da cidadania, luta contra a ditadura militar e conquista de liberdade política e organizacional. São os anos de redemocratização, de eleições livres nos Estados, nas Capitais, da causa da Anistia, de afirmações de classes e de categorias emancipatórias. A educação e o resgate da escola pública estiveram no centro destas lutas. SAVIANI tem memorável artigo sobre este

tempo intitulado: “*Os ganhos da década perdida*” (Revista PRESENÇA PEDAGÓGICA, Minas Gerais, 1992).

No ano de 1983, o estado do Paraná elegeu o governador José Richa do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB (na época MDB – Movimento Democrático Brasileiro) que representou o início da retomada da democracia, tal como foi entendida no contexto das lutas populares em torno das eleições diretas. Durante o mandato (1983–1986) de José Richa os professores da rede pública realizaram debates e estudos em torno de uma proposta de educação democrática. Nesse processo de transição política, onde os educadores mobiliavam-se para a universalização da educação pública e de qualidade para todos, construiu-se uma nova proposta educacional, a qual fundamentou-se na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica¹. Pedagogia anunciada, como teoria crítica da educação, no livro *Escola e Democracia* de Dermeval Saviani, neste mesmo ano de 1983. Tal proposta constituiu-se no *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*, sendo sistematizado em redação final no ano de 1990, no mandato do governador Álvaro Dias, também do PMDB (1987–1990). Confirmando o envolvimento dos profissionais da educação, encontramos logo na introdução do referido documento, a seguinte afirmação:

O Currículo básico para a Escola Pública do Paraná, expressa o grau de consciência política pedagógica atingida pelos educadores paranaenses. As preocupações com a democratização da educação tanto no que se refere ao atendimento a todas as crianças em idade escolar, quanto à produção de um ensino de boa qualidade, explicitam-se nesta sistematização. (PARANÁ-SEED, 1992, p. 14).

Esta proposta de educação, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, manteve-se até 1994, perdurando por três mandatos subsequentes (José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião). A continuidade governamental não é, por si, penhor da manutenção ou

¹ O trabalho de reestruturação do Currículo de 1º Grau da Rede Estadual de Ensino teve como ponto de partida a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização que, dentro da proposta de Reorganização da Escola Pública de 1º Grau do Paraná, constitui-se no primeiro passo. Através do envolvimento de professores da rede Estadual e Municipal, representantes dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos Cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, Associação Educacional do Oeste do Paraná, da União de Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições do Ensino Superior, em uma seqüência de encontros, foram discutidos os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica que fundamentam teoricamente esta proposta. (PARANÁ-SEED, 1992, P. 13).

reconhecimento de sua implantação, visto que em cada novo mandato os projetos educacionais, acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, apontavam diferentes objetivos, metas e função da educação. Esta mudança de direção e descontinuidade do processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica explicitou-se, de forma mais acentuada, no terceiro mandato do PMDB durante o governo de Roberto Requião, com a proposta educacional fundamentada no *multiculturalismo*.

A definição de Pedagogia que buscamos compreender e aprofundar nesta pesquisa é a Pedagogia Histórico-Crítica. Ao referir-se a essa pedagogia, assim se pronunciou ZANELLA, 2003, p. 39:

...tal como foi formulada por Dermeval Saviani (1994 e 1997), é uma pedagogia marxista. Esta pedagogia parte do pressuposto que o dominado não se liberta se não vier a dominar o que o dominante domina, ou seja, é preciso que o dominado tenha acesso aos conhecimentos com base nas ciências e nas filosofias (conteúdos). Dominado aqui é a classe trabalhadora. Sem um conhecimento de classe social na perspectiva marxista, não é possível ser professor na perspectiva da filosofia da práxis. (...) Para trabalhar na pedagogia histórico-crítica, portanto, não basta apenas seguir os cinco passos tal como foram propostos por Saviani: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Faz-se necessário, além desses passos, um certo conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos do marxismo. Sem este conhecimento, corre-se o risco de se resvalar para o ecletismo ou de se fazer uma pedagogia dos que-fazeres.

Este é o terreno histórico e o recorte temático de nossa pesquisa: como se deram os processos de implantação, convencimento, ordenação institucional da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná? Quais foram as resistências, em que graus de compreensão e comprometimento com seus pressupostos foram dispostos os movimentos dos docentes, da vida da escola e da sociedade?

Explicitar as contradições deste período e a política educacional estadual, centrada na Pedagogia Histórico-Crítica, aferir suas repercussões e graus de internalização na rede pública, na estrutura curricular e organizacional da escola é o objetivo central dessa pesquisa.

É mister afirmar que o estudo do tema proposto a esta pesquisa contribuirá para a explicação dos reais objetivos da educação brasileira, particularmente no estado do Paraná diante do atual contexto de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Tendo em vista a necessidade de redemocratização do país a educação foi vista como fator de grande contribuição nesse processo. Portanto, fazia-se necessário a abertura política e a democratização da educação nos seus diversos níveis de ensino, ou seja, oferta de uma escola pública de qualidade. O que caracterizava tal escola era a possibilidade do acesso e permanência da população em tal instituição de ensino, assim como a recuperação da sua função como mediadora do conhecimento científico. Para atingir tais objetivos, os três primeiros governos pós-ditadura militar no estado do Paraná difundiram como pedagogia oficial a Pedagogia Histórico-Crítica.

Diante do contexto histórico em que vivemos, regidos pela ideologia capitalista onde os valores difundidos são o individualismo, a competitividade, o consumismo, o voluntariado, a solidariedade, o conformismo, nas suas versões colaboracionistas, cooptadas, cooptativas, consentidas, além de outros, a sociedade acaba reproduzindo esses valores e conceitos. Contribuindo para a desmobilização e a despolitização o que acarreta em minimização das reivindicações e lutas pelos direitos sociais. A educação também é utilizada como um meio de reprodução dessa sociedade quando a ela é imputado o dever de preparar para o mercado de trabalho, formar indivíduos críticos, criativos e flexíveis, de fácil adaptação e com capacidades para inovações.

Para que a escola não assuma o papel de reprodutora, necessita-se que os profissionais da educação se tornem conscientes e assumam posturas revolucionárias, amparadas por um conhecimento científico e histórico do sistema capitalista e sua influência na educação.

Sendo assim, reafirmamos a necessidade de compreendermos a educação brasileira nas dimensões histórica, política e social, e com isso desvendar os reais objetivos atribuídos a ela. Diante disso, justifica-se a relevância do tema delimitado à presente pesquisa como contribuição à compreensão da história da educação brasileira e seus condicionantes sociais, políticos e econômicos. Vale lembrar que tal estudo não tem a

pretensão de esgotar o tema, mas sim contribuir com o conjunto das pesquisas realizadas no âmbito acadêmico.

Os estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul foram pioneiros na implantação de um sistema educacional contestatório ao modelo determinado no período do regime militar. Sabemos da exigüidade da situação histórica, mas acreditamos que esta possa reservar lições e procedimentos para a compreensão global da educação hoje.

Podemos conjunturalmente entender que a transição iniciada nos anos 1980 ainda não foi completada. Encontramo-nos no meio de um processo político de sistematização de novas práticas, instituições e concepções políticas, culturais, sociais e, especialmente, educacionais. A educação falida do governo militar ainda não foi restaurada. A LDB de 1996 e os dispositivos oriundos da improvisada reforma educacional brasileira (1996/2002), como parâmetros curriculares nacionais, temas transversais, voluntariado, exame nacional dos cursos etc. foram insuficientes para uma orgânica transformação da educação pública. Assim nossa questão permanece na pauta política mais genuína: pode uma política educacional revolucionária ou transformadora ser implantada pelos mecanismos oficiais do Estado? Quais são os sujeitos coletivos que forneceriam legitimação a esta pedagogia? Assim, buscando estudar a primeira implantação oficial, desvendar suas intrincadas contradições e identificar suas potencialidades não estaremos produzindo uma arqueologia do passado, mas criando um ordenamento criterioso para analisar o estado atual da educação paranaense.

A tentativa de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, como proposta educacional no estado do Paraná, ocorreu no período de 1983 a 1994, nos governos pemedebistas de José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião. Após essa tríade, Jaime Lerner (na época PDT - Partido Democrático Trabalhista, e depois PFL – Partido da Frente Liberal), assumiu o governo do estado por dois mandatos sucessivos (1995-2002). Durante estes anos, houve um redirecionamento da política educacional no estado do Paraná, assim como em âmbito nacional com a formulação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio). No Paraná, difundiu-se a Pedagogia das

Competências² num claro alinhamento do governo do estado à ideologia do Banco Mundial para a educação na América Latina.

Os educadores da rede pública de ensino do estado passaram a receber cursos de capacitação proporcionados pelas estruturas educacionais estaduais. Tais cursos foram desenvolvidos na assim denominada “*Universidade do Professor*”, e também no local conhecido por *Faxinal do Céu*³, onde durante uma semana assistiam a palestras e oficinas, num ambiente muito agradável e luxuoso, localizado no sul do estado. Isolados da vida real e rodeados de conforto em uma belíssima paisagem, os educadores recebiam formação da nova proposta de educação do novo governo do Paraná, que se constituía na Pedagogia das Competências.

De acordo com a deliberação nº 014/99 do Conselho Estadual de Educação, onde explicita os indicadores para a elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino, podemos destacar os fundamentos conceituais em que esta pedagogia embasou-se:

Na verdade, estamos vivendo a pós-modernidade, marcada pela incerteza e pela provisoriedade, na qual a mudança na concepção do conhecimento traz como consequência novos significados na economia, na produção e nas inúmeras outras áreas que compõem o social. Todos esses fatos concorrem para a mudança dos quadros de referência em que as pessoas e a sociedade em geral estavam apoiados. A própria ciência, que sempre trabalhou com certezas e definições, tem de enfrentar agora uma difícil realidade: a relatividade do conhecimento e o seu caráter provisório e contestável. (PROCESSO Nº. 560/99, p. 5).

O Estado é um organismo que representa os interesses da classe dominante, conseqüentemente os interesses do capital; portanto, trabalha pela manutenção do predomínio do modo de produção capitalista. A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria

² Há uma mudança de paradigma. Muda a ênfase do ensino para a aprendizagem. A LDB (9394/96) incorporou esse novo paradigma quando, em comparação com a legislação anterior, desloca o eixo da **liberdade de ensino** para o **direito de aprender**. O direito de aprender se concretiza quando conseguimos desenvolver no aluno um conjunto de competências definidas pela própria LDB como aquelas necessárias à inserção no mundo da prática social e do trabalho pedagógico do **ensino** para a **aprendizagem** que resulta em desenvolvimento de **competências**. Como produto final, um cidadão que sabe fazer, agir, ser e conviver em seu entorno social. (MELLO, 2000, p. 5 e 6).

³ Faxinal do Céu situa-se no Município de Pinhão. Local onde ocorriam os cursos de capacitação dos professores da rede pública de ensino, com ênfase nas pedagogias de inspiração neoliberal e didáticas supostamente inovadoras.

educacional fundamentada na perspectiva marxista, que tem por objetivo a superação do modelo de sociedade capitalista. Diante disso, torna-se difícil aceitar a tese de que o estado objetivou naquele momento histórico, a implantação legítima de tal proposta educacional.

Partindo desta contextualização, a pesquisa que pretendemos desenvolver para elaboração da Dissertação de Mestrado teve como propósito analisar o processo da materialização da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná, no período de 1983 a 1994.

Para explicitar os rumos atuais da educação, precisamos conhecer a história, as interferências, as conquistas e os retrocessos, e a partir daí transformá-la, trazendo de volta à educação o seu papel de formar cidadãos participativos, possuidores de um conhecimento científico⁴ que lhes dê condições de atuarem significativamente na sociedade. Entendidos ao mesmo tempo como produto do meio e seus transformadores, como seres sociais e não individuais, entendendo que o papel da escola é o de formar em primeiro lugar o homem, depois o cidadão e por último o profissional.

Quanto à natureza metodológica, essa pesquisa constitui-se num trabalho de caráter qualitativo, bibliográfico e documental. Para a realização deste estudo foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Levantamento bibliográfico sobre a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria oficial do Estado. Recuperação historiográfica e documental dos procedimentos políticos circunstanciais e conjunturais da implementação política efetivada pelo Estado na época. A análise da motivação e procedimentos de formulação do currículo básico para a escola pública paranaense. Como possíveis resultados esperados, buscaremos compreender objetivamente graus e potencialidades da implementação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública de ensino.

⁴ Ressalva-se que a exploração e a alienação não são produzidas diretamente pela educação ou pela falta desta. A exploração e a alienação se dão no processo de produção, no trabalho como fonte de exploração. Contudo, a educação, ao garantir o acesso ao conhecimento que revela a verdade, pode constituir-se num instrumento de libertação na medida que contribui para a tomada de consciência da própria alienação provocando, com isso, a transformação da realidade posta.

2. Produção de entrevistas com profissionais da educação do Núcleo Regional de Francisco Beltrão (NRE)⁵ que fizeram parte deste momento histórico. Porém, apesar da importância das entrevistas para este trabalho, devemos deixar claro que o peso dado a elas será menor do que o peso dado ao referencial bibliográfico. A escolha de uma unidade operacional da gestão pública da educação paranaense decorre de nossa parcialidade parcimoniosa em assumir somente os procedimentos potenciais de nossa articulação geográfica.

3. Análise dos documentos e Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado do Paraná e pesquisa junto aos arquivos do Sindicato dos Professores do Estado, bem como levantamento de documentos oficiais.

Para analisar os dados da pesquisa empírica tomaremos como fundamentação metodológica os pressupostos do materialismo histórico dialético (concepção crítico-dialética) por entendermos que as concepções de educação estão sempre vinculadas à estrutura da sociedade e, conseqüentemente às políticas públicas em nível internacional, nacional e estadual. Para Marx, o materialismo é histórico porque:

(...) na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada do desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica, e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a consciência. (Marx, 1986, p. 29 e 30).

Tendo como pressupostos teórico-metodológicos de análise o materialismo histórico-dialético, partimos das categorias *totalidade*, *mediação*, *contradição* e *hegemonia* por entender que a partir delas se torna possível explicitar a dinâmica e as contradições que perpassaram a política educacional do estado do Paraná quando da implantação da Pedagogia Histórico-Crítica.

⁵ Núcleo Regional de Educação (NRE) é um órgão estadual de educação, que visa O atendimento dos municípios. O Estado do Paraná divide-se em 32 (trinta e dois) núcleos regionais O Núcleo de Francisco Beltrão atende 20 (vinte) municípios e 95 (noventa e cinco) escolas.

De acordo com essa abordagem **crítico-dialética**, o conceito de causalidade é a inter-relação entre o todo e as partes, é no contexto histórico e social que se encontram os elementos para compreensão das partes (fenômeno). Ciência é o processo de construção do conhecimento, de compreensão da essência, é a passagem do empírico real ao concreto através do abstrato (referências teóricas). O homem é entendido como um sujeito social determinado pelo contexto histórico e social em que vive, e também determinante, capaz de transformar o meio através de ações conscientes. A educação é vista como um produto social, portanto tem a função de adaptar o homem ao meio, mas também é vista como um espaço de tomada de consciência política, logo, uma forma de luta política. A história é vista como um movimento constante e totalitário, onde gera a luta de classes, as forças produtivas e a formação social. A realidade é um contexto totalitário, concreto, amplo onde os homens vivem e constroem seu espaço cultural, político e econômico.

As políticas educacionais estaduais implementadas nos anos 1980 foram determinantes de uma dinâmica cultural e organizacional da escola pública brasileira. Mais ou menos intensamente alguns estados produziram iniciativas oficiais para superar o estado de falência estrutural da educação brasileira e prover novas potencialidades institucionais e políticas. Queremos investigar em que matriz teórica e intensidade política o estado do Paraná assumiu a Pedagogia Histórico-Crítica e quais foram seus resultados conjunturais, a médio prazo.

Quando se avolumam as determinações neoliberais sobre a educação brasileira perguntamo-nos se a experiência conjuntural dos anos 1980 poderia ter sido capaz de formar e constituir um núcleo orgânico de educadores preocupados e integrados à dimensão de constituir uma nova política educacional para o estado e para a escola pública. As atuais modalidades e proposituras da educação neoliberal seriam suficientes para arrostar as propostas emancipatórias e críticas oriundas da Pedagogia Histórico-Crítica?

Para responder ao problema proposto a essa investigação trataremos no primeiro capítulo sobre o contexto político-econômico nacional e paranaense, enfatizando a política educacional proclamada e realizada nos governos pós-ditadura militar no estado do Paraná, dentre eles: José Richa, Álvaro Dias, Roberto Requião e Jaime Lerner.

No segundo capítulo buscamos analisar as concepções pedagógicas que antecederam a Pedagogia Histórico-Crítica, na história da educação brasileira. Assim como, analisaremos as concepções pedagógicas implantadas no estado do Paraná nos três mandatos subseqüentes à ditadura militar.

No terceiro capítulo, após uma investigação sobre a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná, analisaremos de forma crítica os processos, contradições e perspectivas no período de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica como pedagogia oficial do estado do Paraná, buscando apresentar a contradição existente entre os objetivos reais e os objetivos proclamados. Buscaremos destacar, nesse processo histórico recente, as conseqüentes intervenções, resistências e legitimações no âmbito da política educacional implantada pelo estado do Paraná.

À guisa de Considerações Finais buscaremos desenvolver alguns conceitos e categorias, políticas e institucionais, para a possível superação desse processo contraditório e conjuntural, por um projeto de emancipação social e de apropriação orgânica da Pedagogia Histórico-Crítica no estado e em outras instâncias de gestão educacional de natureza pública.

Trata-se de um trabalho dissertativo que, longe de ter a pretensão de dissecar o tema e, sobretudo, as contradições que lhe deram origem e sustentação, busca somente auxiliar no esclarecimento histórico, no debate político e na ordenação de princípios e diretrizes para uma efetiva transformação social e relevante conquista de um sistema público de educação e ensino. Os agentes sociais, as teorias pedagógicas e os processos e movimentos históricos somente destacam a relevância política e necessidade real de conquistar um coerente e orgânico sistema de educação que venha a articular-se aos desafios e necessidades materiais e culturais das amplas maiorias excluídas em nossa contraditória formação social.

A reforma educacional levada a cabo na conjuntura cumulativa dos anos 1980 e 1990, simbolizada pela promulgação da Lei 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como a produção de um conjunto de dispositivos legais, normativos e organizacionais postos para o sistema nacional de educação, supostamente

reformado e reestruturado a partir desse núcleo legal igualmente não foi capaz de apropriar-se das categorias, proposições e concepções delineadas pela Pedagogia Histórico-Crítica. Dissenções, conjunturas hostis, reparações populistas e a ditadura das pedagogias de inspiração neoliberal, tão a gosto dos governantes nessas décadas, solaparam as condições históricas e teóricas para a erupção revolucionária dos ideais e diretrizes dessa pedagogia.

Ela permanece, como resultado de sua marginalidade histórica, potencialmente crítica e intrinsecamente revolucionária, a inspirar nossos melhores propósitos na direção da conquista de uma educação igualitária, emancipatória e radicalmente humanizadora. Tarefa e premissa que sustenta nossa motivação para resgatar esse cenário e empreender a presente pesquisa.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO BRASILEIRO E A CONJUNTURA ESTADUAL PARANAENSE (1983 a 1994): Ações e reações que retratam os descompassos de uma crise estrutural

“Embora tais políticas sejam estabelecidas, logicamente, em função da acumulação do capital, a política social não decorre da pura e simples vontade dos capitalistas e da tecnocracia encastelada no aparelho do Estado. Para nós, a política social constitui uma ‘síntese de múltiplas determinações’ (Marx) que, no caso da política educacional, se corporifica através de um conjunto de relações sociais pertinentes ao aparelho de ensino. Nessa condição pode, por vezes atender efetivamente necessidades e demandas das classes subalternas, bem como atuar de forma a aliviar as tensões e conflitos” (GERMANO, 1994, p. 22).

Partimos do pressuposto de que a educação é parte de uma totalidade histórica e política em movimento e, conseqüentemente, tal dimensão encontra-se relacionada à estrutura da sociedade vigente. Tal análise possibilitará explicitar a realidade da educação escolar no período proposto na presente pesquisa, fazendo-se necessário uma breve análise histórica do contexto político e econômico em vigor no Brasil e no Estado do Paraná, no período que antecede a década de 1980.

A análise do contexto histórico possibilita-nos entender os condicionantes que levaram o governo do Estado do Paraná a adotar a Pedagogia Histórico-Crítica como

proposta educacional oficial, naquela conjuntura. Permite-nos ainda compreender quais os reais objetivos do governo paranaense ao assumir como pressuposto teórico das políticas educacionais de governo, uma pedagogia revolucionária, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico e que objetiva, em sua matriz política, a superação da sociedade de classes, justamente num período em que o modo de produção capitalista encontrava-se em franca ascensão.

No início dos anos 1960 o Brasil enfrentou uma intensa crise econômica e política. A crise política se manifestara diante da dificuldade encontrada pela burguesia em garantir a manutenção de seu projeto de sociedade pela dominação política. A crise econômica ocorreria como resultante da diminuição dos investimentos e da entrada de capital externo, acarretando na decrescente taxa de lucro e no aumento da inflação (GERMANO, 1994).

O plano político referente ao período que antecedeu o Golpe de 1964 já representava o conflito que se acirrava entre capital e trabalho. O Estado, que representava os interesses da classe dominante, sofria o conflito de facções dessa mesma classe que, composta por grupos de interesses diferentes, sempre a partir dos determinantes do capital, conspiravam contra o governo estabelecido. Aparecia, nesse momento, o conflito que ultrapassava a luta de classes e se dava no âmbito da própria classe dominante, entre capital nacional e capital internacional.

O presidente da República, Jânio Quadros, que vencera as eleições em 1961, renunciou antes de completar um ano de seu mandato. A renúncia de Jânio demonstrava o conflito de forças no Governo, como podemos perceber pelo seu discurso ao afirmar:

Fui vencido pela reação e, assim, deixo o governo (...) Sinto-me, porém, envergonhado. Forças terríveis levantam-se contra mim e me intrigam ou me inflamam, até com a desculpa da colaboração. Se permanecesse não manteria a confiança e a tranquilidade, ora quebradas, indispensáveis ao exercício da minha autoridade. Creio mesmo, que não manteria a própria paz pública (BENEVIDES, 1981, p. 13 apud. SANFELICE, 1986, p. 18).

Após sua renúncia, os militares articularam-se para impedir a posse do vice João Goulart, o que demonstra como o Estado vinha sendo mantido pelo capital e constantemente rearticulado em defesa daquele interesse. O conflito entre grupos no poder

evidenciou-se ainda mais quando o governador do Rio Grande do Sul, ao lado do Terceiro Exército e da Terceira Zona Aérea, juntamente com os Estados de Santa Catarina e Paraná, voltou-se contra a ordem política nacional. Esse movimento não caracterizou uma reação popular ao governo das elites, mas sim um conflito entre as próprias elites.

O conflito foi temporariamente resolvido pelo Congresso, que votou uma emenda alterando a Constituição e instituindo o regime Parlamentar de governo em que João Goulart tomou posse. Numa estratégia política tramada nos gabinetes, alterou-se a Constituição dando clara demonstração de que o Estado não representava os interesses da classe trabalhadora ou sequer da sociedade civil e geral.

O regime parlamentarista vigorou até março de 1963, quando um plebiscito popular fez com que retornasse a forma Presidencialista de governo, mantendo Goulart no governo até março de 1964. Decorrente desse quadro, o país chega a 1964 com o agravamento das contradições;

porque o processo político brasileiro passou a abranger os operários, as massas assalariadas em geral, os setores médios da sociedade e os grupos de trabalhadores agrícolas, entrando em jogo as aspirações de bem-estar social do proletariado cada vez mais numeroso, das camadas médias crescentes, e as reivindicações. Concomitantemente, desenvolveram-se os grupos políticos de esquerda, enquanto a juventude universitária buscou apresentar-se como força política ativa e organizada (SANFELICE, 1986, p. 49).

Além das contradições internas, o conflito mundial decorrente da 2ª Guerra Mundial resultou na passagem da hegemonia econômica e política da Europa para a América, tendo os EUA como líderes nessa nova ordem mundial. Diante desse quadro, lideranças militares brasileiras, que haviam atuado ao lado das forças armadas norte-americanas, durante a 2ª Guerra, passam a fazer parte da formação político-militar comandada pelos EUA.

Fruto do propósito norte americano a *América para os americanos*, os EUA passam a desenvolver uma intensa intervenção econômica e política sobre os países latino-americanos, entre eles o Brasil, no qual a expressão máxima se dá com o apoio ideológico, político e logístico ao golpe militar de 1964.

A política econômica de abertura do país à intervenção estrangeira levou setores da sociedade civil brasileira a reagirem em protesto, como, por exemplo, “a UNE, no período em questão, foi um palco do exercício político das tendências consideradas, naquele momento, como sendo ideologicamente de esquerda, e que, por conseqüência, mereceram um combate em bloco das tendências ideológicas de direita” (SANFELICE, 1986, p. 12). É importante observar que os estudantes brasileiros, nesse período, “caracterizavam o restrito acesso que a população tinha ao Ensino Superior. Apenas 1,78 de cada 1000 habitantes ingressavam no Ensino Superior, em 1964” (SANFELICE, 1986, p. 15).

A UNE fez forte resistência à política à intervenção norte-americana e contra a supressão da liberdade política. A luta da UNE caracterizou-se por ser uma luta contra a dominação, não aderindo à política nacionalista burguesa nem à intervenção. Mesmo que a UNE não constituísse a representação direta da classe trabalhadora, ela assumiu a posição de vanguarda e defendia os interesses daquelas.

Diante desse quadro, intensificaram-se as mobilizações populares, uma vez que a sociedade civil tornou-se mais ativa através da participação política e na organização dos trabalhadores, resultando no acirramento dos conflitos entre capital e trabalho. Além de mobilizações da educação e cultura popular, lutando pela conscientização política e social do povo, em prol de uma transformação estrutural da sociedade brasileira. Isso ocorreu através de organizações sindicais, greves, assembléias, mobilizações de trabalhadores rurais e urbanos. Reivindicações que demonstravam a insatisfação popular e que marcaram o contexto político brasileiro na década de 1960, desestruturando, dessa forma, a direção política do país.

Essa situação de crise que afetou a burguesia, alguns setores da classe média e a cúpula militar, levou - assim como em outros momentos históricos em que o país passou por crises econômicas e políticas - em 1964, o exército assumir o poder com o objetivo de preservar a dominação burguesa. Entretanto, a tomada do poder pelo exército em 1964 não foi apenas uma intervenção para reverter um quadro de crise política e econômica, como aconteceu, por exemplo, na Guerra do Paraguai (1865-1870), na abolição da escravidão (1888), na proclamação da República (1889).

Os momentos decisivos da história do país não se revestiram assim do caráter de revoluções autênticas, mas de manobras “pelo alto”, de golpes, que contaram com a efetiva intervenção militar, configurando uma participação popular escassa ou mesmo ausente. Mas a intervenção das Forças Armadas na política brasileira sofre uma mudança de qualidade a partir de 1964. Não estamos mais diante da atuação eventual de um “poder moderador”, em face de uma crise emergencial do Estado; temos uma intervenção duradoura, mediante a implantação de um regime político, de cunho ditatorial, num momento em que os militares (em associação com as classes dominantes) estiveram diretamente à frente do aparelho do Estado (GERMANO, 1994, P. 48).

O Estado assumiu claramente o papel de defensor do capital, tornou-se absoluto e onipotente instrumento a serviço dos interesses dominantes e expressou seu caráter antidemocrático, descaracterizando a tripartição dos poderes em que o Executivo passou a ser também órgão legislativo, governado por decretos e atos institucionais de exceção, coibindo direitos e garantias constitucionais até então vigentes.

SANFELICE (1986) assim define essa época e conjuntura:

Nos dias imediatos após o golpe de 64, uma junta militar autodenominada ‘Comando Supremo da Revolução’ assumiu o controle do governo e em 9 de abril demonstrou, pela primeira vez, uma das fortes características de como seria a forma de procedimento dos que haviam se instalado no poder, editando o Ato Institucional nº 1. A partir de então, uma ampla legislação passou a ser elaborada, na maioria das vezes, pelo próprio poder Executivo (SANFELICE, 1986, p. 30).

Com a chegada dos militares ao governo, o poder executivo assume também a função legislativa e passa a editar Atos Institucionais, a começar pelo Ato Institucional nº 1, com o qual o Congresso elegeu o General Humberto de Alencar Castelo Branco presidente provisório da República. Houve uma preocupação constante dos militares em dar legalidade aos seus atos e, para tanto, fizeram as leis das quais necessitavam. No caso da eleição para Presidente feita pelo Congresso, é preciso considerar que se tratava:

no mínimo, de eleição muito peculiar para a época. O novo Presidente da República foi escolhido pelo Congresso Nacional. Mas que significava tal Congresso? Era um Congresso Nacional responsável pela aprovação de lei, em menos de 12 horas, estabelecendo normas para a eleição indireta, realizada com colégio eleitoral antecipadamente escolhido (VIEIRA, apud. SANFELICE, 1986, p. 70).

Esse movimento de intervenção política pelas Forças Armadas significou uma contestação da própria classe dominante, no caso a burguesia, para preservar as relações fundamentais do sistema capitalista. Logo, o regime ditatorial foi realizado pelas mãos dos militares sob a égide do capital, constituindo-se na ditadura do capital sobre a classe dominada.

Tendo em vista a necessidade de preservar o predomínio do sistema capitalista de produção, os militares enquanto ocuparam o poder, utilizaram todos os artifícios necessários para lograr tal objetivo, inclusive usaram da força e da violência, o que resultou em inúmeras mortes, torturas, desaparecimentos de pessoas e desmantelamento de grupos sociais. Esses ataques atingiram todos os âmbitos da sociedade e a educação foi uma das instituições fortemente atingidas. Logo no início do período militar as Universidades foram invadidas, depredadas, alunos e professores agredidos por manifestarem-se contrários ao atual regime ditatorial imposto pelo governo. Os cargos de diretores e reitores foram ocupados pelos militares para desmobilizar estudantes e educadores. Tudo aquilo que ameaçava a ordem e a estabilidade do capital, era reprimido pela mão dura da ditadura.

O desrespeito à democracia, praticado pelos militares, não se limitou às ações políticas do governo em si, mas interferiu nos diferentes setores da sociedade, impedindo o desenvolvimento da cultura e do pensamento crítico, inclusive nas universidades. Já em 13 de abril de 1964, os militares ocuparam a universidade de Brasília, demitindo reitores e professores. Assim se pronunciou o Coronel Darcy Lázaro, ao comandar a invasão da UnB, durante o Regime Militar: *“se esta história de cultura vai-nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos”* (GERMANO, 1995, p. 105). Tal política provocou sérias consequências para o país que necessitava de desenvolvimento de pesquisa e democratização da educação. Com tais práticas, os cidadãos brasileiros sofreram duplo golpe: foram privados do acesso à cultura elaborada, impedida de se desenvolver na Universidade e, em outros setores da sociedade, também reprimidos, foram expulsos do país muitos intelectuais formados nas escolas e em universidades públicas.

A maior intervenção na democracia efetuada pelo Estado Civil-Militar não foi apenas a supremacia do Executivo sobre os demais poderes e a edição de atos

institucionais e decretos; o que a tornou mais grave e perigosa foi a cassação de todos os partidos políticos existentes e a criação de dois novos: ARENA e MDB que, doravante, seriam os canais por que passaria a escolha dos representantes políticos que elaborariam as leis do país.

Tal criação levou a um fenômeno que fez confundir direita e esquerda, capitalistas e socialistas, por um extenso período. Ocorreu que todos aqueles que discordavam da internacionalização da economia sob o comando do regime militar tiveram como único abrigo político legal a *oposição consentida*, ou seja, o grupo ou agremiação que se reuniu sob a sigla MDB que simbolizava o Movimento Democrático Brasileiro. Ali, aliaram-se defensores do capitalismo nacionalista, do socialismo, do anarquismo e de outras tendências que não as do regime oficial. A este conjunto de tendências que constituem uma “frente” convencionou-se denominar de esquerda.

No tocante à educação, faz-se necessário enfatizar que nesse período foram realizados acordos entre o MEC e a USAID, abrangendo todos os níveis de ensino, influenciando na reforma universitária. A referida agência norte-americana defendia ideais como a racionalização da universidade, organizando-a em conformidade com a organização empresarial, favorecendo a privatização do ensino, além da relação necessária entre educação e o mercado de trabalho. Vale lembrar que tais acordos com a USAID firmados nesse período já estavam em andamento, desde a década de 1940 quando solicitados por administradores educacionais, educadores e estudantes defensores da modernização educacional e da democratização do ensino superior. Portanto, “... *quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas idéias*” (CUNHA, 1988, p. 22; apud: GERMANO, 1994, p. 117).

O discurso da qualificação da educação foi utilizado, pelo regime militar, com o propósito de alcançar a hegemonia, haja vista que o grupo governante era composto pelas Forças Armadas, que representava um braço do Estado e não uma classe. Portanto, tal forma de governo constituía-se numa ditadura sem hegemonia (GERMANO, 1994). Na tentativa de obter legitimidade “*o regime político excludente define um dos seus projetos de equalização social, produz um discurso de valorização da educação e transforma a política*

educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para a obtenção de consenso” (GERMANO, 1994, p. 104).

Apesar do discurso de qualificação e reformas educacionais, de fato a educação sofreu uma desqualificação devido à diminuição de verbas, pois o sistema educacional era visto pelo grupo empresarial como “*uma instituição parasitária*” (OFFE, 1990, p. 54, *apud* GERMANO, 1994, p. 195) e geradora de altas despesas; portanto, fazia-se necessário conter sua expansão e qualificação, uma vez que o capital e a segurança Nacional não poderiam submeter-se à subtração de recursos.

Diante da desobrigação gradativa do Estado para com o ensino público, aumentava significativamente o apoio à privatização da educação, principalmente em nível médio e superior. Vale ressaltar que esse cenário de apoio à iniciativa privada apresenta-se desde a Constituição de 1934, conseqüentemente na LDB 4.024 de 1961, permanecendo na LEI 5.692 de 1971 e na atual LDB 9.394 de 1996; leis estas que autorizam a isenção de impostos às diversas empresas, condicionando a oferta de bolsas de estudo e/ou repasse de verba às empresas educacionais. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação, referidas anteriormente, também legalizam o repasse de verbas do Estado às instituições privadas de ensino.

No mesmo período em que a economia brasileira expandia-se notavelmente, diminuía-se os recursos à rede pública de ensino e aumentavam respectivamente as possibilidades de crescimento das empresas educacionais. O Estado apresenta números crescentes de investimentos na educação, contudo, tais investimentos destinam-se tanto ao ensino público como ao privado. Isso demonstra que o Estado Militar não só diminuiu os recursos para a rede pública de ensino como repassou dinheiro público a instituições de ensino privadas. Para ilustrar esse quadro vejamos:

(...) A legislação permitia que as empresas optassem entre recolher a contribuição do salário-educação aos cofres públicos ou ainda aplicar o percentual correspondente – 2,5% da sua folha de pagamento – diretamente na manutenção de escolas próprias, bem como conceder bolsas de estudo ou restituir despesas com educação efetuadas pelos seus empregados. Isso se constitui, na verdade, num poderoso veículo de transferência de recursos para a rede particular (GERMANO, 1994, p. 202).

Diante disso, é possível perceber e compreender o acelerado crescimento das empresas educacionais. Essa forma de transferência de verbas deu margem ao crescimento de ações corruptas acordadas entre empresários e dirigentes educacionais através de emissão de notas fiscais falsas, bolsas de estudo para alunos “*fantasmas*”, entre outros. Ações essas que desviaram dos cofres públicos, em 1983, cerca de 40% dos recursos devidos, um prejuízo de aproximadamente 4 bilhões de cruzeiros (CUNHA, 1985, *apud* GERMANO, 1994), o que demonstra a utilização da educação como veículo de reprodução dos ideais da classe dominante.

Contraditoriamente, mesmo a educação sendo submetida à reprodução da sociedade capitalista, ainda assim no seu interior podem existir conflitos desestabilizadores ao sistema, haja vista que a escola possui grande potencial crítico e contestatório. Nas palavras de GERMANO (1994, p. 148) “*ao mesmo tempo que o Estado exercia o mais severo controle político-ideológico da educação, possibilitava, contraditoriamente, o exercício da crítica social e política, não somente do regime político vigente no país, mas também do próprio capitalismo no âmbito universitário*”.

Nesse cenário de repressão e desmobilização dos grupos de educadores e estudantes, iniciam-se na área da educação, em meados dos anos de 1970, análises críticas referentes ao modelo de sociedade concreta, sobretudo ao modelo capitalista. Nesse período verifica-se a influência de autores diversos como BOURDIEU E PASSERON, e marxistas como ALTHUSSER, POULANTZAS e GRAMSCI.

Conseqüentemente intensifica-se, entre os críticos do atual modelo de sociedade, o princípio educativo socialista, que prevê a superação da exploração do trabalho humano, da divisão entre o trabalho manual e intelectual, o domínio de uma classe sobre outras, através da abolição da propriedade privada. Além disso, prevê a superação da alienação mediante a formação do homem *omnilateral*, reaproximando conhecimento e trabalho, possibilitando a participação do trabalhador tanto no processo de produção quanto na condução política, econômica, social e cultural da sociedade em que vive. No entanto, esses princípios divergem dos interesses do regime militar, visto que este último trabalha em favor da manutenção e da reprodução do capitalismo.

Com o aumento dos oposicionistas civis ao regime de governo, com conflitos entre diferentes facções militares, bem como o enfraquecimento da aliança entre militares e setores da classe burguesa, inicia-se na década de 1980 o declínio no bloco dominante do poder no país.

Essa dinâmica introduz, contudo, uma modificação na metodologia de ação do Estado, no que se refere à sua relação com as classes subalternas, e, por conseguinte, há uma mudança na *forma* das políticas sociais, inclusive na política educacional, conduzindo a estratégias mais sutis de dominação ou mesmo à absorção de interpelações populares na formulação de tais políticas (...) (GERMANO, 1994, p. 213).

Na tentativa de permanecer no poder, o governo abria espaço para população participar, de forma ilusória, da condução das políticas públicas. Assim a sociedade ganhou forças e os oposicionistas avançavam na conquista de espaços políticos, além da ampliação na influência em meio a sociedade civil. Com isso despontaram no país milhares de associações de moradores, Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), e inúmeros movimentos sindicais. Movimentos esses advindos da sociedade civil em oposição ao Regime político, denunciando a corrupção, a tortura e os crimes praticados contra os direitos humanos. Questionavam salários, políticas sociais de habitação, saúde, educação, transporte, entre outras. Evidentemente, o governo reagiu a essas reivindicações, reagindo fortemente à perda do poder, pois era de se esperar que os militares não devolveriam o poder sem luta.

Na incessante luta do Estado pela sua legitimação, buscaram-se mudanças formais às políticas públicas, que anunciavam a superação da desigualdade social, tendo como foco principal de atendimento as classes subalternas. No caso da educação, intensificou-se a despolitização através das finalidades tecnicistas, produtivistas. Ou melhor, ao preparar o jovem para o trabalho, centrando interesses em atividades práticas, preocupando-se com o fazer em supressão ao pensar desqualifica-se a formação política necessária ao cidadão crítico, consciente e capaz de participar ativa e politicamente da sociedade em que vive.

A política educacional adotada pelo Estado militar estava diretamente alinhada aos propósitos do Banco Mundial, das agências multilaterais como o BIRD e o BID. Organismos estes definiam como deveria ser organizada a educação, estabelecendo as diretrizes desde a educação infantil até o ensino superior. Essas determinações sempre dão

ênfase ao ensino privado e a educação a serviço das necessidades do mercado de trabalho, tornando a educação muito mais útil ao mercado do que a formação científica do cidadão. Dessa forma a educação torna-se um instrumento de intervenção e de regulação dos conflitos sociais.

Essas políticas, fundadas no pressuposto de que a educação pública deve ser definida pelos instrumentos do mercado, revelam, de uma parte, a utilização da educação pública como instrumentos de intervenção eficaz, canal de persuasão que as instituições financeiras e os constituintes do Grupo dos Sete alcançam as políticas nacionais dos Estados sem o uso de instrumentos bélicos; e, de outra, a utilização da educação pública como instrumento regulador da exclusão, dos conflitos sociais e também reintegrador dos indivíduos aptos ao sistema produtivo. (SILVA 2002, p. 100).

Através de um discurso defensor da igualdade de direitos a todos os cidadãos, o povo brasileiro é convencido de que as políticas públicas para a educação objetivam nobremente atender o interesse e as necessidades de todos. Ficavam plenamente escamoteadas as intenções do grupo minoritário, formado pela elite, que trabalhava pela manutenção desta organização social e o predomínio do modo de produção capitalista.

No início dos anos de 1970 passaram a ocorrer mudanças na correlação de forças, em nível político, entre facções militares, refletindo em mudanças também nas políticas sociais. Essas mudanças se dão com a chegada de Geisel à presidência, ao mesmo tempo em que aumentam as divergências na própria classe dominante, ampliando consecutivamente o grupo de oposição. Devido à força obtida pela oposição, o partido MDB passa a conquistar significativas vitórias em todo o país, desde as eleições de 1974 e respectivamente em 1978 e 1982 (GERMANO, 1994).

Diante deste contexto de crise econômica e política, o Estado busca de várias formas o consenso da sociedade civil, em especial da classe trabalhadora. Uma das estratégias utilizadas pelo Estado foi através de políticas sociais, onde apelos pela participação e integração social passaram a fazer parte de seus discursos. No entanto, *“tratava-se, sem dúvida, de uma tentativa do Estado de acionar mecanismos mais sutis de dominação, tendo em vista obter o consenso e a legitimidade de que necessitava para sobreviver”* (GERMANO, 1994, p. 96).

Apesar das inúmeras tentativas de obter consenso, o governo militar perdia cada vez mais aliados, com isso crescia o grupo de oposição, aliados através da “*Aliança Democrática*”. A referida Aliança constitui-se pela junção entre o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) – grupo esse que consistiu na “oposição consentida” em todo período do governo militar – dissidentes do PDS (Partido Democrático Social) – grupo aliado ao regime militar – os quais, em oposição ao regime, passaram a compor a sigla PFL (Partido da Frente Liberal). Frente a esse quadro foi instituída a “*Nova República*”, que segundo GERMANO (1994), foi mais uma manobra pelo alto, que elegeu, através do Colégio Eleitoral, Tancredo Neves e José Sarney, respectivamente para os cargos de Presidente e Vice Presidente do Brasil. Podemos concluir que a chegada de membros do MDB ao cargo de maior poder não se deu por uma “revolução”, ou por ato de “tomada do poder”, e sim pelo consentimento dos militares como uma estratégia para manter-se hegemonicamente no poder.

Demonstra-se com isso “*o elevado grau de continuidade do regime autoritário no interior da “Nova República”. A permanência de um alto grau de autonomia das Forças Armadas no interior do aparelho de Estado, a tutela que exerceu sobre o poder civil e a sua presença constante na cena política são expressão de continuidade*” (GERMANO, 1994, p. 96). Esse cenário nos mostra o quanto foi equivocada a derrota do governo militar, pois até mesmo os espaços de participação abertos à sociedade civil, foram estratégias do governo para manter-se no poder. No entanto, foi a partir dessas brechas consentidas pelo governo militar que a sociedade civil foi se organizando e ganhando força hegemônica de luta contra esse regime ditatorial. Foi a partir da década de 1970 que a sociedade civil cresceu e diversificou sua representação através da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), ABI (Associação Brasileira de Imprensa), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), setores progressistas, atuantes, críticos da Igreja Católica, sindicatos de trabalhadores, entidades representativas de professores e estudantes que se mobilizaram e lutaram contra a ditadura civil militar.

Nesse período surge ainda,

uma imprensa alternativa como os jornais Opinião, Movimento, Pasquim. Aumenta a resistência, abrem-se espaços democráticos na sociedade, as greves operárias voltam a ocorrer a partir de 1977. Vêm à tona novas formas de organização e mobilização popular, representadas pelos movimentos sociais oriundos das periferias das grandes cidades e dos trabalhadores sem terra. No campo educacional, a União Nacional dos Estudantes (UNE) se reorganiza, ainda que na ilegalidade; a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) é fundada em princípios dos anos 80; a Confederação de Professores do Brasil (CPB) ressurgiu com força etc. Tudo isso dá conta de um processo de fortalecimento da sociedade civil, ao contrário do que era almejado pelo Governo. (GERMANO, 1994, p. 95).

Enquanto a sociedade civil ganhava força na luta contra o governo militar, esse último perdia aos poucos seus aliados civis. Pois a burguesia, que inicialmente utilizou-se das forças militares para sua manutenção hegemônica no poder, percebe que nesse momento histórico o governo militar cumpriu seu papel livrando-a de todos os inimigos de extrema-esquerda, assim como do mito do comunismo, garantindo com isso o poder absoluto do capitalismo. Quer dizer, diante da não aceitação da sociedade civil para com a forma de governo dos militares, constituindo-se numa luta contra a ditadura em favor da democracia, a burguesia, como estratégia para manter-se no poder, passa a lutar pela democracia ao lado da classe dominada, porém, com o objetivo claro de tomar de volta o seu poder de governar.

GERMANO (1994) ainda caracteriza melhor essa contradição conjuntural:

Tudo isso dá conta da existência de uma crise política do Regime. Os setores de oposição na sociedade civil exigem a volta do “estado de Direito”, denunciam a tortura, a repressão, os crimes praticados contra os “direitos humanos”; denunciam a corrupção; questionam a política econômica: os trabalhadores se posicionam contra o arrocho salarial e uma parte da burguesia contra a estatização; as políticas sociais (habitação, transporte, saúde, educação etc) são questionadas não somente pelo setor popular, mas também por segmentos denominados classe média. Crescem assim os movimentos sociais no campo da saúde, oriundos das “periferias” das grandes cidades (que reclamam da assistência médica) e do próprio pessoal de saúde – médicos, dentistas, enfermeiros etc. –, que protestam contra os baixos salários e as precárias condições de trabalho. Na área habitacional, os protestos são intensos tanto por parte dos “sem teto”, como por parte dos mutuários do Sistema Financeiro da Habitação que reclamam contra os aumentos excessivos das prestações. As mobilizações ressurgem também nas áreas rurais com o movimento dos “sem terra” e a luta pela reforma agrária (GERMANO, 1994, p. 216).

Também no âmbito acadêmico e educacional a oposição ao Regime começa a tomar corpo. Inúmeras reuniões da SBPC, Fóruns oposicionistas, seminários para discutir o autoritarismo na América Latina e a política educacional posta em prática pelo Regime, além do ressurgimento da UNE, no final dos anos 1970, crescendo com isso, a formação de associações de docentes universitários e a mobilização dos professores de 1º e 2º grau que promovem greves contra os baixos salários.

Este cenário de conflitos expressa a luta de classes empreendida pela sociedade civil, representante da classe dominada, contra o governo militar, classe dominante, em busca da democracia, da liberdade de expressão, do direito de eleições diretas, do apelo por melhores salários, condições dignas de saúde, educação e lazer. Essa luta de classes também representa a luta da burguesia em busca do poder de governar, uma vez que esse poder já esteve em suas mãos e que foi designado aos militares com o intuito de preservá-lo. Sendo assim, é possível afirmar que o referido Regime foi a Ditadura do Capital exercido pela mão forte dos militares.

A partir dos anos 1980 ocorre uma mudança no cenário mundial em que a hegemonia do capital construída sob o paradigma da guerra fria entra em crise. Tal crise é decorrente das crises cíclicas da produção capitalista e do avanço das novas vanguardas sociais e suas bandeiras, tais como movimento estudantil, sindicatos, entre outras anteriormente citadas.

Com a retomada do poder pela burguesia, na década de 1980, o Brasil encontrava-se num processo de redemocratização no âmbito da modernização; para tanto, buscou-se caminhos através da globalização em seu modelo neoliberal, considerado a única forma capaz de inserir o Brasil no cenário dos países em desenvolvimento. Com isso implantaram-se idéias em nível econômico, político, ideológico, cultural e educacional capazes de produzir um sentimento de acomodação à população. É mister afirmar que, para lograr tais ideais de modernização neste contexto de globalização, a educação escolar tem um importante papel na busca pela hegemonia econômica e sócio-cultural. Apesar de o governo militar opor luta e resistência nesse processo de derrocada do poder, de adotar inúmeras medidas para impedir o avanço da oposição ao Regime e defender a idéia de que

a democracia deveria ser devolvida de forma “lenta, gradual e segura”, os partidos de oposição ganhavam cada vez mais terreno e espaço na sociedade. Segundo GERMANO (1994, p. 217);

Em 1974, o partido da oposição recebeu 4 milhões de votos a mais que a Arena nas eleições para Senado. Para a Câmara dos Deputados o MDB aumentou significativamente a sua representação, em 1979 (...) obtivera 87 cadeiras, e a Arena, 233. Em 1974, o MDB quase que duplicou a sua bancada elegendo 161 deputados, enquanto a Arena desceu para 203. Dois motivos concorreram de forma acentuada para a vitória da oposição: o uso do rádio e da televisão na propaganda eleitoral – usada pela oposição para denunciar e criticar abertamente a repressão política, a corrupção, a política econômica do Governo etc. – e a perda de significado da campanha pelo voto nulo que teve muito peso em eleições anteriores.

Em 1976, nas eleições municipais, apesar do governo ter censurado a propaganda eleitoral pelo rádio e televisão, o partido da situação não obteve o êxito que esperava. O MDB venceu as eleições para prefeito em 59 das 100 maiores cidades do país, elegendo, conseqüentemente, a maioria dos vereadores nessas mesmas cidades. Tornando-se, o MDB, um partido forte e de representatividade nos centros urbanos e nas áreas mais desenvolvidas do país.

Nas eleições de 1982, para governador, os partidos de oposição (PMDB e PDT) obtiveram em torno de “5 milhões e 200 mil” votos a mais que o partido da situação (PDS). O Partido Democrático Social (PDS) venceu para governador nos Estados do Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) foi vitorioso em São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Goiás, Pará, Amazonas e Acre. O Partido Democrático Trabalhista (PDT) venceu as eleições no Rio de Janeiro (GERMANO, 1994). Esta crescente vitória dos partidos de oposição para os cargos de governador e prefeito caracterizou o fim dos militares no governo, além do domínio que os partidos oposicionistas obtiveram com relação ao Colégio Eleitoral para a escolha do novo Presidente da República em 1985.

Essa breve análise social, econômica e política em âmbito nacional, fez-se necessária à compreensão do nosso objeto de estudo, uma vez que fundamentamos a

presente pesquisa à luz do materialismo histórico dialético, mediado pelas categorias de análise da totalidade, contradição, hegemonia e mediação. Portanto, torna-se indispensável a compreensão e o conhecimento do quadro histórico que antecede o período de investigação delimitado para essa pesquisa, caracterizando-se como cenário das questões políticas, econômicas, sociais e educacionais que configuraram-se no período de redemocratização do país.

Após essa contextualização histórica em nível nacional, partiremos para uma análise focalizando o Estado do Paraná, em seus condicionantes econômicos, sociais, políticos e educacionais.

1.1 – A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ: propostas educacionais dos governos pemedebistas de 1983 e 1994

No período final da ditadura militar o Estado do Paraná teve como governador, eleito indiretamente⁶ para o mandato de 1979-1983, Nei Amintas de Barros Braga e vice-governador José Hoskem de Novais. Com a saída de Nei Braga, o vice assume o governo no período de 1982 a 1983. O Paraná sempre se caracterizou como um estado conservador alinhado às diretrizes emanadas pelo poder da União, e não fora diferente na conjuntura ditatorial militar.

Nas eleições de 1982, para governadores, os partidos oposicionistas conquistaram grande ascensão política, sendo eleitos com grande vantagem de votos em relação ao partido da situação (PDS). No Estado do Paraná venceu para governador José Richa, com a legenda do PMDB, sendo eleito por sufrágio universal⁷.

Para conquistar a vitória política e a supressão do governo militar, o PMDB elaborou e divulgou propostas de redemocratização do estado, mediante a redemocratização

⁶ Nomeado diretamente pelo governo central, sem consulta aos eleitores.

⁷ Eleito por votação direta.

da educação. Nessa proposta, o PMDB posiciona-se a respeito de diversas questões sociais, econômicas, políticas e educacionais, defendendo concepções contrárias àquelas defendidas pelo governo militar.

Para o PMDB deve ser superada a concepção de sociedade tecnocrática, fundamentada na racionalidade tecnocrática, na eficiência, na ordem e na autoridade conservadora. Fundamentos estes que enfatizam o saber técnico, a eficiência, o desempenho, a utilidade e a relação de submissão dos trabalhadores para com os donos do poder. Ainda, defende o PMDB, a necessidade de superar a concepção de escola como produtora e reprodutora do saber tecnocrático, eficiente ao mercado de trabalho.

Como proposta de redemocratização do estado, o PMDB apresenta uma nova visão de sociedade e de educação. Defendem que a sociedade constitui-se a partir das relações sociais e que a educação deve ser libertadora, na medida em que ensina conhecimentos científicos, capazes de garantir à classe trabalhadora as condições (conhecimentos) necessárias para superar a condição de dominada.

Ao lado da defesa da democratização do acesso à escola, e da socialização dos conhecimentos científicos, como função da escola pública, também defendem a descentralização e democratização da administração escolar; assim afirma o PMDB: *“enquanto não chegarmos à administração das escolas pela comunidade, quaisquer soluções não terão resultados positivos e duradouros. Esta é uma exigência de democratização e também da eficiência escolar”* (PMDB, 1982, p. 19).

Essa proposta de *“administração escolar pela comunidade”* nos parece um tanto pretensiosa e, sobretudo de cunho liberal. Visto que essa passagem da responsabilidade da administração escolar para a comunidade caracteriza-se como sendo omissão do estado diante de suas responsabilidades. Quer dizer, se a comunidade torna-se responsável e autônoma para gerenciar a escola, então o estado pode se ausentar, pois o compromisso que de fato é seu passou a ser assumido por outros sujeitos.

Mesmo com a superação do Regime Militar, o Estado continua sendo um representante da classe dominante, porém, atua como um Estado defensor dos direitos iguais, de liberdade de expressão, política e ideológica, caracterizando-se um Estado

democrático. No entanto, não deixou de ser um Estado liberal e capitalista. Por esses motivos é que encontramos na proposta do PMDB a seguinte defesa de política educacional:

Uma política educacional democrática haverá de promover uma dessacralização da escola, atribuindo aos grupos sociais organizados a responsabilidade de forjar seus próprios destinos. Nesse momento é a própria função do Estado e do poder que estará em questão. Os grupos dirigentes despidos de seus poderes autoritários, passarão a ser intérpretes das aspirações e necessidades da sociedade civil, como executores da vontade popular (PMDB, 1982, p. 21).

Nas entrelinhas desse discurso democrático – que expressa aspirações do Estado em superar a postura autoritária e centralizadora, para uma postura supostamente democrática de um Estado igualmente democrático, que acata e atende as necessidades da sociedade civil – encontra-se um Estado que continua sendo representante de uma sociedade civil cindida em classes antagônicas; sendo assim, os grupos sociais organizados constituem-se pela classe dominante, que tem o Estado como seu representante. Com isso, a “*vontade popular*” a ser atendida pelo Estado não passará da “*vontade*” da classe dominante.

Tais esclarecimentos fazem-se necessários para que possamos compreender o processo de redemocratização⁸ do Estado assim como da educação escolar. Melhor dizendo, sem desconsiderar todos os fatores e formas de atuação que diferenciam o Estado Democrático do Estado Militar, devemos ter clareza de que ambos os governos trabalham em favor do desenvolvimento do país de acordo com os padrões do modo de produção capitalista.

Diante desse quadro histórico, inicia-se na década de 1980, o discurso da abertura política, bem como o da democratização da sociedade e da educação nos diferentes níveis de ensino, o que se caracterizava pelo acesso e permanência da população, em idade escolar, na escola. Também se anunciava a função da escola como mediadora do

⁸ Democracia, segundo BUENO (1988, p. 889) quer dizer “governo do povo. Gr. *Demokrateia*, de demos, povo; *kratein*, governar; lat. *Democratia*”. No entanto, considerando-se a sociedade burguesa estruturada em classes sociais antagônicas, torna-se impossível ter um governo que represente os interesses de todo povo. A democracia burguesa, centrada no Estado Representativo, tem nele representados os interesses da classe dominante.

conhecimento científico, do conteúdo social e historicamente produzido, sendo esse o princípio entendido como parâmetro de escola de qualidade.

Torna-se necessário esclarecer se essa proposta representou realmente a redemocratização da sociedade, ou se expressava apenas um discurso para recompor a hegemonia liberal burguesa. Logo, faz-se necessário explicitar o conteúdo da política de governo de José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião. Suas políticas de governo mantinham compromisso com a transformação social, ou apenas alimentavam o discurso no sentido de obter o consenso em torno das políticas liberais em expansão no contexto de reestruturação das forças produtivas da sociedade burguesa?

1.1.1 – GOVERNO JOSÉ RICHA (1983 – 1986)

José Richa assumiu o governo do estado do Paraná, eleito pela legenda do PMDB em 1983, permanecendo no cargo até 1986, quando se candidatou a senador sendo substituído pelo então vice-governador João Elisio Ferraz de Campos. O governo José Richa priorizou a política educacional redimensionando aquilo que, no âmbito das lutas por uma educação pública democrática, se considerava insatisfatório no âmbito qualitativo e quantitativo. Oportunizou a retomada do ensino público gratuito, proporcionou melhores condições de trabalho aos docentes e incentivou a participação popular na escola, o que se constituiu numa das mais profundas características desse governo, a escola aberta e democrática. Nesse período, *“concretizaram-se alguns avanços como a implantação dos Núcleos Regionais de Educação (descentralização administrativa); foram redefinidos os critérios de nomeação para o Conselho Estadual, eliminadas as taxas escolares e realizadas eleições para diretores”* (MARTINS, 1995, apud, PITON, 2004, p. 73).

A proposta para a política educacional elaborada por esse governo explicitada no documento *“Diretrizes de Governo: Política de Educação”* de 1982 fundamentou-se na

concepção educacional da Pedagogia Histórico-Crítica, refletindo sobre a sociedade como um todo articulado à educação. Pretendia-se retomar o ensino público gratuito, especialmente de 1º Grau, garantindo a oferta mediante sua expansão. O principal objetivo da referida proposta era de proporcionar o acesso e a permanência dos alunos na escola pública e gratuita, principalmente aos alunos provenientes da classe trabalhadora, os quais estavam fora da escola, ou sendo eliminados dela. Levantava-se a bandeira de que a escola não deveria mais continuar contribuindo com a exclusão social de uma significativa parcela da sociedade, de quem já estava sendo negado o direito de participar das decisões políticas, sociais e econômicas por serem considerados ignorantes ou incompetentes. Para alcançar tais objetivos, foram declarados alguns objetivos e metas a serem cumpridas, dentre elas: elencar prioridades entre os níveis de ensino e, portanto, reestruturar o total de recursos, destinando-os ao atendimento das prioridades estabelecidas e ainda, à construção de novos estabelecimentos escolares nas regiões que carecem de escolas.

Quanto à construção de escolas, o documento refere-se à seguinte preocupação: *“além de redefinir o programa de construção em vista da demanda espacial no território paranaense, é necessário redefinir, também, o tipo de construção, sem sofisticções arquitetônicas e supérfluas, mais simples, baratas e funcionais”* (PMDB, 1982, p. 152).

O processo de elaboração das “Diretrizes de Governo: Política de Educação” para o Governo José Richa (1983/1986) se deu a partir de debates realizados em 28 diferentes cidades do Estado, promovidos pelos diretórios regionais do PMDB. Resultou dos debates, um conjunto de considerações elaborado por educadores, intitulado de *“Subsídios para a elaboração de Diretrizes para um Programa de Governo do PMDB: A Educação no Paraná”*. A partir de então, uma equipe heterogênea de trabalho analisou e sistematizou as idéias propostas, constituindo-se dessa forma o “primeiro momento de sistematização das diretrizes para um programa de Governo do PMDB, quanto à questão educacional” (PMDB, 1982, p. 8).

O referido documento constitui-se em uma ampla análise sobre a sociedade atual, organizada sob o modo de produção capitalista, além de diagnosticar as condições estruturais em que a educação paranaense se encontrava naquele momento. A partir desse diagnóstico organizaram-se propostas de trabalho, a serem implantadas no governo

seguinte (no caso de ser eleito José Richa), objetivando a superação das condições organizacionais e estruturais em que se encontrava a educação em todos os níveis de ensino; inclusive propuseram alterações no sistema administrativo educacional através da implantação dos Núcleos Regionais de Educação, tornando-se um efetivo instrumento de descentralização.

No primeiro ano do Governo José Richa, a Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR) elaborou um documento norteador das políticas educacionais de Governo, originário da continuidade dos debates iniciados com a construção das Diretrizes de Governo. O referido documento foi concluído e apresentado em versão final em agosto de 1983, intitulado de “*Políticas SEED-PR. Fundamentos e Explicitação /1983*”, tendo como relatora a professora Lízia Helena Nagel, chefe do Departamento de Assuntos Universitários da SEED-PR. Os principais objetivos apresentados por esse documento foram o desenvolvimento do compromisso político dos educadores com a maioria da população, e a abertura para a participação popular, além de apresentarem uma concepção de Escola aberta e democrática, empenhada em ofertar o conhecimento como patrimônio coletivo da sociedade.

Para lograr tal objetivo, a Secretaria de Educação, mediante os documentos divulgados e através dos cursos de capacitação, solicitava aos professores empenho em seu trabalho para oferecer aos alunos das camadas populares o conhecimento garantido aos alunos das classes sociais privilegiadas, selecionando conteúdos relevantes e adequando-os aos métodos didáticos, evitando dessa forma o barateamento dos conteúdos curriculares. Sendo, contudo, necessário afirmar que através desse trabalho a escola não estaria deteriorando a qualidade do ensino, e sim estaria trabalhando em prol da “reconstrução social”. Pois se entendia que a educação destinada a todos, resultaria num mecanismo de mudança capaz de alterar a estrutura da sociedade (CUNHA, 1995).

A gestão de José Richa contou com uma equipe composta por Gilda Poli Rocha Loures como Secretária de Educação, Luiz Alberto Pinto de Carvalho, chefe de Gabinete, Paulo Eduardo Passos de Paula, assessor Parlamentar, Ezenir Gabardo, assessor Administrativo, Luiz Alberto A. Manfredini, assessor de Imprensa e Relações Públicas, Henrique Schmidlin, assessor Jurídico, Léo Kessel, assessor Técnico, Nircélio Zabet,

assessor de Intercâmbio Educacional, Abigail Linero Garcia Silvério, coordenadora dos Núcleos Regionais, Lizia Helena Nagel no Departamento de Assuntos Universitários, Denise Helena Fabri César no Departamento de Ensino de 2º Grau, Manuel Nunes da Silva Neto no Departamento de Ensino de 1º Grau, Paulo Bragatto Filho no Departamento de Ensino Supletivo, Flávio José Arns no Departamento de Educação Especial, Sonia Kessel, coordenadora de Assistência ao Educando, Nilso Stradioto Branco no Centro de Treinamento do Magistério – CETEPAR, Alfredo Arten no Grupo Financeiro Setorial, Wilson Pósnik no Grupo do Planejamento Setorial, Valquiria de Fátima Gubert no Grupo Administrativo Setorial e José Mauro da Silva Petroski no Grupo de Recursos Humanos Setorial.

Com a pretensão de realizar um mandato democrático, o Governo do estado, através da Secretaria de Educação, possibilitou a democratização do poder mediante o incentivo à criação de Associações e Sindicatos para a efetiva participação da comunidade nas decisões e metas traçadas pelo governo. Esses objetivos foram explicitados no documento “Políticas SEED-PR. Fundamentos e Explicitação /1983”, que defendia a necessidade de um ensino de qualidade e democrático. Tal ensino de qualidade, segundo o documento, *“se vincula à possibilidade da não reprodução da sociedade injusta tal como se apresenta: de um lado, os que sabem e detêm o poder, do outro, os que não sabem e obedecem ao poder. A qualidade do ensino se liga à possibilidade de fazer com que a maioria da população possa dominar a soma de conhecimentos já acumulados, através dos tempos, para que todos possam se incumbir de criar uma nova sociedade”* (PARANÁ, 1984, p. 05).

Além da defesa do ensino de qualidade, o referido documento expressa a necessidade de resgatar o compromisso político na ação pedagógica, sobretudo porque *“todas as práticas humanas – escolares ou não – são práticas políticas porque trazem consequências objetivas, revelam opções no encaminhamento da educação (de alguns ou de todos) e, resgatada a consciência de que são os homens com suas atividades cotidianas que dão direção à sociedade, à história”* (PARANÁ, 1984, p. 05). Da mesma forma, apresenta preocupação com o ensino de 2º Grau, abrindo espaço para sua reformulação e superação da visão tecnicista, onde a escola deve adequar-se ao mercado de trabalho. Tal

documento enfatiza, também, o estímulo à pesquisa na área social, a descentralização e superação da postura tecno-burocrática da SEED, a valorização do profissional da educação, possibilitando sua constante qualificação e especialização, e apresenta uma proposta para a implantação gradativa da educação especial na rede pública estatal (PARANÁ, 1984).

Na efetivação das propostas educacionais anunciadas pelo governo Richa, foram transferidos recursos aos municípios, através da FUNDEPAR⁹, destinados à construção de escolas para atender cada vez mais alunos. O critério que passou a definir a quantidade de verbas a serem transferidas às escolas foi o número de alunos matriculados, deixando de ser definido pelo número de eleitores, como ocorria anteriormente. Outro ato foi a determinação da garantia do ensino gratuito em nível de 1º Grau a todos aqueles que tivessem interesse. Na possibilidade de faltar vagas na escola pública, criou-se o programa “*Bolsa de Estudos para alunos carentes*” de 1º e 2º Graus, para estudarem em escolas privadas.

Durante esse governo a gratuidade do ensino era garantida apenas em nível de 1º grau e para alunos até 14 anos. Acima de 14 anos o aluno pagaria uma taxa semestral correspondente a 3% do salário família, e no 2º Grau a taxa aumentava para 5%. No ensino supletivo, o valor equivalia a 2/3 das outras taxas. Consideravam-se isentos das taxas semestrais os alunos que comprovassem renda inferior a um mínimo estabelecido (aproximadamente 8 salários mínimos) (CUNHA, 1995).

Objetivando a melhoria dos conteúdos curriculares, a Secretaria de Educação promoveu desde atividades de capacitação de professores até produção de materiais didáticos. Os cursos de capacitação promovidos pelo governo do estado do Paraná eram controlados e certificados pela CEPAR¹⁰. Contudo, devido ao processo de

⁹ FUNDEPAR: Fundação organizacional do governo paranaense, constituindo-se em pessoa jurídica ligada ao Estado.

¹⁰ CEPAR – Criado em 1975 como sendo Centro de Treinamento do Paraná, e em 1998, foi transformado em Centro de Educação Tecnológica do Paraná. O CEPAR foi responsável pelo controle de toda capacitação ofertada pelos Governos do Estado do Paraná desde Ney Amintas, passando por José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião.

redemocratização, os professores passaram a ter contato com críticas à Pedagogia Tecnicista, predominante no processo de capacitação desde o período da Ditadura Civil Militar, mais especificamente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71. No início desse período de críticas ao Tecnicismo não havia uma proposta alternativa definida. Delinearam-se inclinações à Pedagogia Histórico-Crítica. Depois de um longo período de estudos essa última pedagogia foi assumida pelo governo do estado do Paraná e implantada através do **Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná**, publicado em 1990.

No entanto, tais estudos eram fundamentados em teorias pedagógicas nem sempre coerentes umas com as outras. De um lado foram apresentados textos expressivamente católicos e espiritualistas não tão preocupados com o conteúdo clássico, defendendo a idéia de que a classe popular possuía características e conhecimentos próprios de suas condições sociais, sendo, portanto, desnecessária a apropriação de conhecimentos clássicos entendidos como próprios da classe dominante. Por outro lado, eram recomendados textos de Dermeval Saviani e Neidson Rodrigues, em defesa do ensino de conteúdos eruditos a todos os alunos das mais diversas classes sociais, entendendo a educação mais como uma questão social, política e econômica do que uma questão espiritual.

Um exemplo desse descompasso presente nas orientações advindas da Secretaria Estadual de Educação aos professores, segundo CUNHA (1995), encontra-se no “*Jornal da Educação*” nº 8 (janeiro/fevereiro 1985). Nesse documento foram publicados textos que deveriam servir de subsídio teórico aos educadores durante a “*Semana Pedagógica*” promovida pela SEED em substituição aos tradicionais “dias de planejamento”. Durante a “*Semana Pedagógica*” os educadores deveriam discutir e refletir a respeito dos “problemas pedagógico-educativos”, como a disciplina escolar, modelo de direção, avaliação, entre outros. No entanto, os textos apresentados neste mesmo encarte defendiam posições diferentes, de um lado, aqueles que defendiam uma formação centrada na pessoa, e de outro lado, textos que defendiam a importância dos conteúdos do ensino para uma formação sólida.

Parafraseando CUNHA, como exemplo de caráter ilustrativo;

O texto que expressava a “filosofia de educação” da Secretaria vinha assinado por um professor da rede, Teófilo Bacha Filho, ex-seminarista como tantos. Era uma manifestação confessional das mais ostensivas, que exortava o leitor a “abrir-se à voz do Espírito, pois é cristão quem rejeita a tentação do tempo e opta decididamente pelo Espírito. Vem, Espírito Libertador!” O texto continuava nessa tônica pietista, referindo-se aos educadores como “profetas dos tempos novos”. (...) O foco da “filosofia educacional” incidia na exortação para uma nova opção educacional, a qual “baseie toda sua caminhada educativa numa metodologia humanizadora centrada na pessoa, e não tanto nos conteúdos programáticos”. No entanto, outro texto publicado no mesmo encarte (“A escola da transição democrática”, não assinado, trazia uma orientação que valorizava mais o conteúdo do ensino, orientação esta, aliás, dos livros recomendados – Lições do príncipe e outras histórias, de Neidson Rodrigues, e Escola e democracia, de Dermeval Saviani – que não endossavam nem sugeriam aqueles apelos espiritualistas. (CUNHA, 1995, p. 242).

Diante disso, observa-se o caráter contraditório que permeava o âmbito das idéias pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação, que ora posicionava-se em prol de uma educação democrática e socializadora dos conhecimentos científicos, ora ao lado de ideais espiritualistas defensores dos indivíduos em supressão ao conteúdo escolar.

O documento “*Políticas SEED-PR. Fundamentos e Explicitação /1983*” norteou as políticas educacionais, no período do governo Richa, de forma generalizada, visto que as orientações específicas para cada disciplina só foram elaboradas no governo posterior com a elaboração dos seguintes documentos: “*Currículo Básico para a escola Pública do Estado do Paraná*” e “*Reestruturação do 2º grau*”. Sendo assim, apesar da tentativa de unificação das práticas educacionais, durante o governo Richa, os professores permaneceram atuando de forma isolada, e até antagônica. Isso tudo em função da inexistência de projetos correspondentes com a proposta político-pedagógica da SEED, capaz de proporcionar fundamentação teórico-metodológica para a prática pedagógica das diversas disciplinas.

Quanto ao Ensino de 2º Grau, a Secretaria da Educação não apresentava propostas tão definidas quanto as de 1º Grau. Apenas defendia-se a necessidade de repensar e redefinir este nível de ensino, diante do modelo norte-americano adotado pelo governo brasileiro.

Entretanto, o que de fato ocorreu foi a organização de seminários para apresentação e elaboração de propostas alternativas. Foram discussões realizadas sem um estudo prévio e, conseqüentemente, desprovidos de uma concepção de 2º Grau, resultando num plano de sugestões pontuais e imediatistas, tais como a redução do leque de habilitações e recomendações para o ensino não profissionalizante.

No ano de 1985, através da Resolução 325, o Regimento Escolar das instituições de 1º e 2º Grau recebeu alterações, pela Secretaria de Educação, retirando dele as cláusulas que expressavam o autoritarismo, herdados do Regime Militar. Segundo Cunha (1995, p. 244);

A resolução suprimiu os elementos mais ostensivamente autoritários do regimento, dos quais selecionei os seguintes: retirou a restrição de que as dúvidas ou omissões do regimento fossem apreciados pela congregação de professores apenas em grau de recurso; retirou a competência do diretor de cancelar matrícula de aluno e a de indicar os professores a serem contratados; retirou a competência do diretor de homologar os estatutos da Associação de pais e Professores e dos demais órgãos cooperadores; retirou a atribuição do Conselho Técnico-administrativo de propor modificações no regimento escolar; suprimiu o artigo que vedava a 'interferência direta da Associação de Pais e Professores na administração do estabelecimento de ensino': extinguiu o Livro de Ocorrências Disciplinares, onde eram anotadas as sanções aplicadas a alunos, professores e funcionários; extinguiu a exigência de que as organizações culturais, cívicas e desportivas dos alunos tivessem de se enquadrar nas normas baixadas pelo diretor; retirou a condição de excepcionalidade para os casos de cessão das instalações do edifício escolar para outros usos; retirou a exigência de que as alterações no regimento tivessem de ser aprovadas por sucessivas instâncias intra e extra-escolares, mantendo apenas a condição de serem aprovadas pela congregação de professores.

No ano seguinte, devido à insatisfação dos professores quanto às alterações efetuadas no Regimento, as escolas conquistaram o direito de elaborar o seu próprio Regimento Escolar juntamente com professores, funcionários, alunos e pais. Porém, isso de fato não ocorreu, devido à ausência da Secretaria da Educação no suporte e apoio às escolas nos momentos de construção de um novo regimento.

Outro ato ímpar no país, realizado pelo governo do Paraná, foi a eleição para diretores de escolas públicas. O esquema eleitoral para a Rede Estadual foi definido pelo decreto (PR) 455 de 13 de abril de 1983. A primeira eleição para diretores foi realizada em

17 de junho de 1983, sendo organizada sem candidatura prévia, de forma que todos os professores em exercício poderiam receber votos. Os eleitores eram os próprios professores, funcionários, alunos do 2º Grau e pais representantes dos filhos menores. Todos os votos tinham mesmo peso. Os três nomes mais votados eram apresentados ao representante superior da Secretaria de Educação, que determinava dentre os três qual seria o professor que ocuparia o cargo de diretor por dois anos. Em 1983 foram eleitos 1.711 diretores e, em 1985, 1.740 diretores (PARANÁ, 1986).

Inúmeras foram as críticas apontadas ao processo de eleição para diretores de escolas. Sobretudo, a insatisfação dos professores por terem seus votos igualitários ao de funcionários, alunos e pais. Sentiam-se dessa forma, sem poder de escolha decisória, haja vista que o percentual de votos dos professores era muito inferior aos demais. Outra reivindicação foi a favor da eleição direta, sem a interferência da Secretaria de Educação na escolha do nome a ocupar o cargo. Principalmente pelo fato que esse ato implicava inúmeras pressões políticas para a escolha de determinados nomes.

Diante dessas pressões a Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR) incentivou o presidente da Comissão de Educação e Cultura da Assembléia Legislativa (deputado do PMDB) para apresentar um projeto de lei que instituísse as eleições diretas para diretor de escola. O referido projeto foi apresentado e promulgado como Lei (PR) 7.691 em 21 de novembro de 1984.

O Ensino Superior era apresentado pela Secretaria de Educação como ponto de maior confronto às condições existentes. O Governo do Paraná mantinha 13 instituições públicas sem o apoio do governo federal. Fator que levava o estado a investir 19% dos recursos da Secretaria de Educação no Ensino Superior, e 13% no ensino de 2º Grau, sendo que este último atendia 4,5 vezes mais alunos.

O Ensino superior constituía-se no Estado do Paraná pela Universidade Federal do Paraná e pelo Centro Federal de Educação Tecnológica, mantidos ambos pela União; três universidades estaduais (em Londrina, Maringá e Ponta Grossa); uma federação em via de se transformar em universidade (na região oeste do estado, centrada em Cascavel); outras

11 instituições isoladas de ensino superior mantidas pelo governo estadual, e nove faculdades municipais. Quadro que distinguia o Paraná dos demais estados brasileiros.

Nesta disputa pela divisão de responsabilidades, as Universidades Estaduais foram ficando com recursos reduzidos. Na tentativa de desresponsabilizar-se do Ensino Superior, o Estado concedeu, inicialmente a três das Universidades paranaenses, a autonomia para gerenciar seus recursos, o que caracterizou-se num descaso travestido de autonomia. Levando os professores universitários à realização de greves e reivindicações em prol da reestruturação e manutenção das Universidades públicas. Para tanto, toda a comunidade foi incentivada a participar das manifestações e reflexões, que configuravam-se na luta pela permanência do direito ao Ensino Superior público, gratuito e de qualidade no estado do Paraná.

Devido à insuficiência de recursos repassados pelo governo estadual para as Universidades, eram cobradas mensalidades e/ou anuidades dos alunos. Somente as Instituições federais eram de fato gratuitas. Em 11 de janeiro de 1988 o decreto PR 2.276 regulamentou a Lei (PR) 8.675 de 21 de dezembro de 1987, determinando a garantia de gratuidade no Ensino Superior em todas as instituições públicas mantidas pelo Estado. Gratuidade essa também garantida pela Constituição Federal, regulamentada alguns meses depois.

Durante esse período de implantação do projeto político-educacional da SEED/PR, educadores que atuaram como agentes dessa implantação, a partir de uma ampla e constante avaliação de seu trabalho como também do projeto institucional, apresentaram, através de um documento, seus posicionamentos. Tais educadores¹¹ justificavam a necessidade de apresentar suas considerações e reivindicações por constatarem problemas institucionais, referentes ao projeto acima referido. Problemas estes que poderiam comprometer a credibilidade e viabilidade da proposta educacional da SEED. Afirmam que, *“não é de se descartar o risco de que uma tentativa mal conduzida de construir uma*

¹¹ Educadores esses que participaram sistematicamente em cursos e seminários promovidos pela SEED, envolvendo-se no suporte técnico-administrativo dessas atividades.

política educacional progressista provoque uma reação conservadora que acaba por fortalecer exatamente o que se deseja mudar” (PARANÁ, 1985, p. 01).

Com o objetivo de reivindicar condições para se efetivar o projeto educacional que visa uma escola renovadora, os referidos educadores destacam a necessidade de uma direção clara para as ações pedagógicas, assim como a articulação entre os educadores. Tais condições decorrem da indefinição de ações prioritárias por parte do governo, falta de continuidade da proposta educacional, considerada válida entre os educadores, além de outros fatores.

Também reclamavam os educadores, quanto ao desrespeito pelo modo como eram tratados por funcionários da Secretaria Estadual de Educação, considerando-os dispensáveis ao projeto educacional, e ainda por valorizarem mais a quantidade de cursos e certificados (burocratização) do que sua qualidade e capacidade de produzir reflexões posteriores. Reivindicavam a ausência dessa instituição no apoio técnico e pedagógico aos professores, resultando na fragilização do trabalho docente, e a posterior responsabilização dos próprios professores por essa fragilização, resultando em sucessivos desgastes da imagem do profissional da educação.

A inexistência de projetos por áreas ou disciplinas, organizados pela SEED numa perspectiva teórico-metodológica coerente com a proposta político-educacional em prática, faz parte do conjunto de reivindicações. Sobretudo, a baixa remuneração e precárias condições de trabalho. Mesmo com uma proposta supostamente revolucionária de educação, o Governo de José Richa não conseguiu, em parte, superar o tecnicismo burocrático impresso na educação brasileira há muitos anos.

No final do governo José Richa e João Elisio foi elaborado um documento chamado “*A democratização do ensino*”, com a finalidade de fazer um balanço das ações realizadas para a educação. Destacaremos, para reflexão, algumas ações de grande relevância desse governo, dentre elas estão: a eleição direta para diretores de escolas de 1º e 2º graus, representando uma grande conquista democrática para os professores, pois os diretores não mais seriam representantes do poder, e sim representantes da comunidade escolar a que pertenciam. Outro avanço democrático foi a reformulação dos regimentos

escolares, sendo reestruturados a fim de banir as ações autoritárias e antidemocráticas preestabelecidas no período da ditadura militar.

A realização da Semana Pedagógica em substituição ao dia de “*planejamento escolar*” pode ser considerado um avanço rumo ao compromisso político da educação por se tratar de uma formação de professores realizada através de seminários em nível regional, local e escolar, superando a característica individualizada e localizada presente nos “planejamentos escolares”, porém, é mister lembrar que os cursos e as orientações teóricas aferidas nas Semanas Pedagógicas não constituíam-se num conjunto coerente de ideais pedagógicos, nem mesmo eram coerentes, muitas vezes, com o ideal pedagógico assumido pela SEED como proposta de reestruturação e redemocratização do ensino escolar.

Outra realização desse governo foi a descentralização dos serviços educacionais, mediante a ampliação de 8 para 22 dos Núcleos Regionais de Educação (NREs). Também ampliou-se o apoio e o incentivo físico e financeiros à pré-escola, possibilitando o atendimento de um número mais elevado de crianças de 4 a 6 anos. Nesse programa foram incluídos pagamento de docentes, fornecimento de material de consumo para 2.600 classes, foram equipadas com material permanente 88 salas, beneficiando 79 unidades escolares, além da realização de 38 encontros teórico-pedagógicos (PARANÁ, 1986).

Ainda, como uma medida considerada positiva para a democratização do ensino, o governo do estado buscou uma parceria com os Municípios para a contratação de professores para a 1ª a 4ª série e construção de novos prédios escolares. A partir de então, segundo MAINARDES (1995, p. 15);

(...) muitos prédios escolares que ofertariam apenas as 4 séries iniciais, principalmente a partir de 1985, foram construídos pela Fundação Educacional do Estado do Paraná – FUNDEPAR – órgão responsável pelas construções escolares – em terrenos dos Municípios, os quais se tornavam responsáveis pela sua manutenção. Com essas duas medidas de “parceria”, inicia-se a transferência gradativa das séries iniciais para os Municípios.

O acervo bibliográfico foi ampliado, para consolidação do trabalho de alfabetização, através do encaminhamento de livros didáticos, infanto-juvenis e técnico-pedagógicos destinado aos professores. Nesse governo foram criados 22 Centros de

Línguas Estrangeiras Modernas – CELEMs –, implantados nos municípios sede dos NREs e oferecidos pelos estabelecimentos escolares de maior porte, sendo ofertado o ensino das línguas Alemã, Francesa, Inglesa, Espanhola e Italiana. Além do CELEM, foi destinado à educação especial um tratamento específico, incluindo a formação e capacitação dos docentes para trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais, expansão do programa da educação especial às escolas regulares, além de assistências e avaliação psicoeducacional, distribuição de equipamentos e realização de convênios com o objetivo de alcançar mais equipamentos e recursos.

Juntamente com a expansão da oferta de vagas foram ampliadas as obras escolares, totalizando 1.315 prédios escolares construídos entre 1983 a 1986; ainda em 1986 as obras em andamento somam 342 prédios, e 125 prédios a iniciar (PARANÁ, 1986, FONTE: SEED/FUNDEPAR).

Para o magistério foram oferecidos cursos de capacitação e a realização de concursos e testes seletivos, também foram concedidos benefícios aos professores como reajustes salariais, pagamento do 13º salário, nomeação de 3.208 professores remanescentes do concurso de 1979, elevação do piso salarial para 3,0 salários mínimos a partir de janeiro de 1985, realização de teste seletivo em janeiro de 1987, entre outras.

Quanto à melhoria da qualidade do ensino pouco se pôde constatar, visto que os números sobre a repetência e evasão escolar não foram contemplados nesse último documento mencionado. No entanto, as ações educacionais do governo em questão relatadas até o momento nos indicam que o prenúncio da apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico balizador das políticas educacionais, tendo como objetivo a redemocratização escolar constituiu-se num discurso ideológico visando o convencimento/crença em reais transformações no âmbito educacional. A concepção teórica da Pedagogia Histórico-Crítica foi utilizada como discurso falado e escrito que simboliza a transição de uma sociedade autoritária para uma sociedade democrática, nas palavras de NOGUEIRA (1993, p. 63) são “*formas simbólicas de ir tecendo a transição, já caracterizada pelos partidos da ordem como “lenta, gradual e segura”*”.

Tal utilização da Pedagogia Histórico-Crítica como discurso ideológico é percebida nas contradições existentes entre as concepções de homem, sociedade e educação presentes no discurso teórico assumido pelo governo, apropriados da concepção histórico-crítica, e nas condições de trabalho do professor e de estudo dos alunos, as quais permanecem estruturadas tais como definidas na LDB 5692/71. Em outras palavras, o governo assume a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentação teórica para sua política educacional, porém, não reestrutura na prática questões que se constituem essenciais à referida concepção teórica, dentre elas a carga horária elevada de trabalho do professor, as aulas organizadas em períodos de 50 minutos, a organização curricular permaneceu fragmentada e individualizada devido à inexistência de projetos por áreas ou disciplinas, além da ausência de uma fundamentação teórica coerente com a proposta da SEED, disciplinas e conteúdos curriculares desvinculados, assim como a contínua presença de atividades escolares secundárias em detrimento das atividades essenciais e científicas, sendo esta última uma característica da função da escola defendida pela concepção Histórico-Crítica.

Torna-se difícil, pois, diante dessa reflexão em que se evidenciam as incoerências e contradições entre o discurso falado e escrito e a prática pedagógica, identificar a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica de forma efetiva e não ideológica na educação escolar do Estado do Paraná, no governo José Richa e João Elísio.

1.1.2 – GOVERNO ÁLVARO DIAS (1987 – 1990)

No governo Álvaro Dias os pressupostos da política educacional sinalizavam para a democratização do acesso à escola, para a reordenação interna do sistema educacional além de compreender a educação como fator efetivo de mudança social. A partir desses eixos centrais, foram elaborados: o Currículo Básico de Alfabetização; implantado o Ciclo

Básico de Alfabetização¹²; correções de idade-série; também foram definidos conteúdos básicos para o ensino denominado de 1º e 2º Graus; ampliação do acesso ao 2º Grau; mudanças no ensino rural e na educação infantil, além de apoio a educação especial e ao ensino supletivo (PITON, 2004).

No primeiro ano de trabalho desta gestão, o Departamento de Ensino de Primeiro Grau (DEPG) elaborou um documento denominado “Reorganização da escola pública: proposta preliminar de trabalho”, onde foram explicitadas as propostas de trabalho tendo como objetivo maior a superação do analfabetismo. Visto que a dificuldade de acesso à escola, os altos índices de reprovação, evasão escolar e até mesmo a aprovação – sendo essa última caracterizada por um ensino mecânico e formal que acaba por excluir o direito do uso da língua escrita – são fatores agravantes no aumento do número de analfabetos.

Para lograr tal objetivo, foi proposta a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, mediante a afirmação de que a partir desse modelo de ensino aumentam as possibilidades de permanecer na escola *“um maior número de alunos sem que haja interrupção do processo de aprendizagem. Permite-se com isso o progresso sistemático do aluno no domínio de conhecimentos e habilidades, eliminando a possível reprovação na 1ª série, o que resulta num retorno ao ponto zero, desrespeitando os ganhos de aprendizagem que a criança efetuou”* (PARANÁ, 1987, p. 03).

A implantação do Ciclo Básico tem a pretensão de garantir a um maior número de alunos, a conclusão do ensino de 1º grau, especificado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71 como sendo composto de 1ª a 8ª série. O ensino pré-escolar também aparece como uma preocupação da SEED/DEPG, por concebê-la como um direito social, e entender que a pré-escola estimula *“o desenvolvimento e a superação das deficiências do seu meio sócio-*

¹² “No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. (...) Ao propor um novo encaminhamento teórico-metodológico, para a aquisição da linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino. Dessa forma, o Departamento de Ensino de 1º Grau desencadeou, em conjunto com as equipes de ensino dos Núcleos Regionais, vários encontros e cursos, visando o processo de análise e reestruturação dos conteúdos das áreas de conhecimento. O resultado desses encontros e discussões foi sistematizado em versão preliminar, publicada em novembro de 1989, a qual, na semana pedagógica de fevereiro de 1990, foi rediscutida pelo conjunto dos professores da rede estadual de ensino. As sugestões enviadas subsidiaram a equipe de ensino do DEPG para a sistematização, em redação final, da proposta curricular oficial, de Pré a 8ª série. Para o Estado do Paraná” (PARANÁ, 1990, p. 13).

cultural” (PARANÁ, 1987, p. 07), pois apresenta uma concepção de criança como um ser social em desenvolvimento.

Outra prioridade apresentada pela proposta em questão é a superação da desintegração do 1º grau, que acarreta altas taxas de evasão e repetência na 5ª série. Além disso, objetiva-se alcançar a melhoria do atendimento no ensino noturno, o repensar sobre a concepção de avaliação pedagógica, a integração entre 1º e 2º graus, principalmente o magistério, a reorganização do currículo escolar, proporcionando uma unidade nos programas de ensino coerente com a proposta educacional global. Portanto, para a efetivação dessa proposta de trabalho faz-se necessário a constante capacitação dos profissionais da educação.

Em consequência ao documento, “*Reorganização da escola pública: proposta preliminar de trabalho*”, um novo documento foi elaborado para nortear a prática pedagógica dos professores da rede pública. O documento foi publicado em 1987, intitulado “*Projeto Pedagógico – 1987/1990*”. Segundo NOGUEIRA (1993, p. 68),

Sua forma de elaboração não se diferenciou muito do documento da gestão anterior, no que diz respeito à consulta às lideranças educacionais e partidárias do PMDB, de todas as regiões do Estado do Paraná. O que ocorreu foi uma diminuição dos participantes, nesses encontros regionais/locais, em função do que o PMDB, na condição de “situação” no Estado e em nível nacional, não havia cumprido satisfatoriamente suas promessas de campanha, e o governo Sarney e a Nova República, invenção do PMDB, mostravam sinais de desgaste”.

O referido documento, ao mesmo tempo em que representa a continuidade do projeto político-partidário do PMDB, propõe um reordenamento ao projeto pedagógico apresentado na gestão anterior, caracterizando-se pela implantação do “*Ciclo Básico de Alfabetização*”, assim como, pela priorização da eficiência, da eficácia e da racionalidade do trabalho e dos recursos da educação escolar.

Na gestão de Álvaro Dias o cargo de Secretário da Educação foi confiado a Belmiro Valverde Jobim Castor¹³, o qual expressa uma visão de racionalidade

¹³ Belmiro Valverde Jobim Castor não era um educador e sim um excelente administrador, o qual na gestão anterior estava à frente da Secretaria de Planejamento. Isso explica o slogan da “Reforma Administrativa” que ocorreu no início do governo Álvaro Dias.

administrativa para a educação no documento “*Projeto Pedagógico*”: “... em um país em que os recursos para a educação são tão escassos, a busca da racionalidade administrativa é um imperativo para evitar que os recursos – além de escassos – se percam na burocracia educacional” (PARANÁ, 1987, p. V).

Apesar da visão empresarial impressa no âmbito educacional, enfatizando a administração racional da educação, da eficiência no gerenciamento dos recursos e a competência técnica no trabalho escolar, o documento central desse governo apresenta uma visão contrária ao modelo autoritário predominante no regime militar, critica a educação tecnicista, ao mesmo tempo em que reafirma a concepção de educação delineada no documento da gestão anterior. Reassume, no entanto, a concepção de educação inspirada no quadro conceitual do Materialismo Histórico, em defesa da escola pública como o espaço onde a classe dominada possa ter acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, e, dessa forma, superar sua condição de subalterno.

Tal concepção de educação, contrária a educação tecnicista, apoiava-se na Pedagogia Histórico-Crítica. Seus pressupostos e categorias podem ser identificados no documento “*Projeto Pedagógico*” quando são definidas as concepções de Currículo e Função da Escola: “*Numa sociedade democrática, a escola é um instrumento valioso, na medida em que possibilita o acesso ao conhecimento elaborado, proporcionando uma mediação entre o “saber” e o “fazer”. Essa mediação é realizada pelo conjunto de atividades que têm a finalidade de criar condições necessárias para a construção desse conhecimento*” (PARANÁ, 1987, p. 05).

Os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica aparecem também na concepção de Homem, Sociedade e Educação: “*vendo o ser humano também como produto das relações sociais, de seu meio originário, cabe ao educador estimular os alunos a adquirirem uma visão de mundo mais ampla e ao mesmo tempo mais articulada com o seu mundo familiar. (...) Por sofrer as influências das concepções de cultura e de homem, a escola não é uma instituição neutra frente à realidade social*” (PARANÁ, 1987, p. 04).

Quanto ao professor, o referido documento pressupõe que seja um profissional consciente da importância social de seu trabalho, e que, conseqüentemente, possua um

crescente compromisso político. Defende que o professor possui um importante papel a desempenhar, e que a aprendizagem não depende apenas do aluno, *“a aprendizagem também depende em grande parte da sua competência profissional, do seu compromisso com a formação do aluno, de um fazer pedagógico mais integrado entre educadores, da elaboração de conhecimentos relevantes e significativos, de considerar o aluno como sujeito e não mero objeto do processo ensino-aprendizagem”* (PARANÁ, 1987, p. 06).

Nesse documento *“Projeto Pedagógico: 1987 – 1990”* muitos dos temas abordados no documento analisado anteriormente (Reorganização da Escola Pública: proposta preliminar de trabalho) são reforçados como, por exemplo, a necessidade de superar o quadro paranaense de altas taxas de analfabetismo, baixo índice de crianças com idade entre 5 e 6 anos freqüentando a pré-escola, a atenção minimizada dada ao ensino de 2º grau, e a educação especial. Com relação a educação especial foram apresentadas propostas de expansão do atendimento aos portadores de necessidades especiais em classes regulares, escolas comuns e especializadas, atingindo gradativamente as regiões rurais e isoladas. Além disso, o documento prevê o fornecimento de materiais educacionais específicos, implantação e manutenção de Cursos de Estudos Adicionais, acompanhamento da qualidade dos serviços, estímulo a pesquisas científicas na área da educação especial. Assim como, a profissionalização do portador de necessidades especiais, trabalho sistemático para conscientização dos órgãos públicos e comunitários a respeito do portador de necessidades especiais e ainda, integração entre os diferentes graus e modalidades de ensino com relação aos serviços prestados às pessoas com excepcionalidade (PARANÁ, 1987).

Dentre os temas expostos acima, o governo propõe como de fundamental importância as duas primeiras séries do 1º grau, destacando como ação primordial a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização. Sobretudo, objetiva-se reduzir, além da reprovação, a evasão escolar e, conseqüentemente, garantir a racionalização das despesas. Segundo NOGUEIRA, (1993, p. 78) *“esse programa atingiu 30% da rede, até 1988; a partir de 1989, ele se estende para toda a rede estadual e municipal, sem condições concretas para seu pleno funcionamento; vale dizer, sem condições para o chamado*

contra-turno, espaço físico nas escolas e contratação de professores. (conforme entrevista com Nircélio Zabet)”.

O Secretário de Educação Belmiro Valverde Jobim Castor afirma que apesar da priorização aos dois primeiros anos escolares e à qualificação profissional dos professores, não serão deixadas de lado as demais áreas do ensino. No entanto, justifica essa necessidade de definir prioridades a serem trabalhadas, fazendo a seguinte afirmação no documento Projeto Pedagógico, “(...) *quando agimos como se tudo fosse importante, acabamos por pulverizar os poucos recursos disponíveis e – então – não se avança significativamente em nada. Daí ser necessário, acima de tudo, dar foco às ações da Secretaria: ter coragem de escolher aquilo que é mais importante e fazê-lo com determinação*” (PARANÁ, 1987, p. V).

Dentre os diversos projetos apresentados pela SEED, priorizou-se “*o reforço da transferência de recursos e do poder de decisão para a própria escola e a comunidade (Suprimento de Recursos Descentralizados, Mutirão de Reparos Escolares, por exemplo) e o desenvolvimento de mecanismos comunitários de gestão e orientação da rede escolar (os colegiados de escola, os Conselhos Municipais e Comunitários de Educação são exemplos deste segundo objetivo)*” (PARANÁ, 1987, p. VI). Contudo, pode-se destacar o interesse do Estado em *conceder autonomia* para a escola e, conseqüentemente, sua aproximação com a comunidade. Enquanto isso o Estado ausenta-se de determinados compromissos com a escola. De um lado, porque ela é *autônoma* para tomar suas decisões, e por outro lado, porque pode solicitar o apoio da comunidade em primeiro lugar, para fazer reparos em mutirão, e o Estado deve ser lembrado apenas em último lugar, haja vista que a escola agora possui *autonomia* e *poder de decisão*. *Autonomia* para gerenciar os (poucos) recursos recebidos do estado, e *poder de decisão* para aceitar e pôr em prática aquilo que se apresenta pré-determinado pela hierarquia estatal.

Diante disso, faz-se necessário esclarecer se tais pressupostos e categorias foram assumidos pelo estado como prática pedagógica, ou apenas como discurso de redemocratização e politização da educação. Essa proposta pedagógica anunciada como revolucionária foi utilizada para revolucionar de fato a educação, ou serviu para escamotear a realidade social não passando de mais uma estratégia de reprodução do *status quo*?

Para esclarecer tais contradições, explicitaremos as principais ações que o governo do Estado efetivou para reorganizar a Escola Pública. Inicialmente houve a reestruturação curricular de 1ª a 8ª série contida no Currículo Básico de Alfabetização.

O Currículo Básico foi elaborado com envolvimento de professores das redes Estadual e Municipais, representantes dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos Cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, da União de Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições do Ensino Superior. Em uma seqüência de encontros, foram discutidos os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica que fundamentam teoricamente esta proposta (PARANÁ, 1990). Após apresentação do texto preliminar rediscutido com professores, elaborou-se a versão final, publicada em 1990 e distribuída à rede estadual e municipal de ensino em 1991, possibilitando aos professores o acesso aos preceitos teórico-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, nas diversas disciplinas, auxiliando na organização da seqüência, ordem e dosagem dos conteúdos de acordo com a série e a disciplina.

Para lograr a plena implantação do Currículo Básico, foi solicitado aos professores empenho em seu trabalho com compromisso com a educação, elevando dessa forma sua competência profissional (domínio do conteúdo e das diversas formas metodológicas de transmiti-los), para assim garantir a todos os educandos, independente de classe social, o acesso ao conhecimento científico e de qualidade.

Para o ensino de 2º grau foi elaborado um documento chamado Reestruturação do 2º Grau, tratando de diversos temas como, “Dinamização dos Cursos de Magistério”, a “Implantação de Colégios Regionais”, a “Definição de uma Política de Ensino Noturno”, a “Elaboração de Novas Propostas para a Formação Profissional no Ensino Técnico Agrícola, Florestal e Industrial” e o “Estudo e Discussão Sobre a Relevância Social dos Conteúdos das Disciplinas do Currículo no Ensino de 2º grau” (NOGUEIRA, 1993). Esse documento “Reestruturação do 2º grau”, assim como o Currículo Básico para Alfabetização, foi elaborado fundamentado nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Os educadores, conscientes de sua responsabilidade, entendem que para a efetivação do Ciclo Básico de Alfabetização também são necessários a garantia de outros

fatores, *“bem como de uma política administrativa efetiva, que possibilite as condições materiais concretas, tais como: condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares com acervo atualizado, materiais didático, etc.”* (PARANÁ, 1990, p. 14).

Dentre os fatores que contribuíram para dificultar a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização destaca-se o fato de que os sujeitos que coordenavam o processo de implantação do CBA deixaram o cargo, entre eles o Secretário de Educação Belmiro Valverde Jobim Castor e a Prof^a Abigail Linero Garcia Silvério, chefe do Departamento de Ensino de 1º Grau – DEPG, que coordenava pessoalmente a implantação do CBA. Para o cargo de Secretária de Educação assumiu a Prof^a Gilda Poli Rocha Loures, que havia ocupado o mesmo cargo na gestão anterior (MAINARDES, 1995).

Durante essa gestão a relação professor-Estado foi bastante tumultuada. Em 1986, ano anterior à posse do governador Álvaro Dias, os professores conquistaram, após uma greve, o piso salarial de 3 salários mínimos, e essa conquista foi mantida pelo governo apenas de março a setembro de 1987, iniciando então um processo de defasagem salarial. Segundo MAINARDES (1995, p. 20) no mês de setembro “o menor salário (carga horária de 20 horas semanais) caiu de 3 para 2,5 salários mínimos, atingindo 2,3 salários mínimos em fevereiro de 1988, 2,0 em abril de 1988 e 1,9 em outubro daquele ano. O maior salário (professores com Licenciatura Plena e carga horária de 20 horas semanais), que em março de 1987 correspondia a 7,3, salários mínimos, caiu para 6,3 em setembro de 1987, atingindo 3,9 em maio de 1989”.

Em consequência das perdas salariais, em 1988 deflagrou-se uma greve com reivindicações salariais, as quais não foram atendidas pelo governo do Estado. Segundo MAINARDES (1995, p. 20),

O confronto entre policiais e professores, em frente ao Palácio do Governo, no dia 30 de agosto e as punições de grevistas (demissão de professores celetistas, mais tarde reconduzidos ao trabalho; processos administrativos de abandono de cargo; suspensão de pagamento; substituição de diretores de escolas) deram início a um conflito que se arrastou até o fim da gestão. Em 1989 os professores desencadearam a “greve branca” (trabalho de meio período).

Isso demonstra a contradição existente entre os objetivos anunciados com a implantação do Ciclo Básico e a atuação do governo do Estado. De um lado anunciava-se a oferta de uma educação científica e de qualidade aos alunos, ligada à qualificação profissional dos educadores e sua conseqüente valorização. De outro lado, a prática de desvalorização da classe do magistério, defasagem salarial, ações autoritárias e violentas para atenuar as reivindicações. Atitudes autoritárias e antidemocráticas, exatamente num momento em que a escola estava sendo anunciada como um espaço democrático.

Nesse caso, a Pedagogia Histórico-Crítica que emergiu desvinculada do Estado e em favor da escola pública de qualidade, proposta como uma educação para todos e de fundamentação socialista, foi oficializada pelo Estado capitalista. Os grupos políticos dominantes apropriaram-se do discurso dessa Pedagogia revolucionária como forma de boicotar uma real revolução social, a qual poderia realizar-se a partir da socialização do conhecimento, haja vista o caráter dinâmico e contraditório imbricado nos espaços escolares.

Uma contradição possível de ser percebida entre a Pedagogia Histórico-Crítica, assumida como fundamento para a elaboração dos documentos e políticas educacionais da SEED e as ações desse governo, está na ênfase dada ao administrativo (financeiro) em sobreposição ao pedagógico. Como ilustração a essa contradição podemos assinalar o processo de municipalização do ensino. Tal processo teve início na gestão anterior, inicialmente com o objetivo de verificar a capacidade de atendimento escolar e o número de alunos matriculados sob a responsabilidade do Estado e dos Municípios, verificando-se com isso a ociosidade de vagas nas escolas municipais e a sobrecarga nas escolas estaduais.

A municipalização, contudo, passou a ser uma medida de divisão de responsabilidades e despesas entre o Estado e os Municípios. O processo de municipalização foi planejado e iniciado nessa gestão, de Álvaro Dias. Porém, essa transferência de ensino estadual para municipal girou em torno de uma maior preocupação, sendo esta a questão financeira, ficando em segundo plano as questões quanto à organização de um sistema estadual de ensino, quanto à política salarial, carreira do magistério, diretrizes curriculares, formação e qualificação profissional, entre outras

(MAINARDES, 1965). Fatores estes que contribuíram para a fragilização da implantação do CBA nas escolas municipais.

Apesar de o CBA e o Currículo Básico terem se constituído em importantes medidas nesse percurso em direção à democratização do ensino, “*não receberam da Secretaria de Estado da educação o suporte financeiro, administrativo e político necessários à sua implantação*” (EVANGELISTA & SCHIMIDT, 1992, p. 288, apud, MAINARDES, 1995, p. 20).

Quanto ao objetivo de superar os altos índices de analfabetismo, reprovação e evasão escolar, o qual levou a SEED a implantar o CBA e o Currículo Básico, pode ser considerado atingido, diante da comparação dos índices de aprovação (a), retenção (r) e evasão (e) em que se encontrava no ano de 1987. No início da gestão eram de 69,4 (a), 17,5 (r) e 13,0 (e), chegando ao final do governo em 1990, com o seguinte índice: 73,0 (a), 13,7 (r) e 13,2 (e)¹⁴. Constatou-se, contudo, uma ascensão nas aprovações e um decréscimo nas reprovações, permanecendo apenas o mesmo índice na questão da evasão escolar.

Diante disso, pode-se afirmar que essa proposta pedagógica, assim como suas categorias da contradição e da mediação não foram suficientes para logarmos uma radical revolução. Vários foram os fatores que contribuíram para a não efetivação dessa proposta pedagógica; um deles foi a oficialização da Pedagogia Histórico-Crítica, por parte do Estado, distorcendo seus objetivos e escamoteando suas bases filosóficas de cunho socialista, a partir de uma interpretação de cunho liberal e capitalista. Resultando, conseqüentemente, na má interpretação dessa Pedagogia por parte dos professores que assumiram tal proposta em suas práticas pedagógicas. Segundo NOGUEIRA (1993), grande número de educadores de todos os níveis de ensino não se apropriaram integralmente dessa teoria, tendo em vista a não compreensão dessa proposta como uma crítica à sociedade capitalista.

Importa dizer que a Pedagogia Histórico-Crítica não pode ser assumida como uma prática pedagógica apenas pela aplicação metodológica. Devem, sobretudo, ser priorizadas

¹⁴ Tabela referente a taxas de aprovação, retenção e evasão das Redes Estadual, Municipal e Particular – Total do Estado – Paraná, diurno e noturno, zona urbana e rural, 1981/1992, da 1ª à 8ª série e total, por ano. FONTE: Sistema de Informações Educacionais – SIE/SEED – FUNDEPAR, apud, MAINARDES, 1995.

as condições de trabalho do educador, o ambiente de estudo do educando, a igualdade de condições do processo de ensino/aprendizagem a todos os cidadãos independente da classe social a que pertencem, e por fim a luta pela superação das classes sociais e da concentração de renda. E tais características não foram identificadas como prática do Estado na aplicação de suas políticas educacionais mascaradas pelo discurso democrático.

1.1.3 – GOVERNO ROBERTO REQUIÃO (1991 – 1994)

No período de 1991 a 1994 o Paraná foi governado por Roberto Requião de Melo e Silva, completando o terceiro mandato consecutivo do PMDB. Nesse governo a escola foi orientada no sentido da autonomia: na medida em que foi incentivada à elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico (construído diferentemente em cada escola), também se fortaleceu o processo de municipalização, e foram constituídos os conselhos escolares.

Outra importante característica desse governo foi a construção do Plano de Capacitação Docente vinculado ao projeto de Construção da Escola Cidadã no Paraná. Foi ainda nesse período que se iniciaram efetivamente as negociações entre o governo do Paraná e as Instituições Multilaterais de Financiamento (BIRD e o BID).

O presente governo pretendia-se inovador à educação paranaense. Roberto Requião afirmou que a educação seria tratada com prioridade, em seu programa de Governo intitulado “*Uma educação para a modernidade – proposta de ações governamentais para o ensino do Paraná*” (PMDB, 1990). Segundo MAINARDES (1995, p. 21),

O referido programa de governo, diferente dos outros programas, abstém-se de análises contextuais, da discussão de dados sobre a situação da escola pública paranaense, e de avaliações sobre a evolução da política educacional empreendida pelo PMDB ao longo dos 8 anos de governo. Embora quisesse romper ou ocultar, por razões políticas, suas ligações

com outras duas gestões anteriores, vários itens do Programa de Governo estão articulados, no mínimo, com a gestão de 1987/1990, permeados por um ideário que tenta conjugar modernidade, eficiência, gestão democrática e participação comunitária.

Dentre as ações propostas no programa de governo, várias delas não foram contempladas efetivamente, como exemplo, entre as ações pedagógicas e de magistério, ‘a garantia de um piso salarial profissional para os professores em exercício’, ‘criação de mais dois níveis na carreira do magistério’, ‘implantação das escolas de 1º grau em tempo integral’, ‘consolidação do Ciclo Básico de Alfabetização’, ‘maior investimento e atenção à Educação Especial envolvendo aspectos de prevenção’, ‘identificação e atendimento educacional’, só pra citar alguns. No entanto, entre as ações administrativas foi colocada em prática a redistribuição dos encargos educacionais previstos na Constituição Estadual entre Estado e Município, e não foi cumprida a proposta de aumento do número de salas de aula, a fim de universalizar a oferta do ensino fundamental, eliminando o turno intermediário.

Nesse período consolidou-se a municipalização do ensino das séries iniciais em 300 dos 371 municípios do Estado. O que agravou, conseqüentemente, a qualidade do ensino devido à fragmentação do sistema de ensino, dificultando, com isso, o processo de consolidação do Ciclo Básico (MAINARDES, 1995).

No primeiro ano da gestão de Roberto Requião a Secretaria de Estado da Educação, representada por Elias Abrahão (Secretario de Estado da Educação), Caleb Pereira de Carvalho Filho (Diretor Geral da SEED) e Antônio João Mânfió (Superintendente da Educação), elaborou o documento “Plano Global: Educação básica. Período de 1992-1995” (PARANÁ, 1991) tendo como eixo central o Programa Revitalização da Escola Pública, sendo este o ponto de partida para os demais programas, tais como: programas para garantir espaços físicos suficientes para o atendimento à demanda esperada, de forma condizente com a proposta pedagógica; assim como desenvolver atividades específicas e complementares que contribuam para o efetivo cumprimento da função social da escola pública. Outro desafio proposto pelo referido documento foi a melhoria dos padrões de ensino na educação básica, para que dessa forma

se atingisse a universalização do Ensino Fundamental e a permanência na escola, até a 8ª série, de todos os alunos matriculados na 1ª série.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a proposta político-pedagógica apresentada no “Plano Global” enfatiza a relação professor-aluno “... *preconizando o ensino de qualidade, a universalização, a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e a extensão gradativa destes direitos ao Ensino Médio, Educação Pré-escolar e Especial, e para a concretização destas expectativas, preconizando, igualmente, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da gestão educacional*” (PARANÁ, 1991, p. 04).

Os objetivos educacionais a serem alcançados nesse governo, definidos nas diretrizes político-administrativas, pautam-se nas premissas da Constituição Federal e Estadual, ficando assim formuladas: “*universalização do Ensino Fundamental, gratuito e obrigatório, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria*”; “*progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade do Ensino Médio, Pré-escolar e da Educação Especial*”; “*garantia do ensino de qualidade*”; “*valorização dos profissionais da Educação*”; “*democratização da gestão educacional, pela racionalização e descentralização das ações*” (PARANÁ, 1991). Além da integração entre os níveis de ensino, composto no Sistema Estadual de Educação, a presença da comunidade escolar na execução e acompanhamento do trabalho escolar, e a participação da sociedade civil nas decisões e soluções de problemas educacionais.

Para lograr tais objetivos foram definidas linhas de atuação prioritárias, sendo elas:

- 1ª expansão da oferta do Ensino Fundamental, com ênfase nas séries finais, na medida em que se reduzirem os índices de evasão e repetência nas séries iniciais;
- 2ª progressiva extensão da jornada escolar diária no Ensino Fundamental;
- 3ª implantação de um novo plano de carreira do magistério;
- 4ª capacitação continuada dos profissionais da educação;
- 5ª consolidação das habilitações profissionais no Ensino Médio, nos setores primário, secundário e terciário;
- 6ª implantação e expansão de programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos;

7ª reestruturação administrativa das unidades central e descentralizadas da SEED;
8ª expansão do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência;
9ª expansão da oferta do Ensino Médio, com ênfase nos cursos de educação geral e magistério;
10ª aprofundamento do conhecimento científico ofertado no Currículo Básico do Ensino Fundamental e Médio;
11ª ampliação progressiva da autonomia administrativa e financeira das escolas, inclusive com a participação da comunidade na gestão escolar;
12ª articulação entre as esferas estadual e municipal para o desenvolvimento da Educação Pré-escolar e Fundamental, através de parceria responsável”; (PARANÁ, 1991, p.12).

Diante dos objetivos expostos percebe-se a preocupação manifestada com relação à elevação da qualidade do ensino ofertado pela escola pública, a divisão de responsabilidade com a educação mediante parceria entre município e estado, consolidação da proposta pedagógica definida pelo Currículo Básico para a Escola Pública, além da ampliação da autonomia administrativa e financeira das escolas e a progressiva participação da comunidade escolar e sociedade civil na gestão da escola pública, constituindo o Conselho Escolar. A necessidade de uma gestão democrática e colegiada da escola pública encontra-se disposta no Artigo 178 da Constituição Estadual, de 05 de outubro de 1989, justificando assim a preocupação do governo de estado em atender a essa disposição.

Uma das movimentações em busca da gestão democrática foi a elaboração do Regimento Escolar Único, o qual foi orientado pela SEED aos estabelecimentos de ensino através da Resolução nº 2.000/91 de 11 de junho de 1991 e publicada no Diário Oficial do Estado nº 3592 de 05 de setembro de 1991, determinando o prazo de 31 de dezembro de 1991, para que os Estabelecimentos de Ensino da rede pública estadual procedam a adequação do Regimento Escolar, conforme as disposições da Resolução de 1991.

Os encaminhamentos e conteúdos do Regimento Escolar Único foram amplamente discutidos e analisados por educadores do Comitê de defesa da escola pública, gratuita e universal, e conseqüentemente foi elaborado um documento que levanta pontos positivos e negativos presentes nas orientações da SEED. Tal documento enfatiza a necessidade de rever o tratamento desigual destinado a várias questões, tais como a equipe de direção, a equipe pedagógica e administrativa, o conselho de classe, o Conselho Escolar, a organização didática, a comunidade escolar e quanto aos direitos e deveres dos alunos.

Diante de inúmeras dúvidas das escolas no processo de elaboração do Regimento Escolar, o Núcleo Sindical de Curitiba e Região Metropolitana entrou com pedido de prorrogação do prazo para apresentação do novo Regimento Escolar. Sendo esse pedido aprovado, ficando o prazo prorrogado até 30 de junho de 1993.

No ano seguinte (1992) foi publicado um documento denominado “*Programa Estratégico: expansão e qualidade do ensino de 1º grau no Estado do Paraná*”. Tal documento constitui-se num estudo analítico e demográfico do nível de escolaridade da população paranaense, e a partir de então, metas e estratégias são traçadas para o ensino escolar oferecido à população paranaense.

Entre os Estados da região Sul do Brasil, o Paraná é o Estado que apresenta maiores índices de analfabetismo e menor média de tempo de escolarização freqüentado por jovens de 15 anos. Fatores como a reprovação, evasão escolar com retorno, evasão escolar definitiva, não iniciação dos estudos e iniciação tardia da escolarização afetam a distorção idade/série e os altos índices de analfabetismo no Estado do Paraná. Segundo Censo Demográfico do Paraná (FIBGE) de 1980 “*o perfil de escolaridade dos paranaenses em relação ao ensino elementar era de 50,0% e somente 17,4% da população maior de 14 anos possuía a formação básica completa. A instituição escola precisa ser essencialmente dinâmica, inovadora e transformadora para fazer face a esta estratificação social, onde predomina o analfabetismo funcional, privilegiando uma minoria da população com o acesso à formação básica*” (PARANÁ, 1992a, p. 12).

Esses índices de desigualdade escolar apresentados acima são resultados de diversos fatores sócio-econômicos, tais como: explosivas correntes migratórias, aumento acelerado do êxodo rural, ocasionando um inchaço na população urbana sem infra-estrutura necessária, dificultando o atendimento à população, juventude extrema da população, baixa escolaridade entre jovens e adultos, e necessidade permanente de promover mudanças sociais para a maioria da população, com a finalidade de evitar o crescimento das condições de vida precárias aumentando o afavelamento e a criminalidade.

O governo Requião propôs novos métodos e estratégias de trabalho, diferentes daqueles propostos pelos governos anteriores, justificados pela necessidade de superar o anacronismo dos métodos educacionais, e a inovação no sistema de gestão escolar. Para

que dessa forma a escola seja adequada às necessidades dos novos indivíduos que nela estão inseridos. Para alcançar tais objetivos, o referido governo afirma haver necessidade de recursos externos, que garantam o início desse processo de inovação educacional, ou seja, como se afirma no documento, “é uma verdadeira revolução na educação que deve ocorrer, à semelhança da revolução que vem ocorrendo hoje no Estado, nos setores da agricultura, da indústria e da urbanização” (PARANÁ, 1992a, p. 03).

O estudo analítico feito neste documento tem a pretensão de servir de referencial para a formulação de nova Política educacional no Estado, a qual tem como objetivo primordial a universalização do ensino elementar e a democratização do ensino básico, a médio prazo, no Estado do Paraná. Para alcançar tais objetivos, o presente governo utiliza como estratégia a *“busca de fontes alternativas de recursos financeiros, recorrendo aos segmentos organizados da sociedade e, sobretudo, imprimindo na organização e administração do ensino as características válidas da gestão privatizada, notadamente: a modernização, o rendimento máximo e o padrão de qualidade”* (PARANÁ, 1992a, p. 73). Além disso, afirma-se que, para o êxito deste empreendimento, torna-se indispensável a ajuda financeira externa no impulso inicial do processo, o que explica e justifica o apelo ao financiamento do BID (PARANÁ, 1992a).

Com a expectativa de reduzir a repetência e a evasão escolar, propõe-se como inovação na reestruturação do sistema de ensino de 1º Grau a implantação dos *“Ciclos Integrados”*, organizados da seguinte forma: Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) 1ª e 2ª séries, Ciclo Intermediário (CI) 3ª, 4ª e 5ª séries, e Ciclo Final (CF) 6ª, 7ª e 8ª séries. Tais ciclos deverão ser estruturados de tal forma que haja uma integração entre a passagem de um para outro, superando dessa forma a “área crítica” manifestada na 5ª série. Inicialmente o governo ampliou o Ciclo Básico para três anos, tendo como meta o aumento progressivo até a 8ª série. Segundo reportagem de Cláudio FELDENS, com o Secretário de Estado da Educação Elias Abrahão e o professor Carlos Rodrigues Alves, diretor de ensino de 1º grau, *“para bancar a ampliação do CBA – que compreende, além da capacitação do professorado, projetos de ampliação da rede física escolar, de gestão, de saúde e preparação de material didático-pedagógico –, o governo paranaense conseguiu um empréstimo do Banco Mundial (Bird) de 200 milhões de dólares”* (FELDENS, 1993, p. 39).

Dando início, no Paraná, aos acordos com instituições multilaterais de financiamentos, como Banco Mundial (BIRD) e o BID, os quais introduziram reformas neoliberais mediante a perspectiva de ações que privilegiassem a inclusão social.

Ainda com objetivo de acelerar a formação dos alunos (concluir a escolarização no menor tempo possível) e, diminuir o desperdício de verbas por aluno, o governo manifesta no referido documento a intenção de proporcionar ao professor um estímulo salarial, não incluído ao salário, mas caracterizando-se como um prêmio correspondente ao rendimento escolar dos alunos. Sendo essa medida um exemplo tomado da educação privatizada, acredita-se que dessa forma o professor empenhar-se-á ainda mais no processo ensino-aprendizagem garantindo o acesso ao conhecimento por parte do aluno e seu conseqüente avanço no nível de escolarização.

Outro documento importante elaborado na gestão de Requião foi “*Paraná: construindo a escola cidadã*”, publicado em 1992, constituindo-se no referencial norteador das políticas educacionais implantadas nessa gestão. Tendo como consultores Erondina Silva Barcelos da Universidade de Ijuí e Moacir Gadotti da Universidade de São Paulo.

Esse documento foi elaborado com base em dossiês produzidos por 53 escolas do Estado, consideradas de destaque, selecionadas pelos respectivos Núcleos Regionais de Educação. Para a elaboração do referido dossiê foram seguidas as orientações da SEED, a qual solicitou um auto-retrato das escolas revelando seu trabalho cotidiano. Portanto, com base nesses dados o Superintendente da Educação, Antônio J. Mânfiô orienta os leitores, logo na introdução, que não busquem uma “*nova formulação teórica ou ideológica e nem seja analisado como se fosse algum manual de pedagogia*” (PARANÁ, 1992b, p. 08). O que demonstra a descontinuidade do projeto educacional, iniciado nos governos anteriores, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica.

Apresenta-se nesse documento a defesa da autonomia da escola contra a uniformização do trabalho pedagógico, a valorização das singularidades de cada escola, as peculiaridades étnicas e culturais de cada região. A autonomia defendida às escolas nada mais é do que o reconhecimento do multiculturalismo como um fenômeno presente em nosso tempo. É, sobretudo, uma autonomia recebida pela escola para tratar com

especificidade de seus problemas reais e também específicos. Portanto, defende-se que para construir a escola cidadã faz-se necessário a formação do indivíduo autônomo e conhecedor dos conhecimentos científicos produzidos historicamente.

Para lograr tais objetivos de autonomia escolar e valorização do multiculturalismo, o Estado defende a necessidade da construção do projeto político-pedagógico das escolas. Sendo este elaborado pelo grupo de professores e os demais integrantes do processo educativo, constituindo-se numa constante avaliação e reflexão da prática educativa, além da definição de metas coletivas e a possibilidade de alcançar sucesso na busca por tais ideais. O projeto político-pedagógico é um processo longo e em constante construção, que desafia o professor a rever constantemente sua prática pedagógica, assim como, sua concepção de educação e o papel da escola no presente momento histórico e as interferências sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesse processo de formulação e reformulação do projeto político-pedagógico, propõe-se ao professor práticas coletivas, promovendo ações integradas e interdisciplinares, resultando numa melhora da qualidade da prática escolar.

Segundo o exposto no documento “*Paraná: construindo a escola cidadã*”, durante a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP), reflete-se sobre o papel da escola, sobre qual educação necessita-se para o momento, daí a necessidade de se construir coletivamente um PPP na escola. Ainda no referido documento, a reflexão e análise realizada sobre a função da escola diante das novas exigências sociais, fundamentado em VATTIMO (1992) afirma que no atual momento histórico a escola assume um novo papel, que é a “passagem do ideal epistemológico ou epistêmico da educação a um ideal hermenêutico” (PARANÁ, 1993, p. 33), ou seja, entende-se que a escola deve substituir o seu caráter científico por um caráter mais cultural que valorize as diferentes formas de vida, enfatizando o multiculturalismo.

Apesar do discurso proferido pela SEED, em defesa da necessidade de elaboração do projeto político-pedagógico em cada uma das escolas estaduais, a mencionada Secretaria não concedeu empenho necessário durante o processo de construção do PPP, haja vista a falta de diretrizes gerais, estabelecidas pela SEED, capazes de nortear o trabalho dos educadores no processo de efetivação da proposta pedagógica. Tal procedimento segue

direção contrária à orientada pelo Currículo Básico, onde pretendia-se conquistar um padrão único para a escola pública do Paraná. O “Paraná: Construindo a escola cidadã” atua no sentido contrário, propondo uma individualização no trabalho escolar, fundado em eixos básicos, tais como a Educação Comunitária, a Educação Multicultural, Educação Ambiental e a Educação Interdisciplinar e Transdisciplinar. Apresentando-se, portanto, uma dicotomia entre o Currículo Básico e a nova proposta de governo. No entanto, a maior dicotomia encontra-se não apenas entre a divergência teórica de tais documentos mas, sobretudo, no fato de que esse governo assumiu a responsabilidade de dar continuidade à proposta do Currículo Básico, fundamentado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica em defesa do conhecimento científico.

Como ilustração desse processo de individualização e autonomia vivenciado pela escola, destacamos a entrevista de José Mânfió, Superintendente da Educação e responsável por boa parte das propostas inovadoras na educação, concedida a José Luiz Coelho FRARE da Revista Nova Escola:

O governo tem que atuar no logístico, a escola no pedagógico. Todos os assuntos devem ser resolvidos com absoluta autonomia por ela. O governo no máximo pode opinar, sugerir, atuando como indutor, nunca como impositor. (...) A escola vai fazer exatamente aquilo que ela quer. Porque não existe outra maneira de a escola fazer alguma coisa a não ser aquilo que ela queira. Não tem sentido a Secretaria ter um plano, se a escola não tem. (...) Para nós, em princípio a Secretaria não pode ter proposta política de assegurar espaço para a pluralidade. Somos contra qualquer tipo de dogmatismo, de ortodoxia, de que venha alguém e me diga que a verdade está neste ou naquele *ismo*. Não queremos o Estado pedagogo, que decide e impõe tudo. Quem deve decidir é o professor e a escola (FRARE, 1994, p. 39-40).

Fundamentada em tais argumentos a Secretaria da Educação defendia a autonomia da escola, configurada através da elaboração do Projeto Político-Pedagógico construído por cada uma das escolas da rede estadual, com o objetivo de retratar a características específicas de cada escola, levando em conta as peculiaridades culturais próprias do meio social em que estão inseridas. Para isso, os conhecimentos culturais ocuparam lugar de destaque na elaboração dos projetos pedagógicos, assim como na definição dos conteúdos curriculares. Deixando os conhecimentos científicos em segundo plano, sendo taxados de

dogmatismos e ortodoxias impostos ao trabalho pedagógico, de forma negativa, prejudicando o trabalho dos professores deixando-os perdidos e em dúvida diante das propostas pedagógicas chamadas de “ismos”, pelo superintendente Mânfió.

Pouco adianta a escola ficar discutindo e refletindo em volta de suas particularidades e características culturais peculiares, se não ofertar aos alunos conhecimentos científicos que propiciem uma compreensão crítica da realidade. Pois independente da região em que vivemos, fazemos parte de um país cuja organização centra-se no modo de produção capitalista, e compartilhamos dos mesmos preceitos como competitividade, exclusão, seleção, individualismo, entre outros. Melhor dizendo, as escolas ocupam grande parte de seu tempo com atividades que objetivam ensinar seus alunos a serem críticos, criativos, competitivos, que saibam ganhar e perder, mas não dão a eles o essencial, que é conhecimento para compreenderem como se encontra organizada a sociedade capitalista, para então terem condições de lutarem por seus espaços, nesse real mundo competitivo configurado em nossa sociedade como um todo. No entanto, a escola básica cumpriria melhor seu papel se focalizasse seus objetivos em formar primeiramente o homem integral, para daí formar o cidadão, e por fim contribuísse para a formação do profissional. Sobretudo, para formar este último, deve estar atenta às exigências e às novas tecnologias impostas no mercado de trabalho, para então proporcionar ao aluno uma formação sólida para que possa progredir no âmbito social e profissional.

Tendo em vista o encaminhamento prático das propostas de autonomia pedagógica da escola e o multiculturalismo, acredita-se que

poderá agravar o já tão debilitado quadro de educação brasileira, principalmente no que se refere à educação básica, uma vez que estimulará tanto o processo de privatização da educação, quanto a irresponsabilidade do Estado face à mesma, gerando retrocessos quanto às conquistas e avanços da gestão democrática e fomentando a desintegração cultural já tão presente em nossa sociedade, que padece de imenso atraso cultural. (GONÇALVES, 1994, p. 28).

Apesar do programa de governo de Roberto Requião apresentar propostas que pretendiam-se inovadoras, como a construção do “*Regimento Escolar Único*”, criação do “*Conselho Escolar*”, “*plano estadual de capacitação de docente*”, “*implantação do Ciclo*

Básico de 4 anos”, proposta de elaboração do “Projeto Político-Pedagógico”, entre outras, esse governo foi conflituoso com os trabalhadores da educação. Primeiramente, pelo fato de que os cursos de capacitação, nos quais cada professor deveria participar de no mínimo 80 horas, não estavam articulados a um projeto mais amplo. Tais cursos, organizados por Instituições de Ensino Superior do Estado articuladas com os Núcleos Regionais de Educação, na maioria dos casos, não priorizavam questões relevantes e necessárias, tais como a discussão do Currículo Básico (MAINARDES, 1995). Outro fator de desrespeito com os trabalhadores da educação foi a acentuada defasagem salarial; segundo MAINARDES (1995, p. 24) o menor salário, referente ao professor iniciante na carreira, chegou a *“ficar abaixo de 1 salário mínimo. O maior salário, correspondente ao professor nível 5 (Licenciatura Plena, com carga horária de 20 horas/semanais), que em março de 1987 era de 7,3 salários mínimos, atingiu 2,9 em setembro de 91, 2,3 em janeiro de 92 e 4,6 em dezembro de 94”*.

Apesar do desrespeito aos professores, nenhuma greve foi realizada nesse período, apenas paralisações, reivindicações, além de um elevado número de professores abandonando o cargo e pedindo exoneração. Como dados ilustrativos destacamos: no ano de 1993 chegou a 413 o número de professores estatutários exonerados do cargo, por abandono do cargo e por pedido de exoneração dos próprios professores, e quanto aos professores CLT de 1ª a 8ª série e 2º Grau foram 194 docentes que deixaram seus cargos, devido aos baixos salários¹⁵.

A concepção da Pedagogia Histórico-Crítica que esteve presente nas políticas educacionais dos governos pemedebistas que antecederam ao governo de Requião não foi contemplada nas políticas educacionais desta última gestão. Haja vista que as orientações advindas da SEED consubstanciavam a pluralidade de visões teóricas (ecletismo), defendendo a elaboração de um método de conhecimento do cotidiano da escola (espontaneísmo), onde ela própria iria refletir sobre suas problemáticas e, a partir de então, propor novos projetos de trabalho como alternativa para solucionar os reais problemas. Contudo, os professores são incentivados pela SEED a elaborarem projetos pedagógicos

¹⁵ Tabela referente ao número de professores da Rede Estadual de Ensino – Paraná, que solicitaram exoneração/demissão, abandonaram o cargo ou foram demitidos por abandono de cargo no ano de 1993. FONTE: SEED/GRHS/SAE, apud, MAINARDES, 1995.

inovadores inspirados em “*boas idéias*” que acreditem ser possível de implementar, concretizá-los e em seguida relatá-lo aos demais docentes, através de um seminário de troca de experiências promovido pela SEED.

Segundo Gonçalves, durante essa gestão, a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica foi suprimida de tal forma que Olinda Evangelista e Maria Auxiliadora Schmidt, que ocuparam os cargos de Chefia e Assessoria Técnica do Departamento de Ensino de 1º grau da SEED, de março até agosto de 1991, foram “*demitidas por incompatibilidade com a linha político-pedagógica que passou a orientar a gestão. A partir daí, nomes ligados à concepção histórico-crítica chegam a ser vetados para palestras, curso, etc, no sistema de ensino*” (GONÇALVES, 1994, p. 33).

Essa forma, individualista e espontânea, de organizar o trabalho pedagógico que propõe ao professor a tarefa de criar alternativas inovadoras e salvacionistas da educação, deixa nas mãos do professor e da escola a responsabilidade de melhorar a qualidade do ensino público. O educador já foi responsabilizado pelo fracasso escolar, e em função disso, foram criadas as premiações como forma de incentivar os docentes a qualificarem-se e inovarem em seu trabalho, pois o fracasso escolar foi considerado pelo Superintendente da Educação, Antônio João Mânfió, mais um problema psicológico do que real (afirmação explicitada no documento “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”).

Sendo assim, entende-se que para superar o fracasso e obter o sucesso na educação, basta olhar para o professor, exigir dele que participe de cursos de qualificação profissional e, em consequência, espera-se que ele exerça seu trabalho pedagógico de forma inovadora e com qualidade. Isso tudo sem questionar as precárias condições de trabalho do professor, a baixa remuneração, o reduzido tempo para estudo e preparação de aulas, além da ausência de um Projeto Educacional da SEED e a desqualificação histórica do profissional da educação. O que por detrás de um discurso de autonomia, interdisciplinaridade e pluralismo cultural, acarreta no individualismo, na desarticulação pedagógica e em ações espontaneístas, suprimindo a cientificidade necessária à educação.

Além dos fatores apresentados acima, o processo de eleição de diretores das escolas da rede estadual, que foi uma grande conquista dos trabalhadores em educação dos

anos de 1980, foi alterado pelo governador Roberto Requião, desconsiderando esta conquista e conduzindo o processo de escolha dos diretores através de consulta à comunidade. Tal atitude era justificada por considerar negativo o corporativismo que ocorria durante o processo eleitoral. Nessa nova forma de trabalho, os diretores eram escolhidos a partir de uma consulta aos alunos e pais de alunos. Para a indicação do nome do futuro diretor fazia-se necessário a participação de 50% dos “eleitores”. O nome indicado poderia ser aceito ou não pela SEED; sendo aceito, os futuros diretores passavam por um processo de capacitação, que funcionava também como uma forma de selecionar, visto que, os professores poderiam ser reprovados no referido curso e, em consequência não assumiriam a direção da escola.

Tal atitude do Estado demonstra seu interesse em que o diretor fosse alguém de confiança do mesmo, uma extensão do braço do Estado na escola. E ainda fala-se em *autonomia* da escola e *gestão democrática*. *Autonomia* que é dada a uma escola dirigida por um professor a mando do Estado, e *gestão democrática* com a participação dos Conselhos Escolares (representantes da comunidade) submetidos ao poder supremo que permaneceu na figura do diretor. Diante disso perguntamos: para que servem os Conselhos Escolares? De que forma a comunidade pode participar ativamente nas decisões escolares superando a condição de ouvinte e/ou mero executor de tarefas?

Considerando isso, concordamos com Gonçalves ao afirmar que “... *a autonomia da escola, tal como vem sendo proposta e encaminhada, pode ser apenas cortina de fumaça profundamente atraente e mistificadora para encobrir os propósitos da ofensiva neoliberal de fragilização e de ajuste do Estado nos países de Terceiro Mundo, ao desenvolvimento econômico capitalista em sua fase atual*”. (GONÇALVES, 1994. p. 06).

Defendemos, portanto, a relevância de uma concepção pedagógica científica e de uma política educacional unitária, por entender que a garantia para a efetiva realização da função social da escola está na definição de uma concepção de homem, sociedade, educação e de escola para nortear o desenvolvimento do trabalho docente em cada disciplina. Portanto, aquilo que deve ser ensinado na escola refere-se à cultura erudita, clássica, não restringindo-se apenas a conhecimentos de uma determinada cultura, região ou língua.

A autonomia da escola é algo possível de ser conquistado, sobretudo se for fruto da luta da sociedade civil organizada e dos educadores conscientes da importância da participação popular na escola pública para o avanço da democratização da escola e da sociedade. Ao contrário da autonomia concedida de cima para baixo, como política de governo, pareceu que o governo Collor adiantou-se na reestruturação das políticas públicas (neste caso da educação) ao projeto neoliberal que vinha sendo implementado nos países capitalistas dos anos 1990.

Na década de 1990, quando o país foi governado por Fernando Henrique Cardoso, as políticas neoliberais foram implantadas com força ainda maior. Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a educação passou a ser tratada de forma descentralizada e ao mesmo tempo centralizada¹⁶. Descentralizada quanto ao compromisso da oferta e manutenção, uma vez que foi repassada a responsabilidade para municípios, estados e até mesmo ONGs (Organizações não governamentais), permanecendo aberto o espaço para o crescimento e expansão das instituições privadas de ensino. E a centralização ocorre através do controle, mediante avaliação, garantindo assim a aplicação do currículo estabelecido pela classe dominante, representando os ideários neoliberais. Essas características da educação estão coerentes com a lógica da globalização e do capitalismo transnacional; é a educação cumprindo seu papel na divisão social do trabalho nos moldes internacionais.

Para garantir à educação o caminho correto de acordo com os ideais capitalistas, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental e Médio (PCNs), e os Referenciais Curriculares Nacionais – Educação Infantil (RCNEI) implementando a reforma curricular em todas as áreas e níveis de ensino, justificados pela necessidade de fixar conteúdos mínimos para todo o Brasil.

É importante lembrar que nesse momento histórico em que o Brasil era governado por FHC, o Estado do Paraná estava sob o governo de Jaime Lerner, e ambos andavam de

¹⁶ A referida LDBEN representou a vitória liberal, visto que o projeto de Lei elaborado com base nos objetivos da classe trabalhadora foi vencido pelo projeto Substitutivo Darcy Ribeiro, que teve apoio e co-autoria do MEC, além de deixar a iniciativa privada totalmente satisfeita com o desfecho da LDB sancionada em 20 de dezembro de 1996. (SAVIANI, 1997).

braços dados com a lógica neoliberal, o que levou o Paraná ao pioneirismo nas reformas necessárias à reestruturação produtiva, ou seja, foi o pioneiro em transformar a educação ainda mais adequada à lógica do capital, secundarizando a formação humana e científica.

Em 1990, o Banco Mundial patrocinou uma Conferência internacional de educação para os países periféricos, sendo convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a realizada em Jontien na Tailândia.

Foi a partir das conclusões dessa conferência que Jacques Delors elaborou o “*Relatório Delors*”, documento este que trata sobre a educação básica e as necessidades educativas fundamentais, também ressalta sobre os desafios intelectuais e políticos para o século XXI. Imprimindo uma nova tendência nas políticas educacionais de alguns estados brasileiros, inclusive o Paraná. Porém, são idéias de caráter conservador e adequadas à lógica do capital, ou seja, formação de competências e habilidades que correspondam à lógica toyotista de organização do trabalho (trabalhador flexível de fácil adaptação e alta capacidade de inovação).

O referido Relatório traz como grande inovação os quatro pilares da educação reforçando a prática da adaptação, da convivência pacífica, da flexibilidade e competência. Defende e difunde idéias de que a educação é importante para formar competência, e essa é entendida como condição de eficiência para atuação no mercado de trabalho. Dessa forma, desvia-se o foco da educação como forma de emancipação humana através do conhecimento científico para privilegiar a função de treinar e habilitar diferentes competências e habilidades que favoreçam o capital.

Nessa lógica, o estado do Paraná adotou como pedagogia oficial a Pedagogia das Competências, “*superando*” oficialmente a Pedagogia Histórico-Crítica citada nas políticas educacionais dos governos estaduais da década de 1980, o que demonstra um claro alinhamento das políticas educacionais às políticas do Banco Mundial.

Após essa reflexão sobre as políticas educacionais elaboradas e aplicadas pelos governos do estado do Paraná, entre 1983 a 1996, interessa-nos analisar e historicizar a

matriz política da Pedagogia Histórico-Crítica, assumida em determinados momentos da história da educação paranaense. É importante compreender as bases epistemológicas que fundamentam esta concepção, e então reconhecer as reais intenções políticas que conduziram a apropriação da referida proposta pedagógica como uma proposta educacional de governo.

Destacamos uma tensão e relativos descompassos entre os movimentos e cenários políticos centrais e periféricos da conjuntura política e econômica dos anos 1980 e seguintes. A crise da ditadura militar correspondeu ao esgotamento de uma etapa de implementação dos planos de desenvolvimento industrial para o Brasil, alinhados à lógica internacional. A redemocratização operada na conjuntura de superação do regime de exceção fez emergir blocos políticos e interesses regionais, quase sempre na esfera consentida da reforma política, em diferentes estados e agremiações. Os governos pemedebistas do Paraná somente podem representar esse rearranjo *conjuntural, populista e reformista*. A implantação da Pedagogia Histórico-Crítica se deu pela *apropriação idealista* de seus pressupostos e objetivos, pela *versão normativa e receituária*, pela tática da formação fragmentária estritamente parcial e utilitária. Buscaremos desenvolver a natureza política e pedagógica dessa crítica nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

“(...) a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade” (Saviani, 2002, p. 06).

Para o adequado desenvolvimento do estudo proposto faz-se necessário esclarecer que partimos do pressuposto teórico-metodológico que define toda forma de organização da educação escolar sempre relacionada a determinado modelo de sociedade e a determinadas concepções de homem e do próprio conhecimento. Se considerarmos ainda, como complemento dessas premissas, que se definem como *pedagogias* os elementos filosóficos, políticos e epistemológicos articulados ao redor da organização da educação, teremos que concluir que em cada sociedade, a partir de determinados contextos e interesses, estruturam-se diferentes propostas de educação e seus fundamentos, as diversas *pedagogias*. Produziram-se, desse modo, em diversificadas formações sociais, diferentes

pedagogias, onde cada uma delas pretendeu dar o sentido e a forma de como proceder para educar o homem em cada contexto e suas condições materiais, institucionais e políticas.

No Brasil, como temos destacadamente sabido através da intensa e fecunda pesquisa de natureza histórica sobre a organização do sistema educacional-escolar, essa forma de educação se desenvolveu tardiamente se comparado a outros países da América, tendo como marco histórico o projeto educativo e pedagógico moderno ou burguês. Em nossa tradição educacional e pedagógica, ao contrário, no transcorrer de todo o período colonial e imperial predominou o método jesuítico exposto pelo “Ratio Studiorum”, uma filosofia e prescrição pedagógica de contornos conservadores e restauracionistas dos ideais medievais.

A Companhia de Jesus organizou o funcionamento dos seus inúmeros colégios, espalhados em diversos países, a partir da institucionalização de uma pedagogia jesuítica, que passou a ser identificada a partir do “Ratio Studiorum”. Este foi promulgado como norma institucional da Companhia de Jesus em 1599, e configurava-se num estatuto que continha em detalhes as normas que definiam a ordem e o método de estudo dos colégios e Faculdades dos padres jesuítas. Esse estatuto foi visto como um grande benefício à Igreja e à Companhia, pois estabelecia um plano de estudos uniforme e sistemático.

Essa versão permaneceu como lei oficial por quase dois séculos, até 1759, quando foi expulsa a ordem Jesuíta, e o sistema de ensino foi supostamente reestruturado pelo Marquês de Pombal. A reforma de Pombal, levada a efeito pelo Estado Português, significava a inclusão de Portugal no assim chamado “*mundo moderno*”, onde a ciência ocupava lugar importante, daí o conflito com a concepção Jesuítica de mundo. Essa reforma reflete na colônia, onde o sistema de ensino passou a estruturar-se ao redor das Aulas Régias, quer dizer aulas que pertencem ao Estado e não mais à Igreja. Tais reformas explicam-se pela necessidade de modernização a que o Estado Português se colocava, diante do avanço do capitalismo na Europa e, portanto, dos ideais liberais de sociedade, Estado e educação que acabam por refletir também na colônia. Expressava-se, portanto, uma contradição entre a economia e a cultura consolidando o projeto da modernidade.

Com a independência do Brasil proclamada em 1822, institui-se o Estado brasileiro na forma de Império, tendo sua primeira carta magna em 1824. Nesta

Constituição a educação escolar é deixada a cargo das províncias, e apesar da preocupação do governo imperial em ampliar o acesso escolar, as *Aulas* se mantiveram não obrigatórias.

Nesse período, pela primeira vez a educação passa ser de responsabilidade do Estado, que até então era assumida pela Igreja. A partir daí instituiu-se a laicização do ensino, apesar da Igreja católica permanecer com forte influência. Outro método pedagógico aplicado no Brasil foi o ensino monitorial/mútuo, também conhecido como método lancasteriano, assim chamado por ter sido sistematizado por André Bell e por Joseph Lancaster. Tal método, criado na França, foi adotado oficialmente no Brasil a partir do Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827. Tratava-se, de reformas tópicas e superficiais que não alteravam, grosso modo, o estado deplorável de abandono da educação no império, tal como se processara na época colonial.

O ensino monitorial/mútuo refere-se a uma forma de ensino coletivo, contrário do que vinha sendo feito até então, onde os alunos eram ensinados individualmente pelo professor, de maneira que este último dedicava poucos minutos para cada um. De acordo com o método lancasteriano os próprios alunos ensinavam seus colegas, os mais adiantados atuavam como monitores dos iniciantes. Dessa forma, com poucos professores conseguia-se atender um número elevado de alunos.

Devido à realidade brasileira ser muito diferente da realidade francesa, onde foi criado o método, não se obteve muito sucesso. Vários foram os motivos apontados para tal ineficiência; um deles foi a falta de estrutura física nas escolas, e conseqüentemente, a falta de material pedagógico e o desestímulo dos professores, devido à falta de apoio público, precária formação e os baixos salários. Para tentar resolver esse problema foi criada a primeira Escola Normal do Brasil (1835-1851), com o intuito de preparar os professores no domínio teórico-prático do método monitorial/mútuo. Também, com a mesma intenção de facilitar o trabalho pedagógico, foi traduzida e impressa a obra do Barão de Gérando, editada na França em 1832, intitulada “*Curso Normal para Professores de Primeiras Letras ou Direções relativas à Educação Physica, Moral e Intellectual nas Escolas Primárias*” (Bastos, 2004, p. 43) e considerada nosso primeiro manual pedagógico.

Não é possível definir com precisão o período em que esse método foi adotado no Brasil. Porém, é um método que exige poucos gastos, pois necessita de um pequeno número de professores e tem a função de transmitir rapidamente os conteúdos; por essas

características é que foi criado no período da crescente industrialização, o que exigia mão-de-obra qualificada para o trabalho, num curto prazo de tempo. Porém, autores como Xavier (1994) defendem que no Brasil, o motivo de sua adoção foi pelo descaso do Estado em garantir condições mínimas para o funcionamento da escola pública (Bastos, 2004).

Por volta da metade do século XIX, desencadeia-se um período de ampliação da profissionalização do magistério, assim como expressa-se um clima de descontentamento referente ao ensino e os insucessos, com relação à educação popular, obtidos até então. Sendo assim, os métodos pedagógicos passaram a ter maior ênfase nos debates educacionais, na tentativa de um movimento de renovação pedagógica. Um dos métodos amplamente discutidos foi o método intuitivo, ou tal como ficou conhecido, o método das *lições de coisas*, preconizado por Locke, Condilac, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, entre outros. Esses educadores modernos defendem que o método intuitivo, por ser de ensino pelos sentidos, é o mais adequado para a escolarização inicial nas escolas populares. Através desse método verificam-se sinais de um embrionário processo de reformulação da educação brasileira, reformulação esta que vai ocorrer de forma mais intensiva no início do século XX, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Com a proclamação da República em 1889, os princípios liberais já em pleno vigor na Europa passam a fazer parte da cultura política brasileira. A proclamação da República e o lema “*Ordem e Progresso*” expresso na bandeira nacional resultam disso.

A educação escolar não teve grandes mudanças, ao contrário do que se poderia esperar. Ocorre que o desenvolvimento das forças produtivas e da organização da sociedade brasileira, que vigoraram desde a colônia, ainda não sofreram alterações estruturais.

Todas as outras idéias pedagógicas a que o Brasil já aderiu no seu percurso histórico surgiram de experiências internacionais. A realidade brasileira, apesar de tão distinta, sempre tentou encaixar-se nos moldes e padrões externos. Talvez aí esteja uma das possíveis causas da freqüente ineficiência escolar brasileira. Todavia, é preciso considerar que são as determinações políticas que definem os critérios de eficiência ou eficácia da organização de um sistema escolar orgânico. Não há como passar ao largo da destacada pesquisa de NAGLE (2001) sobre a educação e sociedade na Primeira República (1889-1930) brasileira. Para esse autor os dois princípios republicanos ainda perseveraram em suas

leituras inorgânicas e superficiais da educação brasileira: o *entusiasmo pela educação* e o *otimismo pedagógico*.

A educação pública brasileira estruturou-se quantitativa e qualitativamente a partir dos anos 1930, quando o projeto industrial-urbano passou a ser hegemônico superando as contradições de uma sociedade com uma trajetória peculiar, colonial e patrimonialista. Os determinantes da educação e escola pública modernas, a saber, a universalidade, a gratuidade, a publicidade, a estatalidade, a laicidade e a obrigatoriedade, heranças das reformas burguesas e modernas, ainda não lograram acontecer na trajetória brasileira. A União, os Estados e Municípios, no campo da administração pública têm envidado esforços para materializar a educação e a escola nestas diretrizes, não sem contradições, fluxos e refluxos, resistências e perspectivas práticas. Mesmo consideradas as condições objetivas do desenvolvimento industrial-urbano brasileiro, base da organização econômica e política capitalista, de 1930 até os nossos dias, podemos afirmar que a educação e a escola modernas não se configuram em prioridades desse modo de produção nem se traduziram em conquistas sociais relevantes.

A luta pela educação pública no Brasil motivou um grande número de estudos e pesquisas, históricas, sociológicas e políticas, balanços conjunturais e análises sócio-econômicas. O arquetípico estudo das contradições e enfrentamentos dos liberais e católicos, o célebre *Manifesto dos Pioneiros* dos anos 1930, a luta de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Francisco Campos, só para citar alguns, sustenta o *estado da arte* deste debate e investigação. (ROMANELLI, 1998. RIBEIRO, 1997, NORONHA, 2000, SAVIANI, 1998). Marcos históricos, parâmetros jurídicos, diretrizes sistêmicas e disposições de financiamento da educação, demandas, necessidades conjunturais, entre outros temas, foram sendo investigados e analisados. Erigem-se dois momentos estruturais de debate, a luta pela 1ª LDBEN (Lei 4.024/61) depois de quase duas décadas de enfrentamentos e o movimento pela nova LDBEN, materializada na Lei 9394/96, ambas consideradas contextualizadamente em suas proposituras reais e políticas.

A expansão física da rede escolar pública dá-se, *grosso modo*, no cerne do processo de integração periférica do Brasil aos ditames do capital internacional pelas rédeas da ditadura militar e sua política educacional de massificação para o trabalho, consoante aos determinantes da Lei 5.692/71. A escola e a educação escolar mudam de identidade

histórica e finalidade política: de um rigoroso processo de *aculturação* de classe, herdado do passado, a escola passa a ser agência de políticas públicas compensatórias. O resultado desta radical desordenação foi a construção de sistemas e subsistemas educacionais com sua qualidade fragilizada, a derrocada da formação do professor, a quebra dos padrões de excelência da escola média antiga, a proletarianização da profissão docente, a barbarização institucional da vida escolar, a falência do planejamento e manejo curricular, a degradação do ensino e da aprendizagem.

Dermeval Saviani (1999b), no decorrer de uma investigação sobre a história das idéias pedagógicas no Brasil, propõe uma periodização para o estudo da educação brasileira levando em conta o movimento histórico classificando as principais concepções de educação. O referido estudo compõe-se em quatro períodos organizados da seguinte forma: 1º período: 1549 a 1759; 2º período: 1759 a 1932; 3º período: 1932 a 1969; e 4º período: 1969 aos dias atuais. Tomamos como referência cronológica, histórica e política, tal disposição temporal.

Para o desenvolvimento do estudo proposto, julgamos importante considerar o desenvolvimento histórico da educação brasileira a partir do terceiro período (1932), para explicar como se constituiu a pedagogia burguesa até a década de 1980, quando da estruturação da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil como contraponto à concepção burguesa de educação. Trata-se de produzir um recorte histórico a partir da organização do modo de produção capitalista no Brasil e as etapas e fases da estruturação do sistema nacional de educação, tomado como derivado desse núcleo econômico e político gerador.

Consideramos que na década de 1930 cristalizam-se idéias de renovação pedagógica contrapondo os métodos tradicionais com métodos inovadores, que tiveram início no século passado através de tímidas manifestações de descontentamento. Mesmo depois de 43 anos de regime republicano no Brasil, não havia nenhum sistema de organização escolar à altura das exigências da sociedade moderna que se buscava inspirar. A educação brasileira somente constitui-se como um problema nacional a partir do desenvolvimento capitalista urbano-industrial, quando a educação passou a ser vista como uma necessidade do setor produtivo, tendo como marco o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Somente neste período foi instituído o Ministério da Educação e

Saúde. A partir daí a educação começa a ser reconhecida como uma questão nacional, embora sem ainda chegar à formulação de um sistema nacional de educação. Somente em 1946 tivemos uma lei nacional referente ao ensino primário (Decreto-Lei 8.529 de 02.01.46), que veio substituir a de 15 de outubro de 1827, definindo a educação como um direito de todos, e o ensino primário como obrigatório e gratuito, que ainda determinava à União a responsabilidade pela fixação das diretrizes e bases da educação nacional.

A causa desse estado de desatualização, desarticulação e fragmentação do aparelho escolar está na ausência de uma determinação dos fins da educação e da aplicação de métodos científicos aos problemas educacionais (MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova, 1984), dentre eles: falta de conhecimento científico e filosófico para agir sobre os problemas da educação, assim como, uma descontinuidade nos planos educacionais. Trata-se de uma determinação política que deriva de um conjunto de sintomas, a ineficiência do sistema, a desarticulação regional, a desestruturação produtiva, o anacronismo pedagógico, a ausência de uma formação acadêmica do educador, ficando restrita à formação literária ou *bacharelista*, entre outros. O educador precisa enxergar além dos muros escolares, ele necessita conhecer os homens, a sociedade em que vive, para então ter uma percepção que vá além do aparente. Desta forma, com uma visão ampliada, o educador “*poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação*”. (MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova, 1984, p. 408). Podemos reconhecer que os educadores liberais dos anos 1930 tinham relativa precisão diagnóstica, mas ainda não reuniam condições políticas para a proposição orgânica de um sistema educacional democrático e igualitário.

Diante desse quadro, iniciou-se no Brasil um movimento de reconstrução educacional. Novas idéias foram surgindo, posicionando-se contra as idéias da escola tradicional, o que proporcionou uma oxigenação no âmbito escolar e inclusive na formação dos docentes, pois contra ou a favor *todo mundo se agitou*. Após um período inicial, com fecundas idéias, porém, sem diretrizes definidas, surge a necessidade de organizar um documento público para esclarecer as bases e diretrizes do movimento da *escola nova*, que assim passou a ser chamada. Na concepção da escola nova, a educação deve trabalhar para

manter os valores do ser humano, como a solidariedade social, o trabalho, a cooperação, a consciência social, o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina.

A escola nova reconhece que todo o indivíduo tem o direito a ser educado, levando em conta suas aptidões naturais em detrimento da classe social. Ou melhor, todos têm o direito a uma educação comum, igualitária e pública (de responsabilidade do Estado), pelo menos dos 7 aos 15 anos de idade, devendo a família e o Estado trabalharem juntos nesse objetivo. Ainda segundo o MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1984, p. 413) *“a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação á finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como de reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem á educação”*. Logo, a educação deve ser livre de crenças e disputas religiosas, ser acessível à maioria, independente das condições econômicas, deixando todos os educandos em pé de igualdade, recebendo uma mesma educação. No entanto, não foi possível a efetivação do objetivo da obrigatoriedade, devido ao reduzido número de escolas.

Outro ponto importante na reforma do ensino está na estrutura do plano educacional, que prevê a gratuidade em todos os níveis da educação, desde a educação infantil, primária, secundária até a universitária, eliminando o acesso restrito de uma minoria, determinado pela condição econômica, nos níveis secundário e superior. É principalmente no ensino superior que alcançamos um nível mais elevado de cultura e conhecimentos, possibilitando-nos a obtenção de uma visão mais ampla do mundo, assim como, uma consciência crítica sobre nós mesmos e do mundo em que vivemos.

É com base na educação que a escola nova pretendia reconstruir o Brasil, possibilitando o acesso de todos ao mais elevado nível de escolaridade. Visto que a ausência de formação acadêmica foi detectada como um dos motivos da desestruturação histórica da educação, podemos apontar aqui a leitura ideológica insuficiente desse modelo reformista.

No Brasil, essa luta em tornar a educação uma responsabilidade do Governo Central vem sendo travada desde a Proclamação da Independência, passando pela

Proclamação da República sempre com novos motivos para evitar esse compromisso com a educação em nível nacional. E com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, afloraram as reivindicações populares em prol da educação pública, laica, gratuita e para todos. Porém, somente em 1946 foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Primário, e a Constituição desse mesmo ano, determina que é da competência da União fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Inicia-se fortemente a luta para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi aprovada apenas em 1961, “*não assegurando, entretanto, a implantação do sistema*”. (SAVIANI, 2003, p. 111).

Esse processo de reestruturação educacional fez aflorar um conflito entre a Igreja Católica e os Liberais. A Igreja oferecia uma educação religiosa, sob sua responsabilidade, sendo ela não gratuita e seletiva. Enquanto que os Liberais defendiam a oferta de uma educação pública, estatal, laica e gratuita, sem a interferência da Igreja¹⁷. Tal confronto se dá na esfera ideológica e política, entre esses dois grupos que representam a classe dominante da sociedade, onde os Católicos defendem uma formação fundamentada com pressupostos ético-religiosos, devendo sobrepor-se ao Estado e à Sociedade Civil, enquanto os Liberais defendem uma educação adequada às novas necessidades da sociedade em constante mudança. A visão católica baseia-se num pressuposto espiritualista intelectualista, primando o espírito sobre a matéria.

Os Liberais possuem a ciência como pressuposto básico de sua proposta, portanto, além do pragmatismo funcionalista, preocupam-se com as necessidades mutáveis de cada época. Outra distinção está na visão de ser humano. Para os Católicos o homem é um ser racional formado por corpo, matéria e alma espiritual, e é o espírito que dá sentido à vida, por isso se sobrepõe à matéria, logo, os homens estão subordinados às leis naturais, assim como, a verdade e a moral são imutáveis e reveladas, conseqüentemente, não construídas. Para os Liberais, o ser humano é racional e capaz de transformar os resultados das leis naturais, logo, consideram as verdades e a moral como relativas ao tempo e as condições sociais, portanto mutáveis.

¹⁷ A análise do conflito entre Católicos e Liberais baseia-se em Cury, C.J. **Ideologia e Educação brasileira**. 1988.

No entanto, pode-se afirmar que esse confronto entre Católicos e Liberais se dá no plano de luta por poder, ou melhor, ambos lutam pela escola como um espaço de grande influência sobre grupos determinados. Também é possível afirmar que esses dois grupos convergem no ponto em que pretendem manter o capitalismo e se distanciar do comunismo, visto que, as mudanças ocorridas na educação se deram dentro dos quadros do capitalismo. Com o avanço do sistema necessitava-se de uma formação ampla direcionada ao trabalho, e essa foi uma das funções exercidas pela escola, tanto nos ideais Católicos como dos Liberais.

Outra compatibilidade entre eles está no fato de que, os Pioneiros da Escola Ativa, ou Escola Nova, antes eram Católicos, revelando com isso que a metodologia proposta pelos Liberais não é tão nova assim, visto que seus princípios estão implícitos em Santo Agostinho, São Tomás e Anchieta (CURY, 1988). Tal metodologia consiste em tornar as atividades prazerosas, pois serão significantes para si próprio e sua vida. Nesta metodologia o professor não é autoridade e sim um estimulador da curiosidade do aluno. A aprendizagem se dá com o ensino do mestre e a atuação do aluno. E agindo assim, eles defendem que o professor não está perdendo a autoridade e sim está formando uma autonomia nos alunos ao invés de uma heteronomia.

Com isso podemos perceber que a escola nova, apesar do anúncio da democratização do ensino para todos, não fez reais transformações, visto que a classe dominante continuou a determinar os rumos da educação. Sendo o Estado um dos defensores dos ideais dominantes, a Igreja continuou mantendo forte influência educacional garantindo pela própria constituição seu espaço de atuação como escolas particulares e ensino de religião na escola pública.

A escola para o povo estava longe de acontecer, pois a população dominada em nada interferiu no processo de reformulação. Quem saiu perdendo novamente foi a classe trabalhadora, que começava a surgir no cenário político como sujeito histórico. Na medida em que o capitalismo foi crescendo, aumentou a necessidade de mão-de-obra qualificada e, com isso, a classe trabalhadora precisava qualificar-se como mão-de-obra para inserir-se ou até manter-se no mercado de trabalho. Sendo assim, a escola ficou responsável pela formação profissional da população. E a formação escolar proposta pelos ideários da Escola

Nova não foi mais suficiente de acordo com as exigências do mercado de trabalho. E então a tendência da organização de uma pedagogia e escola tecnicistas começa a ganhar espaço.

A década de 1960 foi marcada pelo esgotamento de experiências próprias do movimento renovador escolanovista, como nos cursos que valorizavam a iniciativa e o interesse dos alunos, desenvolvimento de projetos extraídos das preocupações político-existenciais dos estudantes, além de atividades grupais que valorizavam ações cooperativas. Ocorreu ainda o fechamento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais a ele ligados. Com a crise do modelo educacional da Escola Nova ganha espaço a tendência tecnicista, de base produtivista, articulada às orientações oficiais dos grupos de militares e tecnocratas, os quais constituíram o poder a partir do golpe de 1964. Juntamente com o grupo de militares, e adequada às orientações oficiais de governo, a tendência tecnicista passou a ocupar espaço dominante nas políticas educacionais na década seguinte.

A escola tecnicista preocupa-se com a formação profissional do indivíduo, designando à escola a função de formar a mão-de-obra, ensinando a *fazer* e não a *pensar*. Isso quer dizer que é uma escola determinada pelos interesses do capital, dirigido pela classe dominante, ficando a classe trabalhadora novamente com a educação mínima para o trabalho, facilitando com isso sua manobra de acordo com os ideais capitalistas.

Neste mesmo período ganha espaço a “*teoria do capital humano*”, a qual trata a educação como um bem de consumo e, conseqüentemente, um bem de produção. Uma teoria coerente com a concepção tecnicista que destaca o “*valor econômico da educação*” (SCHULTZ, 1967, apud, SAVIANI, 2005a, p. 19).

Essa concepção começou a se manifestar no Brasil na passagem dos anos 1950 para 1960, estando presente nos debates que se travaram na tramitação da nossa primeira LDB. Nas duas leis subseqüentes (5.540/68 e 5.692/71), essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma educacional, os princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados como o mínimo de dispêndio.

No quarto período, delimitado por Saviani, que vai de 1969 até os dias atuais verifica-se, na dinâmica estrutural do capitalismo no Brasil, o aumento da influência

externa do capitalismo internacional na determinação dos rumos da escola. Frequentemente surgem novos *modismos* na educação, que fragilizam a formação do cidadão, devido ao esvaziamento de conteúdo, desperdício de tempo em atividades secundárias, além de priorizar a prática e os conhecimentos cotidianos em detrimento da teoria e dos conhecimentos científicos, privilegiando o individualismo, a competitividade e o consumismo, que são ideais burgueses coerentes com a sociedade capitalista.

Os referidos modismos são desmembramentos das primeiras pedagogias burguesas (escola tradicional, escola nova e educação tecnicista), que atualmente surgem com novas roupagens chamando-se de pedagogia das competências, pedagogia empreendedora, teoria do professor reflexivo, construtivismo, entre outros. Pedagogias estas que determinam para a escola a função de preparar os alunos polivalentes, competitivos e com competências para o mercado de trabalho, entendendo a lógica capitalista como uma organização natural. E assim, os educandos permanecem alienados e controlados, sem condições de questionar e/ou compreender a organização do modo de produção capitalista.

As referidas concepções pedagógicas defendem a reflexão por parte dos docentes, no entanto essa reflexão se dá de forma solitária e subjetiva, uma vez que o professor reflete sozinho e encontra alternativas de transformação exclusivamente no âmbito de sua prática. E dessa forma nos dá a impressão de que, através da reflexão e transformação das práticas pedagógicas, os problemas da educação serão solucionados e a escola por si só resolverá os problemas sociais. Além disso, o professor acaba sendo responsabilizado pelo sucesso ou fracasso da educação. Visto que todas as atitudes são individualizadas e descontextualizadas historicamente, desconsiderando-se o social e o histórico, refletindo apenas sobre o pragmático, e tais propostas acabam sendo mistificadoras e alienantes.

Tais teorias compreendem o professor como um *animador social*, aquele que cria condições para que os alunos construam novos conhecimentos, acredita-se que a aprendizagem efetiva-se no ato de fazer, logo, é fazendo que se aprende. O ato de ensinar é considerado de forma negativa, como uma imposição de verdades, e com isso a importância do conteúdo é relativizado, enquanto que é maximizada a maturidade do sujeito para tal aprendizado. Prevalecendo o subjetivo ao objetivo. Apesar de essas teorias pretenderem-se

inovadoras e proclamarem-se como salvadoras da educação, constata-se um enorme esvaziamento tanto na função da escola como do professor. Ambos perdem a finalidade de seu ser e agir e descaram das características do ensino das ciências produzidas pela humanidade, assim como negam a historicidade no entendimento do ser humano, renegando a influência do contexto histórico-social no seu desenvolvimento, enfatizando-se, sobretudo, o individualismo e o subjetivismo.

As teorias críticas de educação não compactuam com os ideais capitalistas, e têm como objetivo a formação do cidadão *omnilateral*, íntegro e pleno, com conhecimentos sistematizados e eruditos. Teorias estas, também conhecidas como revolucionárias, defendem que a classe trabalhadora deve dominar os conhecimentos eruditos, historicamente construídos pela humanidade, para assim superar a condição de dominado, e mais que isso, superar esse modelo de sociedade cindida em classes antagônicas, onde uma tem poder sobre a outra. São ideais que possuem como objetivo a superação da sociedade capitalista por uma sociedade socialista, o modo de produção atual, excludente e exploratório, por uma sociedade humanizada e igualitária.

Dentre essas concepções temos a Psicologia Histórico Social de Vigotski, e Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, fundamentada na fase crítico-histórica¹⁸ de Gramsci, um dos proeminentes educadores e pensadores marxistas do século XX. De acordo com essas perspectivas, o aluno necessita do professor não apenas para criar um ambiente propício à sua aprendizagem, mas, além disso, para que ensine os conhecimentos e experiências vivenciadas historicamente pelos homens. Pois assim, será possível o

¹⁸ Segundo MOCHCOVITCH (1992, p. 14/15) “Na perspectiva gramsciana, as concepções de mundo aparecem de dois modos: ocasional e desagregado, coerente e homogêneo. O senso comum, a religião popular, o folclore (crendices etc.) são formas de concepção de mundo ocasional e desagregada, características das classes subalternas antes da formação de consciência, que lhes permitirá ascender a uma visão de mundo coerente e homogênea. (...) uma concepção de mundo unitária, coerente e homogênea é formada de uma maneira crítica e consciente, num processo teórico-prático que tem como fundamento último a experiência política da classe. Prepara para uma participação ativa e consciente na produção da história do mundo e traduz a consciência do destino histórico e social de uma classe social. Para passar da consciência ocasional e desagregada para a consciência coerente e homogênea é preciso criticar a concepção do mundo que se tem, partindo da consciência daquilo que somos – “conhece-te a ti mesmo” (Gramsci, 1981, p. 12) – e chegando “ao ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido” (Gramsci, 1981, p. 12), que, no caso do proletariado, é a filosofia da práxis ou marxismo”.

processo de humanização dos indivíduos, e a transformação da consciência das novas gerações.

Em cada período manifestam-se diferentes concepções ou teorias pedagógicas, que consubstanciam as políticas educacionais. Segundo Saviani, as teorias classificam-se em dois grupos: as Teorias Não-Críticas (Pedagogia Tradicional, Escola Nova e Educação Tecnista) e as Crítico-Reprodutivistas (Violência Simbólica - Bordieu e Passeron, Aparelho Ideológico do Estado - Althusser e Escola Dualista - Baudelot e Establet)¹⁹. Como resultado da redemocratização do país, também tomou lugar no debate educacional brasileiro, mais precisamente a partir dos anos 1980, as denominadas teorias críticas da educação.

As teorias Não-Críticas compreendem ingenuamente a educação como meio para alcançar a equalização social, ou seja, um instrumento de superação da marginalidade. Na pedagogia Tradicional entende-se que o marginalizado é o ignorante (sem conhecimento). E na pedagogia Nova, o marginalizado é o diferente (também entendido como o anormal), surgindo então o tratamento individualizado, respeitando a subjetividade do aluno. Já na Pedagogia Tecnista o marginalizado não é mais o ignorante nem o diferente e sim o incompetente, o ineficiente e o improdutivo, e a contribuição da escola será formar indivíduos capazes de contribuir para o aumento da produtividade na sociedade.

As teorias Crítico-Reprodutivistas entendem a educação como um instrumento de discriminação social, acentuando o problema da marginalidade. Essas teorias são críticas por compreenderem a educação relacionada com os condicionantes sociais, ou seja, sendo determinada pela sociedade. No entanto, são denominadas de Reprodutivistas por empenharem-se apenas em explicar os mecanismos de funcionamento da escola como reprodutora das relações sociais capitalistas, não possuindo uma proposta pedagógica de superação dessa condição.

Assim sendo, no dizer de Saviani

¹⁹ A análise das Teorias Não-Críticas e Crítico-Reprodutivistas é realizada com base na obra de SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

...o Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional (...) Estamos prestes a transpor o limiar do século XXI sem termos conseguido realizar aquilo que, segundo Luzuriaga, a sociedade moderna se pôs como tarefa dos séculos XIX e XX: a educação pública nacional e democrática. (SAVIANI, 1997, p. 7).

Podemos considerar que o primeiro impulso da implantação do capitalismo industrial no Brasil definiu a dinâmica da organização da educação e da escola com suas centralidades jurídicas e sistêmicas, de 1930 aos anos 1970. Essas quatro décadas constituíram-se sob a égide do Estado centralizador e controlador das forças sociais e políticas.

Outro fator que interferiu na organização escolar brasileira foi a mudança na base econômica do país, que passou do modelo agrícola para o modelo industrial, levando, conseqüentemente, a maior concentração da população na zona urbana. Segundo RIBEIRO (2001), no ano de 1970 mais da metade da população (56,0%) concentra-se na zona urbana e suburbana. Devido ao fator da industrialização aumentou a exigência e a necessidade de uma mão-de-obra melhor preparada. Portanto, exigiu-se da escola essa função de qualificar os alunos, profissionalmente, de acordo com as exigências do mercado de trabalho.

Juntamente com a ênfase dada à função da escola, na formação profissional, agrega-se a necessidade de atendimento de um maior contingente de pessoas. No entanto, no momento em que surgem essas novas exigências do mercado de trabalho, a serem atendidas pela educação escolar, a escola ainda não havia conseguido atender às necessidades anteriores, como por exemplo, a sua oferta quantitativa. Ou seja, *“quando a simples alfabetização já não bastava, não conseguimos sequer oferecê-la a mais de 25 milhões de brasileiros!”* (REIS FILHO 1974, p. 2-3, apud, RIBEIRO, 2001, p. 161).

As medidas tomadas com relação à educação escolar foram motivadas pelo objetivo de expansão do capitalismo internacional, sendo esta a maior responsabilidade assumida pelo regime militar. Para tanto, o Estado brasileiro, em nível macro, subordinou-se às determinações do Estado americano abrindo espaço para a instalação de empresas multinacionais no Brasil, garantindo a elas altas taxas de lucros. No que diz respeito à educação escolar, o Estado brasileiro realizou acordos MEC/USAID (Ministério da

Educação e Cultura/United States Agency International for Development), a criação do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967 pela Lei nº 5.370 (tendo início apenas em 1970), ainda foi aprovada a Lei nº 5.540 de 1968, que regulamentou as normas de funcionamento e organização do ensino superior, e em seguida foi aprovada a Lei 5.692 de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus²⁰.

A educação brasileira, nesse período, obedeceu aos princípios liberais vigentes na reestruturação produtiva do capital, sendo, contudo, concebida como fator de desenvolvimento de “*capital humano*”, ou seja, a educação deixa de ser vista como um instrumento necessário e indispensável para a participação na vida política, para ser vista como necessária à participação na vida econômica²¹. Resulta disso a preocupação com a implantação do Mobral, com a alfabetização de adultos e, conseqüentemente, a reforma do ensino de 1º e 2º graus e do ensino universitário. Decorrente dessa concepção e das necessidades do sistema produtivo implementou-se uma prática educativa centrada no tecnicismo pedagógico, na seletividade e na profissionalização.

Com a Lei 5.692/71 a escolaridade obrigatória passou de quatro para oito anos, o que não se caracterizou de fato por uma preocupação com a aprendizagem escolar mediante a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, e sim se constituiu pela necessidade de ascensão do desenvolvimento econômico, tudo isso relacionado ao discurso de “Brasil-potência”. Sendo esta uma concepção burguesa, profere o discurso de que é possível a superação das desigualdades sociais através da educação.

Esta é a herança educacional legada à Nova República em que se depararam os estados que tentaram implementar um novo modelo de educação, como é o caso do estado do Paraná, onde insere-se nosso objeto de estudo. Nosso objetivo, ao fazer a retrospectiva histórica, foi de demonstrar o necessário vínculo entre educação e sociedade. É assim que se concebe o homem na perspectiva do materialismo histórico (o homem faz a histórica, mas faz em condições dadas). Segundo MARX e ENGELS (1998, p. 11) “*a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são*

²⁰ Para maiores detalhes confira Maria Luisa Santos Ribeiro (2001) e Dermeval Saviani (1999a).

²¹ Participação esta que se restringe numa possibilidade de emprego assalariado, sem participação efetiva nos lucros, contribuindo dessa forma com a acumulação do capital internacional.

coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção”, e ainda, “... todos os homens devem ter condições de viver para poder fazer a história. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material” (idem, p. 21).

Dessa forma, explica-se a educação jesuítica no contexto em que o Brasil, apesar de já inserido no avanço do capitalismo, se encontrava diante de uma organização social pautada pelos ideais de uma sociedade feudal, onde a religião cristã e a igreja católica determinavam os parâmetros a serem seguidos.

Ainda em relação à organização da sociedade, a economia e a política brasileiras sofrem a influência dos avanços do capitalismo europeu que se busca inovar, reorganizar e redefinir políticas educacionais, concepções, currículos e métodos, tendo sempre como referência o aprimoramento dos ideais liberais. Por isso, se pode dizer que se fez muitas reformas e nenhuma revolução, é por isso também que se pode explicar o significado da educação para todos, em doses homeopáticas, na perspectiva liberal. Significa dizer que a tão propagada democratização da escola ainda não se efetivou, mesmo que se tenha estendido quantitativamente a uma grande parcela da população e aumentado os anos de obrigatoriedade do ensino. A democratização que propomos não despreza estas conquistas, no entanto, visa superá-las na medida em que propõe uma política educacional que vise a superação da sociedade de classes. É neste sentido que propomos a explicitação da concepção histórico-crítica de educação.

2.1 – MATRIZ POLÍTICA E TEÓRICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

Anteriormente à elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação escolar brasileira constituía-se pelas concepções da Pedagogia Tradicional, Escola Nova e Pedagogia Tecnicista. Sendo essas pedagogias representantes da concepção liberal de educação no Brasil, são classificadas por SAVIANI (1995), como concepções não-críticas por desconsiderarem a influência política, econômica e cultural repercutida no contexto escolar, e por não analisam criticamente o modelo de sociedade em que a escola está inserida, no caso brasileiro, o modo de produção capitalista. No entanto, se comparadas às concepções que as antecederam historicamente como a educação na perspectiva da “*Ratio Studiorum*”, podem ser classificadas como reformistas, por configurarem um momento de estruturação quantitativa e qualitativa da educação pública brasileira na perspectiva liberal, contrapondo-se à perspectiva teológico-humanista, manifestando-se em defesa da escola pública, gratuita, laica, universal e obrigatória. No entanto, tomando a perspectiva liberal na atualidade, já não se pode defini-la como crítica uma vez que se constitui numa pedagogia de difusão dos ideais do atual sistema econômico, o capitalismo. É neste sentido que Saviani define as pedagogias de orientação liberal como sendo não-críticas.

Para contrapor as teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas, Saviani empenhou-se, desde a década de 1970, em formular uma teoria que “*se impõe à tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado*” (SAVIANI, 1995, p. 41). Essa teoria denominou-se Pedagogia Histórico-Crítica, sendo ela uma concepção revolucionária²² de educação, correspondente à ideologia da classe

²² “A Pedagogia Histórico-crítica, tal como ela encontra-se esboçada, na forma de primeiras aproximações, nos trabalhos de Dermeval Saviani, é a concepção pedagógica que entendemos ser compatível com nossa fundamentação filosófica e com nosso compromisso político, bem como aquela com base na qual entendemos ser possível apresentar uma crítica radical ao “aprender a aprender” e às interpretações neoliberais e pós-modernas que tentam aproximar Vigotski a esse lema educacional. (DUARTE, 2001, p. 4).

trabalhadora²³, que visa a superação das desigualdades, contrapondo-se a visão liberal burguesa.

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, encontramos o materialismo histórico-dialético de Marx como fundamental contribuição:

(...) observa-se que de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2003, p. 141).

Este método pedagógico leva em conta a importância de vincular a teoria à prática (práxis), e que a função da educação é exatamente a articulação proposta de unificar esta práxis, fazendo com que o aluno seja transposto do conhecimento concreto para o concreto pensado²⁴.

Segundo SAVIANI (2003), para compreendermos a natureza da educação, faz-se necessário compreender a natureza humana, pois a educação é um fenômeno próprio do ser humano. O homem difere-se dos demais seres vivos pelo fato de que, ao invés de adaptar-se à natureza, ele adapta esta às suas necessidades, através da transformação, sendo este ato o trabalho. O trabalho como transformação da natureza, se dá na produção da existência humana. Segundo SAVIANI (2003), esse trabalho é chamado de “*trabalho material*”, mas anteriormente à realização deste, o homem antecipa mentalmente suas finalidades e

²³ Segundo Löwy (1999, p.12), parte-se da concepção de Lênin para quem “(...)existe uma ideologia burguesa e uma ideologia proletária. Aparece, então, a utilização do termo no movimento operário, na corrente leninista do movimento comunista, que fala da luta ideológica, de trabalho ideológico, de reforço ideológico, etc. ideologia deixa de ter o sentido crítico, pejorativo, negativo, que tem em Marx, e passa a designar simplesmente qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo com uma posição de classe”.

²⁴ “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida efetiva e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (...) por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado”. (Marx, 1987, pp. 16-17).

objetivos, e a esse processo Saviani denomina de “*trabalho não-material*”. Logo, a educação situa-se nessa última categoria de trabalho, pois trata-se da produção de idéias, valores, conceitos, hábitos, atitudes entre outros, o que se constitui na especificidade da educação.

Esta teoria crítica da educação tem por finalidade defender os interesses da classe trabalhadora. Portanto, seu objetivo maior é o de transmitir aos trabalhadores os conhecimentos clássicos, eruditos, para que assim eles tenham condições de igualar seus conhecimentos com os da classe dominante, e conseqüentemente, lutar para libertar-se da exploração e dominação.

Na Psicologia Histórico-Social, assim como na Pedagogia Histórico-Crítica a educação além de interferir no desenvolvimento particular do indivíduo, tem um papel importante que é o de possibilitar que o aluno provoque mudanças na sociedade em que vive. Logo, seu principal objetivo é transmitir os conhecimentos científicos, produzidos pela humanidade no decorrer da história e conduzir o aluno do senso comum para o conhecimento filosófico.

A educação escolar não pode resumir-se em trabalhar com conteúdos cotidianos, deixando de lado o científico. Pois ao esvaziar a escola de conteúdos clássicos, tira-se sua principal função, que é a de possibilitar aos sujeitos, a partir do conhecimento político, filosófico e científico, transformarem sua consciência e, conseqüentemente, seus atos. Apesar da grande importância dada aos conteúdos não podemos classificar tais teorias como *conteudistas*, um pejorativo criado por detratores, haja vista sua preocupação com a forma, com a metodologia utilizada ao transmitir os conhecimentos. Na perspectiva Histórico-Crítica o professor deve apropriar-se dos conteúdos científicos, e em seguida transformá-los em saber escolar, dosando a quantidade e intensidade de conteúdos conforme a idade e maturidade dos alunos.

Como prova da importância dada ao método de ensino, Saviani elaborou, de forma didática, cinco passos importantes a serem observados desde o planejamento até a prática de uma aula. Os cinco passos elaborados por Saviani foram desenvolvidos de forma

ampla e sistematizada, por Gasparin (2002) no livro ‘Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica’.

O primeiro passo denomina-se “*Prática social*”: indica a necessidade de o professor reconhecer em seus alunos os conhecimentos que já são dominados por eles, quer dizer, aquilo que os educandos já sabem. O segundo passo é “*Problematização*”: momento esse que configura-se pela introdução do novo tema a ser estudado, onde o professor irá levantar questionamentos e hipóteses, aflorando a curiosidade e a necessidade em aprender aquilo que ainda é desconhecido. O terceiro passo é a “*Instrumentalização*”: configura-se pelo processo de aquisição, sistematização do conhecimento objetivo, sendo este apresentado pelo docente através de aulas expositivas, leitura de textos, debates, seminários, entre outros. O quarto passo é denominado de “*Catarse*”: constitui-se pela assimilação do conteúdo por parte do aluno, é a etapa em que o professor certifica-se da compreensão, ou não, que os alunos estão tendo do conteúdo estudado, podendo caracterizar-se pela avaliação. E o quinto e último passo é “*Prática social final*”: quer dizer, após todo o processo de ensino-aprendizagem o aluno ascende de uma prática social condicionada a um conhecimento sincrético, no ponto de partida, para um conhecimento sintético na sua prática social como ponto de chegada. Portanto, nesse último passo a preocupação está em como o aluno irá proceder, através de suas ações, na comunidade a partir dos conhecimentos adquiridos na escola, isto é, dá-se a ênfase ao processo de retorno a prática social. Nesse momento, contudo, a prática social final, constitui-se como ponto de chegada no processo anterior, passando a ser novamente ponto de partida para a continuidade do processo educativo.

Os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica podem ser comparados aos níveis de desenvolvimento elaborados por Vigotski, onde o “Nível de desenvolvimento real” pode ser comparado ao primeiro passo (“*Prática social*”), e a “Zona de desenvolvimento proximal” compara-se aos segundo e terceiro passos (“*Problematização*” e “*Instrumentalização*”), e por fim o “Nível de desenvolvimento potencial” ao quarto e quinto passos (“*Catarse*” e “*Prática social final*”). No entanto, Saviani alerta que essa ordem não necessariamente precisa ser seguida rigorosamente, pois o mais importante não é a ordem e sim a incorporação dos referidos passos na organização e aplicação da aula. Um exemplo

que pode ser dado como justificativa para o não seguimento rigoroso da ordem, é quanto ao quarto passo, a “Catarse”, momento esse em que o professor certifica-se de que o aluno está realmente se apropriando do conteúdo, esse processo de avaliação não precisa ser feito somente depois de finalizar todo o processo de exposição e estudo do conteúdo, a avaliação é um processo que pressupõe-se contínuo e não linear.

Tendo em vista essa metodologia de trabalho, fica claro que para a Pedagogia Histórico-Crítica a escola não é vista como transformadora da sociedade, e sim, é considerada como necessária e mediadora para o processo de transformação, que se constituirá através das ações revolucionárias dos cidadãos. Como tal, além da preocupação com o conteúdo e com a forma em que ocorre o processo de ensino aprendizagem, as teorias críticas dão atenção especial aos alunos, vistos mediante uma concepção dialética de homem e sociedade²⁵. Contudo, é mister destacar que o aluno não é concebido como na visão Tradicional, onde a criança/aluno era compreendida de forma **abstrata**, como um adulto em miniatura, um ser inacabado que possui um potencial inato e que precisa ser desenvolvido, tendo o educador a função de moldar a criança, desenvolvendo os potenciais que cada um supostamente possui dentro de si. Tampouco a Pedagogia Histórico-Crítica compreende o aluno como na Pedagogia Nova, que concebe a criança de forma **empírica**, valorizando-se o sentimento, o psicológico, as vontades, e necessidades dos educandos. Dessa forma defendem o desenvolvimento da criança a partir da liberdade, da espontaneidade (Pedagogia da espontaneidade, nascida com Rousseau), concretizando-se na negação da diretividade e do ensino.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, a criança é concebida de forma **concreta**, que é diferente de empírico. Compreender a criança de forma concreta nessa perspectiva significa conceber o homem como síntese de múltiplas determinações, como resultado do movimento histórico produzido pela humanidade. É compreender a criança na sua totalidade, entender que os sentimentos e vontades dos homens, não são apenas necessidades psicológicas e/ou biológicas, e sim sociais. Somos aquilo que fazemos no meio em que vivemos, ou melhor, somos produzidos mediante o meio em que nos

²⁵ A presente análise sobre a concepção de homem identificada nas diferentes correntes pedagógicas se dá a partir do estudo de ZANELLA, J.L. **A educação da criança na Pedagogia Histórico-Crítica**. 2006.

encontramos. Ao compreender a criança dessa forma estamos levando em conta que o ser humano é constituído por uma estrutura física e biológica determinada socialmente. Portanto, faz-se necessário compreender tal sociedade que nos determina como seres humanos, para a partir daí, modificá-la. E essa transformação da sociedade, objetivada pelas referidas teorias críticas da educação, dar-se-á através do trabalho e da educação.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica os homens não nascem homens, e sim com características biofísicas de humano, tornam-se humanos através das relações sociais, mediados pelo trabalho e pela educação. Nesse sentido a educação tem um papel fundamental que é o de formar a humanidade, partindo de dois eixos importantes nessa pedagogia, que é a preocupação com os conteúdos culturalmente necessários a essa formação, assim como a forma metodológica em que isso se concretizará. Parafraseando SAVIANI (2003, p. 13)

(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Mas qual é o motivo pelo qual as teorias críticas não têm espaço no âmbito educacional? Por que elas são facilmente distorcidas? Por que o Estado, instituição responsável pela educação, não assume estas concepções como oficiais, ou quando assume essas propostas não saem totalmente do papel?

O fato é que essas concepções críticas de educação não são compatíveis com os ideais capitalistas, portanto não são possíveis de serem aplicadas nessa sociedade. Como visto anteriormente, trata-se de uma proposta de educação que visa a transformação desse modelo de sociedade; dito de outra forma, tal teoria objetiva a superação do modo de produção capitalista por um modelo socialista de sociedade.

Para logarmos tal objetivo, não é possível responsabilizar apenas a instituição escolar, não podemos ser ingênuos de acreditar que a educação sozinha conseguirá transformar a sociedade, pois ambas (sociedade e educação) interferem no movimento

histórico, a educação é resultado da sociedade em que está inserida, e a manutenção ou transformação desta sociedade depende também dos resultados da escola, sendo este um movimento dialético de influências e determinações.

Esses fatores contribuem para dificultar que esta concepção saia do papel, quando escolhida como teoria educacional oficial de Estado. Também é facilmente distorcida devido à falta de conhecimento científico ensinado pela escola, tanto nos níveis fundamental e médio, como na academia. Visto que sem conhecer profundamente a teoria dos clássicos torna-se mais difícil ter condições de analisar criticamente as inúmeras produções difundidas no âmbito educacional. O que contribui para a manutenção da alienação, nos deixando seduzidos pelos modismos que freqüentemente se interpõem na prática pedagógica.

Como sabemos a educação é um forte instrumento para alcançarmos a emancipação humana, social e econômica, no entanto isso não é de interesse da classe dominante. Para o capital basta que as pessoas possuam um mínimo de formação para contribuir na produção material e no consumo, produzindo mais-valia e gerando lucratividade ao proprietário do meio de produção. Além disso, com o mínimo de formação os trabalhadores não conseguem refletir criticamente sobre a sua mão-de-obra vendida ao capital de forma exploradora. Também não será possível compreender o desemprego como um fator intencional para facilitar a exploração do trabalho. Dessa forma, os trabalhadores permanecerão num estágio de alienação, sendo constantemente ludibriados pela mídia, a serviço do capital.

Ao negar uma educação de qualidade à classe trabalhadora, nega-se concomitantemente o acesso à literatura clássica e científica, capaz de transpor os homens do estado de senso comum a uma consciência filosófica a respeito dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais imputados em nossa sociedade.

A presente reflexão a respeito da história da educação brasileira e as correntes pedagógicas que fizeram parte da educação em seu percurso histórico fez-se necessária na medida em que contribuiu para a compreensão da educação escolar que temos hoje.

Percorrer esse caminho histórico foi necessário também para conhecermos o contexto social, político e econômico em que surgiu a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica.

Delineado o contexto histórico percorrido até a elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica, partiremos agora para o estudo da matriz política da referida concepção de educação. Fazendo uma análise conjuntural do processo histórico da elaboração da Pedagogia revolucionária até sua apropriação como política educacional de governo, ocorrido no Estado do Paraná nos anos 1980, pretendemos esboçar as diretrizes finais do presente capítulo.

Como visto, a Pedagogia Histórico-Crítica teve início nos anos de 1970, como uma pedagogia revolucionária em defesa da classe trabalhadora e da escola como espaço de transmissão do saber erudito, construído pelo conjunto dos homens em suas relações históricas, em prol da transformação social. Porém faz-se necessário compreender quais os fatores que pressupõem a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica na educação escolar brasileira.

Conforme DALAROSA (2005, p. 169), *“a concepção revolucionária de Educação Pública remete à análise de uma concepção revolucionária de Estado. Ambos, Estado e Educação, correspondem a uma determinada estrutura de sociedade. Não é o Estado nem a Educação que geram a sociedade, é a sociedade que se organiza em forma de Estado e, a partir desse, estrutura a educação”*. Logo, justifica-se a necessidade de analisar o papel do Estado, como agente fundamental na implantação de políticas educacionais revolucionárias ou conservadoras, e ainda necessária implantação de um sistema nacional de ensino.

Diante do objeto de estudo da presente pesquisa, a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica como política educacional de governo no Estado do Paraná, e sendo essa Pedagogia uma proposta revolucionária de educação e de sociedade, importa investigar como se caracteriza o estado que se apropriou de uma pedagogia revolucionária como política de governo, tendo em vista a necessidade de um Estado com ideais compatíveis aos pressupostos revolucionários inerentes à Pedagogia Histórico-Crítica.

O Estado na ótica liberal constitui-se no Estado que justifica a organização burguesa de sociedade, da sociedade organizada nos moldes do modo de produção capitalista, constituída por uma sociedade civil cindida em classes sociais antagônicas, onde de um lado encontra-se a classe dominante detentora dos meios de produção, e de outro lado, a classe dominada (trabalhadora) que vende sua força de trabalho à classe dominante. O Estado é um órgão representativo da sociedade civil, no entanto, a sociedade civil constitui-se cindida em classes sociais antagônicas, onde uma delas indica seus representantes políticos e, conseqüentemente, passa ter o Estado como representante dos seus interesses. O Estado, nesta lógica, constitui-se num instrumento a serviço da classe dominante com o objetivo de alcançar a hegemonia do ideário burguês. Segundo MOCHCOVITCH, o Estado é definido por GRAMSCI como;

(...) o conjunto dos órgãos por meio dos quais a hegemonia e a coerção da classe dominante (ou classes dominantes) são exercidas sobre as classes subalternas da sociedade. A hegemonia e a coerção – os dois aspectos da dominação de classe – são asseguradas pelo exercício das duas funções do Estado: função de domínio e função hegemônica (Limoeiro Cardoso, 1978, p. 72-6). A função de domínio é desempenhada na sociedade política e envolve a coerção, em seus aspectos legais e mesmo policial-militar. A função hegemônica – cujo “terreno” próprio de ação, como já foi visto, é a sociedade civil – tem o papel de obter o consenso e a adesão das classes subalternas, instituindo um bloco que reúne, numa “harmonia” historicamente provisória, as diversas forças sociais, promovendo a unificação ideológica e cultural da nação (MOCHCOVITCH, 1992, p. 43).

A burguesia, mesmo estando diante de um cenário de exclusão social configurada pela exploração do trabalhador e pelos altos índices de desemprego, passa a difundir um ideal de que todos podem conquistar trabalho e salário digno, mas para isso, cada um deve lutar para alcançar o seu espaço. Dessa forma, a burguesia retira da sociedade capitalista a responsabilidade pela exclusão social, deixando nas mãos do indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional e educacional.

Essa ideologia burguesa pretende convencer os excluídos do mundo do trabalho e os trabalhadores explorados – através da expropriação da força de trabalho em troca de um mísero salário, que não garante, muitas vezes, o acesso às necessidades básicas como alimentação, moradia, vestuário e saúde – de que a igualdade social é possível e só depende

do esforço de cada indivíduo. Para atingir o consenso sobre tal ideologia burguesa, a escola passa a ser utilizada como espaço de dissimulação e perpetuação dessa falsa consciência de igualdade. No entanto, quanto à função de escola na ótica liberal, concordamos com DALAROSA (2005, p, 157) ao afirmar que,

A educação, na ótica liberal, não é negada às camadas populares, ela é oferecida como suprimento às necessidades funcionais do próprio modo de produção capitalista. Foi assim que Marx fez referência à afirmação de que “para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas” (MARX, 1999, p. 418). A escola, para Smith, é necessária porque compensaria a humanidade do trabalhador perdida no processo de trabalho alienante na manufatura. Surge, assim, o idealismo educacional fundamentado numa educação pretensamente “humanista”, que atenta a individualidade, a subjetividade, as trivialidades da vida cotidiana sem questionar a própria produção destas individualidades. (ZANELLA, 2003).

Segundo Gramsci, não só a escola é utilizada como reprodutora da hegemonia capitalista a partir de forças que objetivam a manutenção do *status quo*, como o próprio Estado é constituído por um Estado Educador. Para melhor elucidar o conceito de Estado Educador elaborado por Gramsci, utilizaremos as palavras de MOCHCOVITCH (1992, p. 46), “*é para isso que o Estado deve ser educador: é o conhecimento “adequado” dos direitos e deveres de cada um que “educa o consenso”, que produz a “vontade de conformismo”, que unifica a crença e a adesão numa ordem moral que justifica uma ordem política e esconde as diferenças e injustiças de uma ordem econômica*”.

O Estado liberal é determinado pela concepção liberal de sociedade, de homem e de trabalho, o Estado que faz das políticas públicas um serviço prestado na ótica do mercado, tende a torná-lo acessível como mercadoria, portanto, a quem pode pagar. E ainda constituindo-se o Estado em Estado mínimo, racionaliza recursos financeiros, meios, trabalho, de tal forma a tornar a educação e o trabalho pedagógico eficientes apenas na ótica do mercado. Portanto, torna-se difícil a implantação de uma concepção revolucionária de homem, sociedade e educação, numa sociedade liberal que partilha de outro modelo de sociedade, e conseqüentemente, de outra concepção de homem, de trabalho, de sociedade, de conhecimento e de educação.

Em contrapartida ao Estado liberal, temos o Estado Revolucionário, que opõe-se ao primeiro por partir fundamentalmente da crítica à estrutura social burguesa. Melhor dizendo, a concepção revolucionária de Estado tem como objetivo a superação da sociedade capitalista por uma sociedade organizada pelo modo de produção socialista, sobretudo pela superação da propriedade privada e da exclusão do acesso aos direitos dos cidadãos, como alimentação, moradia, saúde, educação e lazer. Constitui-se num Estado, da mesma forma que o Estado liberal, representante da sociedade civil. Porém, o conceito de sociedade civil não é mais de uma sociedade cindida em classes, e sim uma sociedade unificada. Portanto, um Estado representante de uma sociedade civil unificada tem condições de atender às necessidades e interesses de todos, e não mais de uma única classe.

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se nos princípios de uma educação revolucionária, onde todos os cidadãos possuem direito ao acesso a uma educação pública, de qualidade e igualitária. Portanto, para sua implantação, necessita-se de um Estado também com princípios revolucionários, e de uma sociedade civil não mais composta por grupos antagônicos, individualistas, excludentes, em busca de maior poder político sobre os demais grupos ou classes sociais.

Para a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, além de um Estado Revolucionário, necessita-se de um Plano Nacional de Educação, pois esta Pedagogia não pode ser entendida apenas como uma teoria educacional e nem mesmo sua implantação pode ser realizada apenas como recursos metodológicos a serem aplicados em sala de aula. Esta é uma concepção pedagógica que pressupõe uma alteração na organização do Estado, na concepção de educação e numa organização da educação em âmbito nacional. Não pode ser usada como uma política educacional de governo, sem que as estruturas básicas da educação escolar sejam modificadas, como a elevada carga horária de trabalho dos professores, a ausência de tempo e espaço adequado para estudo e preparação das aulas, a precariedade dos acervos bibliográficos nas escolas, tanto para os alunos como para os professores, só pra citar alguns.

Quanto à necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação, segundo SAVIANI (1998), foi inicialmente manifestado pelos pioneiros da Educação Nova, através do documento por eles elaborado, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, o

qual formulava a idéia de Plano como a introdução da racionalidade científica na educação. Além do referido documento, a Constituição Brasileira de 1934, no artigo 150, estabelece como competência da União *“fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país. E no artigo 152, prevê um Conselho Nacional de Educação, cuja principal função seria de elaborar o Plano Nacional de Educação”* (SAVIANI, 1998, p. 76).

No entanto, quando da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, predominaram idéias em defesa da iniciativa privada e que se contrapunham à ingerência do Estado na economia e no ensino. Resultando numa LDB que tratou o Plano de Educação de forma reduzida, constituindo-se apenas num *“instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino. De fato, pretendia-se que o Plano garantisse o acesso das escolas particulares, em especial as católicas, aos recursos públicos destinados à educação”* (SAVIANI, 1998, p. 78). Não atendendo, dessa forma, aos objetivos iniciais do Plano Nacional.

Com a reforma do ensino através da Lei 5.692/71, realizada com a predominância de tecnocratas sobre os educadores, o Plano Nacional passou a ser entendido como um instrumento de racionalidade tecnocrática, coerente com o modelo tecnicista impresso na educação escolar. A constituição de 1988 novamente reiterou a necessidade do Plano Nacional de Educação de longo prazo, em seu artigo 214. Em 1993, o MEC coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que abrangia apenas o ensino em nível fundamental e a segunda etapa da educação infantil (4 a 6 anos). O referido Plano teve como referência a reunião de 1990 em Jontien na Tailândia, e patrocinada pelo Banco Mundial, servindo de base para a elaboração do *“Relatório Delors”*, redigido e apresentado por Jacques Delors.

A nova LDBEN 9394/96, determina nos artigos 9º e 87º, respectivamente, que cabe à União a elaboração do Plano, com auxílio dos Estados, Distrito Federal e Municípios, e institui a Década da Educação. Conforme SAVIANI (1997. p. 229) *“a circunstância da elaboração de uma nova LDB, propiciada pela Constituição de 1988, criou*

novas esperanças que resultaram frustradas pela ofensiva neoconservadora que logrou tornar-se politicamente hegemônica a partir de 1990”.

No ano de 1997, o MEC divulgou uma proposta para a elaboração do Plano Nacional de Educação, além dos procedimentos a serem seguidos e a sistemática de trabalho. Com esse Plano pretendia-se abranger desde a educação infantil, ensino fundamental, médio e superior, a educação profissionalizante, especial, indígena, de jovens e adultos, educação à distância, até a formação de professores. Entendemos que um conjunto de dispositivos legais e institucionais acionados a partir da promulgação da Lei 9394/96 nos induzem a reconhecer uma reforma educacional em curso, ainda que moldada por interesses contrários aos dos que por ela lutaram e reivindicaram.

Após análise do conjunto do documento apresentado pelo MEC, Saviani conclui que;

(...) a proposta de “Plano” se limita a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para Estados, Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar. (SAVIANI, 1998, p. 84).

Tais medidas acabam por não alterar estruturalmente as reais condições e superar as dificuldades enfrentadas pela educação escolar brasileira, assim como, não apresentam medidas nem metas que responsabilizem a União, de maneira mais explícita, no tocante a maiores investimentos e incentivos à educação.

Como medida para superação das inúmeras carências enfrentadas pela educação, faz-se necessário uma reformulação nas políticas educacionais, além de uma política construída com objetivo de sua implementação em nível nacional. Como proposta para uma nova política educacional, SAVIANI (1998) destaca como medidas necessárias, em primeiro lugar, o crescente investimento, através de um aumento significativo do percentual do PIB destinado à educação. Em seguida, defende a necessária articulação entre o ensino fundamental e a educação infantil (aumento do investimento financeiro). Também apresenta-se como necessidade o aumento de investimentos no nível Médio, além da

superação da fragmentação entre ensino profissionalizante e de formação geral. Quanto ao ensino superior, cumpre superar a dualidade entre universidade de pesquisa e universidade de ensino, defendendo a presença definitiva da pesquisa em todas as instituições de ensino superior. Além da valorização do magistério, proporcionando um salário digno e competitivo, diminuição do tempo em sala de aula e respectivo aumento de horas para estudo e pesquisa, local de trabalho do docente concentrado em uma única escola, incluindo uma maior permanência do aluno na escola, priorizando a realização de estudos orientados.

Tudo isso com objetivo de melhorar a qualidade no ensino, proporcionando no processo de ensino-aprendizagem o acesso aos conhecimentos científicos, formando nos alunos uma consciência política e filosófica, as quais possibilitarão a transformação social.

Na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, ou também denominada por SAVIANI (1995) como *teoria crítica da educação*, a educação escolar possui uma especificidade que é o ensino dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pelo conjunto dos homens. Portanto, para que a especificidade do fenômeno educativo não se dilua num emaranhado de atividades secundárias, ou até na desconsideração sobre o papel da educação, é mister destacar e diferenciar educação e política. Uma vez que as especificidades próprias de cada uma delas podem ser dissolvidas uma na outra, por serem entendidas como sendo a mesma coisa²⁶.

Em suma, educação e política são fenômenos distintos, porém, inseparáveis. Quer dizer, se diluirmos educação na política, ou vice e versa, estar-se-á ignorando as especificidades próprias de cada uma. No dizer de SAVIANI (1995, p. 92);

Uma análise, ainda que superficial, do fenômeno educativo nos revela que, diferentemente da prática política, a educação configura uma relação que se trava entre não-antagônicos. É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. (...) Em se tratando da política ocorre o inverso. A mais superficial das análises põe em evidência que a relação política se trava, fundamentalmente, entre antagônicos. No jogo político se defrontam interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer.

²⁶ Essa análise será fundamentada nas “Onze teses sobre educação e política” elaboradas por Dermeval Saviani, em **Escola e democracia**, 1995.

Contudo, considerando as diferenças entre educação e política, não é possível afirmar que estas sejam totalmente independentes uma da outra. Tendo em vista que toda prática política possui uma dimensão pedagógica, assim como toda prática pedagógica possui uma prática política (SAVIANI, 1995), sendo assim uma dependência recíproca.

(...) a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc. (SAVIANI, 1995, p 95).

Numa sociedade capitalista, cindida em classes antagônicas com interesses desiguais, pressupõe-se a necessidade da existência de partidos políticos que representem uma parcela dessa sociedade. Sendo assim, a política partidária é parte integrante e essencial da organização da sociedade capitalista, tornando-se responsável pela consolidação e subsídio de determinadas instituições sociais, como por exemplo, a escola. Considerando, portanto, a reciprocidade da dependência entre política e educação, é importante destacar que o exercício da política está intrínseco à essência da sociedade capitalista; sendo assim, tais condições históricas subordinam a educação a um maior grau de dependência em relação à prática política.

Como a educação é parte integrante da natureza humana e não da sociedade capitalista, fica subordinada às normas e condições materiais determinadas e consentidas por tal sociedade. Apesar disso, não podemos dizer que essa é a única manifestação política encontrada na educação. A política inerente à educação constitui-se no poder da verdade (SAVIANI, 1995), sendo transmitida através do conhecimento. Através da apropriação do conhecimento (verdade) por todos os cidadãos, principalmente pela classe trabalhadora, ampliam-se as possibilidades de superação da dominação, e conseqüentemente, a superação da sociedade de classes. E é mediante essa possibilidade de transformação que destacamos a prática política inscrita na prática da educação, no dizer de SAVIANI (1995, p. 97) “*eis aí o sentido da frase ‘a verdade é sempre revolucionária’*”.

A classe dominante, pois, não tem interesse em subsidiar uma educação escolar de qualidade, por reconhecer a potencialidade dessa educação como mediadora no processo de transformação da sociedade. Portanto, a prática política imbricada na prática educacional burguesa encontra-se na função da escola como reprodutora dos ideais da sociedade capitalista, uma escola que forma para o mercado de trabalho, preparando o aluno a ser competente, polivalente e criativo, adequado às exigências da empregabilidade. Sendo assim, é mister (re)afirmar que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, *“a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política”* (SAVIANI, 1955, p. 98).

Tais conceitos de educação revolucionária são fundamentados na idéia de *“escola unitária”* defendida por Gramsci. A defesa da escola unitária configura-se, ao mesmo tempo, *“... escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre eqüanamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”* (GRAMSCI, 1995, p. 118). Essa forma de escola seria a superação da divisão entre escola clássica e profissional, onde a primeira destina-se à formação da classe dominante, não se detendo numa preparação estreita e profissional, enquanto que a escola profissional destina-se à classe trabalhadora, preparando o aluno, através de atividades práticas e manuais para o mercado de trabalho. Portanto, como princípio da escola unitária, a educação escolar deve ser em sua maior parte constituída por um estudo desinteressado²⁷, sem interesses práticos imediatos, isto é, deve ser um ensino formativo, científico e

²⁷ “O interesse de Gramsci para as questões culturais formativas era motivado e orientado, portanto, pela objetiva preocupação de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro Estado Proletário. Nessa direção, o problema principal, pensava, era formar pessoas de visão ampla, complexa, porque governar é uma função difícil. Uma palavra chave que nesse debate emerge é o termo “desinteressado” (cultura desinteressada, escola e formação desinteressadas) que conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. Uma segunda palavra chave é “trabalho”, isto é, a cultura, a escola e a formação devem ser classistas, proletárias, do partido-do-trabalho” (NOSELLA, 2004, p. 42). Quer dizer, formar o cidadão íntegro, para o trabalho, e não para o mercado de trabalho.

composto por amplas noções concretas (GRAMSCI, 1995). Segundo WACHOWICZ (1994, p. 160);

A Pedagogia histórico-crítica de Saviani ou a fase crítico-histórica de Gramsci, como fase superior da educação moderna, caracterizam-se pelo conteúdo unificado do motivo científico-técnico e do motivo historicista, conteúdo esse que se afirma através do método. Conteúdo e método já não são itens a serem tratados por uma didática enquanto disciplina formal, mas por um princípio didático-pedagógico que implica uma concepção de mundo, de homem e de educação.

Para Gramsci, a função da escola unitária, seus objetivos a alcançar e a organização da prática escolar, são fatores que devem ser analisados com seriedade e alto grau de importância. Além dos referidos fatores são enfatizados, na obra de Gramsci, a necessidade em repensar e reorganizar a instituição escolar como um todo, desde sua organização curricular, atividades práticas até as estruturas físicas dos prédios escolares.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (...) A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menos, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminários etc.” (GRAMSCI, 1995, p. 121).

A fase final da escola unitária deve ser decisiva na formação da maturidade do aluno, formando valores humanistas, de “*autodisciplina intelectual e autonomia moral*”. Tal formação de independência é necessária para os próximos passos educacionais, como

numa formação universitária. Para a formação da referida autonomia e autodisciplina, Gramsci propõe que a fase final da escola unitária seja propiciadora da criatividade, da busca por novas verdades, através de seminários, de estudos em bibliotecas e laboratórios, onde o professor *“exerce apenas a função de guia amigável”* (GRAMSCI, 1995, p. 124), incentivando e mediando o aluno na busca por novos conhecimentos. A esse modelo de escola, Gramsci define como escola ativa e escola criadora, distinguindo uma da outra. Escola ativa caracteriza-se por reivindicar o dever do Estado na formação das novas gerações. Escola criadora constitui-se pela possibilidade do aluno, ao chegar à fase final da escolarização, descobrir novos conhecimentos através da autodisciplina intelectual, a qual formará a autonomia moral do indivíduo.

Partindo da concepção de que a consciência de uma criança não é individual, nem mesmo formada de maneira individualizada, e que, portanto, tal consciência é constituída a partir das relações sociais através da família, comunidade e grupo da sociedade civil a qual pertence, Gramsci define que para alcançar os objetivos da escola unitária, necessita-se de intelectuais orgânicos, educadores conscientes de seu papel político-social de formador das consciências dessas crianças, com bases sólidas, científicas e filosóficas. Portanto, no dizer de Gramsci, *“na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior”* (GRAMSCI, 1995, p. 131).

A escola unitária de Gramsci constitui-se numa escola que atende aos interesses de todos, que luta pela superação da dominação de uma classe sobre outra, trabalha a fim de que seus alunos tenham acesso aos conhecimentos científicos, além de propor uma unidade entre teoria e prática de forma a alcançar consciência teórica, cultural, moral e ideológica de suas ações diante da sociedade. A escola unitária, no dizer de WACHOWICZ (1994, p. 155) *“seria a escola na qual o trabalho, intelectual e manual, como princípio educativo, viria a formar o cidadão capaz de exercer uma profissão e ter, ao mesmo tempo, a consciência crítica da sociedade na qual vive”*. Contudo, a referida proposta de escola não se resume numa escola preparatória para o mercado de trabalho, nem mesmo numa

instituição que ignora tal necessidade de preparação profissional, constituindo-se, então, numa escola em que a partir da relação direta e coerente dos conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos, prepara um cidadão consciente de seus atos e apto a ocupar seu espaço como trabalhador não alienado.

Diante disso, é possível afirmar que a escola unitária contrapõe-se aos propósitos da escola profissionalizante, a qual preocupa-se, desde o princípio, com conteúdos práticos e de interesse imediato, formando o aluno com habilidades manuais, práticas e de utilidade ao mercado de trabalho, não oferecendo condições para que esse aluno, pertencente à classe trabalhadora, supere sua condição de dominado. Ainda assim, esse modelo de escola profissionalizante é, muitas vezes, entendida como democrática, pelo fato de ser responsável pelo treinamento e qualificação do sujeito frente às exigências do mercado de trabalho. Sobretudo para Gramsci, a educação que verdadeiramente constitui-se política e democrática é a educação escolar científica defendida pelo modelo de escola unitária, devido ao fato de que:

(...) a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar (GRAMSCI, 1995, p. 137).

Da mesma forma que a escola unitária de Gramsci, a Pedagogia Histórico-Crítica tem na educação escolar o objetivo principal de que o ensino de conteúdos objetivos seja mediador no processo de transformação social. A finalidade da educação não se restringe na aprendizagem dos conteúdos por parte do aluno, e sim que essa aprendizagem se transforme em ações revolucionárias, transformadoras, onde os sujeitos, superando a condição de alienados, tenham condições de exercerem seu papel de cidadão ativo. Sendo assim, pode-se afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica tem suas finalidades e fundamentos na prática, e é nela que tal pedagogia busca seu critério de verdade. Portanto, considera que quanto mais consistente, mais qualitativa e mais desenvolvida for a teoria que irá embasar a prática a fim de transformá-la, tanto mais consistente e desenvolvida será

a prática. Com base nessa justificativa é que Saviani afirma que tanto a prática deve ser organizada à luz da teoria, como a teoria deve ser elaborada a partir da prática.

À medida em que uma teoria fundamenta-se na prática, com objetivo de modificá-la, transformá-la, deve-se levar em conta o contexto material em que esta prática se desenvolve. No caso de um contexto de desenvolvimento precário, a teoria deve buscar formas de compreender essas dificuldades da prática e em seguida elaborar mecanismos capazes de modificarem as condições de precariedade.

Para que uma teoria seja validada, as suas hipóteses e proposições precisam ser testadas na prática, e então confirmar sua aplicabilidade. Saviani relata, no texto apresentado no Simpósio de Marília (1994), os principais entraves práticos que dificultam e até inviabilizam, muitas vezes, o avanço da teoria. O primeiro deles é a ausência de um sistema de educação em âmbito nacional, o segundo entrave encontra-se na organização objetiva da escola em função de determinadas teorias, teorias essas que são fundamentalmente opostas à apresentada pela Pedagogia Histórico-Crítica, incluindo nesse fator, a organização curricular e disciplinar que muitas vezes são organizados de modo a reduzir gastos, como por exemplo, a semestralização das disciplinas, e da oferta de disciplinas, onde alunos de diversos cursos podem se matricular, sendo ministradas por um único professor a uma turma de 50 ou mais alunos.

O terceiro desafio sinalizado por Saviani é o da descontinuidade; esse fator é muito comum nas práticas educacionais, uma vez que a cada novo governo mudam-se as propostas educacionais alterando inclusive todo o referencial teórico utilizado anteriormente, deixando o professor inseguro e muitas vezes desorientado. À luz da Pedagogia Histórico-Crítica entendemos que a continuidade no trabalho pedagógico é a garantia para se atingir a especificidade da educação, pois com a continuidade de uma determinada teoria/prática educacional no trabalho escolar é possível construir conceitos e concepções irreversíveis. Para SAVIANI (1994, p. 247) *“sem se atingir o ponto de irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados”*.

Nessa direção, entendemos que se a Pedagogia Histórico-Crítica fosse de fato implantada e houvesse uma possibilidade de continuidade desse trabalho, conquistar-se-ia a concepção de homem como ser social que ao mesmo tempo é determinado e determinante da sociedade, podendo, efetivamente transformá-la; assim como a concepção de sociedade

como sendo resultado de um processo dialético de transformação, por parte dos homens, no percurso da história, e que, sobretudo, não é imutável. E ainda, os homens passariam a conceber a educação como um meio para alcançar a hegemonia, que de acordo com Saviani (2002) significa a apropriação pela classe trabalhadora dos conhecimentos acumulados pela classe dominante, mas que, no entanto, não são inerentes a ela. Isso significa dizer que a conquista da hegemonia por parte da classe proletária é a conquista de determinados elementos e conhecimentos que também lhe são de direito, sendo eles: consciência política, social e econômica, coerência e concepção de mundo elaborada, através da socialização da educação, da saúde, da dignidade da moradia, vestuário etc. de forma igualitária, de qualidade e para todos.

Dessa forma, parafraseamos Saviani;

(...) cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita construir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação (SAVIANI, 2002, p. 03).

A partir dessa digressão histórica e filosófica, ainda que de forma breve e circunscrita aos limites dessa dissertação, do percurso político e contextual das idéias pedagógicas presentes na história da educação brasileira até a elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica, definiremos nossas possíveis conclusões.

Após analisarmos a matriz teórica, política e pedagógica desta pedagogia passaremos, a seguir, a uma análise crítica sobre o grau de responsabilidade presente no processo de apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica, como proposta educacional nos governos José Richa (1983-1986), Álvaro Dias (1987-1990) e Roberto Requião (1991-1994) no estado do Paraná, além das respectivas contradições e perspectivas existentes nesse período de implantação.

Nossa linha de análise, de natureza histórica, vincula a organização e expansão da educação escolar à dinâmica da organização econômica e política de uma sociedade. O capitalismo urbano-industrial brasileiro não foi capaz de produzir um sistema nacional de

educação. Em seu primeiro ímpeto o capital sistematizou uma educação e escola voltada para a formação profissional e preparação de mão-de-obra para as áreas e regiões geopolíticas privilegiadas da implantação do capital, mantendo a contradição entre o centro e a periferia, entre a metrópole e as colônias, entre a casa grande e a senzala, entre o eixo e suas margens.

Tal processo histórico se deu pela organização política do estado autoritário capitaneado por Getúlio Vargas (1930-1945), pela república populista de transição e instabilidade (1946-1964) e pela perversa consolidação do regime de exceção que se constituiu na ditadura militar (1964-1985). Esses três momentos definiram o cenário histórico e sustentação política das pedagogias não críticas no Brasil.

Buscamos fundamentar no presente capítulo os contextos e condicionantes da Pedagogia Histórico-Crítica como derivados da tradição socialista revolucionária. Definimos sua base antropológica e seus elementos constituintes, sobretudo os conceitos que dizem respeito à importância da escola e à definição de classe.

E, no capítulo seguinte, buscaremos explicitar as contradições e potencialidades da suposta implantação dessa pedagogia crítica num cenário de rearranjo político das áreas periféricas do capitalismo brasileiro, onde se localiza estrategicamente o Estado do Paraná, numa conjuntura de superação de um regime de exceção, a ditadura militar, e os percalços e equívocos desse momento e intenção: a dificuldade de estruturar demandas políticas progressistas e cooptações e propostas reformistas locais. Essa será a tensão do próximo capítulo, que buscaremos desvendar.

CAPÍTULO III

ANÁLISE CRÍTICA DA IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTADO DO PARANÁ: processos institucionais, contradições e perspectivas

“Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a auto-emancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? Considerando esse mais amplo e mais profundo significado da educação, que inclui de forma proeminente todos os momentos da nossa vida ativa, podemos concordar com Paracelso em que muita coisa (praticamente tudo) é decidida, para o bem e para o mal. (...) Isso porque ‘a aprendizagem é, verdadeiramente, a nossa própria vida’. E como tanta coisa é decidida dessa forma, para o bem e para o mal, o êxito depende de se tornar consciente esse processo de aprendizagem, no sentido amplo e ‘paracelciano’ do termo, de forma a maximizar o melhor e a minimizar o pior” (MÉSZÁROS, 2005, p. 47).

Conforme constatado na análise exposta nos capítulos anteriores, a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná figurou como proposta política da assim chamada *esquerda*, ou melhor, dos opositores ao regime militar (1964-1985). Ideologicamente, tal feito significava a defesa da escola pública, democrática e de qualidade para todos. O processo de implantação da política educacional estadual que se fundamentava na resistência ao governo militar, e que trazia como possibilidade uma pedagogia de natureza crítica, de base socialista e *esquerdizante*, somente poderá ser entendido no bojo de todas as vicissitudes que marcaram esse longo e contraditório processo histórico e político.

O PMDB foi o grupo político que representava a oposição durante o período do Regime Militar. Quando em 27-10-1964 o governo militar decretou, através do Ato Institucional nº 2 (AI-2), o fim das eleições diretas para presidente e governador e o fim dos partidos políticos, impôs o “*bipartidarismo*”, quer dizer, o governo instituiu apenas dois partidos, um para apoiar e outro para fazer oposição consentida ao governo. Para apoiar o governo constituiu-se a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e, representando a oposição, instituiu-se o Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

O Movimento Democrático Brasileiro (MDB) foi constituído Partido Democrático Brasileiro (PMDB), em 1979, representou, durante todo período da ditadura militar, a força opositora às idéias dos governantes, contudo, foi uma oposição consentida e decretada pelo governo. Isso nos faz refletir sobre que oposição foi essa? Até que ponto os ideais defendidos pelo MDB divergiam ou convergiam com os ideais da Arena? Será que tal oposição não se constituía uma frente em busca do poder de governabilidade? São questões sobejamente investigadas pelos historiadores e analistas políticos posteriores.

Ao analisar o processo de abertura política e de redemocratização do país, verifica-se que tal conquista foi alcançada a contragosto do Estado, sem contudo caracterizar oposição ao capital. Significa dizer que a ditadura que não era apenas militar e sim do capital, permaneceu sob o manto da democracia burguesa, representando a vitória de um grupo sobre o outro. Segundo SAVIANI (2005b, p. 176) “... *seria uma ingenuidade não perceber que, do ponto de vista do Estado (aparelho governamental), a “abertura” representa uma estratégia de recomposição da hegemonia orquestrada sob a batuta*

internacional das diretrizes emanadas da Comissão Trilateral”. Significa dizer que o referido processo de redemocratização e abertura política configurou-se numa manobra do capital para recuperar o poder de governabilidade, capturado pelos militares num período de crise.

Tais questões irão permear a presente análise, na busca por demonstrar as contradições presentes nas propostas políticas e nos planos educacionais dos governos peemedebistas no estado do Paraná, pós ditadura civil-militar (1983-1994). Sem essa contextualização não se pode explicar o significado da Pedagogia Histórico-Crítica e sua implantação, tampouco será possível relacionar os fundamentos epistemológicos dessa Pedagogia e as contradições com os fundamentos epistemológicos do projeto liberal de sociedade e de educação. Como afirma Saviani, ao analisar a política educacional no país, no período de redemocratização, torna-se necessário explicitar os *objetivos reais* e os *objetivos proclamados*.

Neste sentido, há uma aparente contradição entre os objetivos proclamados e o que realmente é feito em termos de política educacional e por isso, aparentemente, pode-se constatar certa contradição entre os objetivos reais e os objetivos proclamados, uma vez que o que se diz e o que se faz parece não conter relação lógica. Conforme DALAROSA (2005), ao fazer um estudo da política educacional durante a ditadura civil-militar, em Santa Catarina, constatou que a contradição não está entre os objetivos reais e os objetivos proclamados e sim que ambos fazem parte da estratégia da burguesia para conseguir o consenso e manter a hegemonia do projeto burguês de Estado, Sociedade e de Educação. A contradição está, sim, entre os objetivos reais e proclamados com o que não foi dito e nem feito. Significa dizer que, em tese, a contradição está entre um projeto burguês de Estado, sociedade e educação e um projeto revolucionário de Estado, sociedade e educação, de natureza política diversa.

Diante do exposto, pretende-se fazer um balanço crítico de como se deu o processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná nos governos de José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião no período de 1983 a 1994, tendo como base de análise documentos elaborados pelos governos, pela APP Sindicato, teses e dissertações,

e depoimentos de professores que atuaram na educação escolar no período delimitado para esta pesquisa, os quais darão sustentação aos possíveis resultados dessa análise.

Nas eleições para governadores de estados de 1982 os partidos de oposição ao regime militar, PMDB e PDT, tiveram vitória em diversos estados como Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pará, Amazonas, Acre e Rio de Janeiro. No estado do Paraná a vitória foi do PMDB representado por José Richa, que assumiu o mandato de 1983 a 1986. Diante da bandeira da redemocratização do país, o estado do Paraná, governado por um grupo que se opunha ao autoritarismo do regime militar, passou a elaborar propostas democráticas para as políticas públicas. Segundo NOGUEIRA (1993, p.24)

O paradigma da “democracia participativa”, consolidado como discurso da “oposição consentida”, obriga esses governos, pelo menos num primeiro momento, a desencadear, mesmo que de forma tímida, programas que vão desde a tentativa de viabilização da reforma agrária em terras do Estado, até a garantia do acesso e permanência das classes populares na educação básica.

No âmbito da educação, foram elaboradas propostas para a efetivação de políticas educacionais fundamentadas na concepção de homem, sociedade e educação presente na Pedagogia Histórico-Crítica. Tais políticas posicionavam-se, sobretudo, em defesa da escola pública, gratuita, proposta para todos e de qualidade. Para alcançar esses objetivos, a SEED passou a organizar diversos cursos de capacitação de professores, produção de materiais didáticos, construção de novos prédios escolares, além de viabilizarem intensos estudos – direcionados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica – com o objetivo de reestruturar o ensino de primeiro e segundo graus e superar a concepção tecnicista de educação, então determinada pelas políticas educacionais centralizadas.

O processo de reestruturação do ensino primário e secundário foi efetivado e sistematizado somente na gestão seguinte, de Álvaro Dias (1987-1990), quando da elaboração do “*Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*”. O referido documento constituiu-se como norteador da organização curricular e pedagógica, proporcionando uma unificação do trabalho pedagógico coerente com a perspectiva teórica assumida pela SEED.

Mediante os ciclos de discussões e sistematizações para a elaboração do Currículo Básico, teve como ponto de partida a implantação do “*Ciclo Básico de Alfabetização*” (CBA).

No governo seguinte, Roberto Requião (1991-1994 – PMDB), podemos reconhecer que as políticas educacionais apresentadas não mais comungavam com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, assumida pelos governos anteriores. Nesse governo tiveram início, no âmbito da educação, cursos de capacitação docente vinculado ao projeto “*Construção da Escola Cidadã*”, com grande ênfase na necessidade de valorização cultural e do multiculturalismo. E ainda, nessa gestão teve início as negociações entre o governo e as Instituições Multilaterais de Financiamento (BIRD e BID). Demonstra-se dessa forma, a inexistência de unidade na proposta política do partido do PMDB, fato que nos dá margem para questionar a organicidade com que a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica foi apropriada e transformada em política educacional de governo.

Tendo em vista a análise feita dos programas dos governos peemedebistas, do período de abertura política, e a apropriação de estudos realizados por outros autores, é possível afirmar que a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica configurou-se de forma *autoritária, oportunista, inconsistente e superficial*, que são as expressões adjetivas de sua inorganicidade.

O período de redemocratização foi, ao mesmo tempo, uma fase de recomposição do capital. Visto que o governo militar havia superado todos os obstáculos que dificultavam o crescimento do capitalismo, chegou o momento da classe dominante retomar o poder político e prosseguir com a expansão do capital, atingindo inclusive os estados periféricos, recompondo as forças políticas regionais. Em meio a esse processo de retomada do poder e de conquista hegemônica, algumas lideranças regionais apropriam-se de *slogans* capazes de sustentar o seu discurso, como educação para todos, valorização do conhecimento científico, superação da formação técnica para o trabalho, entre outros. Foi nesse contexto político e econômico que no Paraná assumiu-se, no discurso, a concepção de homem, sociedade e educação defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, a qual é uma pedagogia revolucionária e de cunho marxista.

Diante disso, é possível destacar a incoerência existente na apropriação de uma pedagogia que pressupõe a superação da sociedade capitalista por uma sociedade socialista, pelas mãos do estado que é o representante político do grupo dominante da sociedade civil, grupo esse que trabalha em prol da permanência e reprodução do capitalismo, exatamente num momento histórico em que estão intensificadas as estratégias para a expansão e crescimento do modelo capitalista de produção.

Torna-se necessário ainda ressaltar que o estado do Paraná não é o Estado central propriamente dito. É uma parte do Estado Federal. Neste caso, deve-se levar em conta que não havia um plano nacional de educação, nem uma preocupação nacional em implantar uma educação revolucionária, mesmo porque o Estado que se constituía, não possibilitava a superação das contradições postas pela sociedade de classes, assim como não representava a hegemonia da classe trabalhadora. Foi o Estado da classe dominante que possibilitou a intervenção do capital internacional. Daí que pensar uma educação revolucionária a cargo do Estado significa assumir propósitos idealistas e liberais. Significa dizer que a revolução se faria pelo Estado e pela educação. No entanto, o Estado que se estrutura não é revolucionário porque não é o Estado que a classe trabalhadora organiza para fazer a transição capitalismo-socialismo-comunismo. A conquista do Estado pelos trabalhadores, num processo revolucionário, ainda não é uma realidade histórica.

Na proposta defendida pelo estado do Paraná, a organização curricular e pedagógica da educação escolar, fundamentada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, deveria ser assumida, implantada e sistematizada primeiramente pelos professores. Dessa forma, sem reestruturar o sistema de ensino, a organização do trabalho pedagógico, as condições de trabalho dos professores, entre outras questões fundamentais, passou-se a realização de cursos de capacitação para os professores a fim de que estes fizessem a mudança educacional através da *mudança de paradigma*. Aí está a contradição básica visto que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma pedagogia fundamentada numa filosofia orgânica da classe trabalhadora, e que tem seus fundamentos no materialismo histórico, e assim como Marx, defende que o Estado não deve ser o educador e mentor de políticas educacionais, e sim deve ser aquele que provê a subsistência e a manutenção física e material da educação escolar;

Isso de "educação popular a cargo do Estado" é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um "Estado futuro"; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa. (MARX, 1977, p. 241, apud, SAVIANI, 2005b, p. 173)

Para o marxismo a educação deve ser organizada de acordo com os interesses públicos universais e dirigida pela classe trabalhadora, pela classe representante e parte integrante do público educacional. Quer dizer que a educação não deve ser dirigida mediante os interesses do Estado e sim de acordo com as necessidades das diferentes classes sociais pertencentes à presente sociedade. Nesse caso a educação deveria deixar de ser estatal para se tornar pública, parafraseando SANFELICE (2005, p. 182);

(...) o Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado com a sua autonomia relativa. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil pode então ser formulada do seguinte modo: a) sempre tivemos, desde os primórdios da colonização, uma educação escolar estatal, b) tivemos iniciativas privadas na educação escolar e c) nunca tivemos educação pública escolar.

A apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico para as políticas educacionais se deu por interesse do estado em obter a hegemonia e o consenso, não se constituindo, no entanto, numa escolha da classe trabalhadora diante das suas reais necessidades e interesses. Portanto, esses fatores demonstram que a ação do estado foi *autoritária e oportunista*, quando da utilização da referida pedagogia crítica de educação, por utilizá-la como uma manobra para alcançar os ideais de dominação e expansão do capital, preestabelecidos nesse processo de *redemocratização social*, tendo como meta atender de forma individual e ideológica os interesses e necessidades do capital.

Foi *autoritária* ao implantar uma teoria revolucionária – de cima para baixo – com o intuito de convencer a comunidade escolar de que o estado realmente estaria revolucionando a educação através de ações democráticas e teorias críticas. Dessa forma o estado foi *oportunista* e antecipou-se aos professores, fazendo uma revolução motivada por um discurso revolucionário e transformador. Mas que não passou de um discurso não materializado, com poucas e insuficientes ações, segundo MARTINS (1997, P. 70);

A política educacional, apesar de mostrar-se racional na sua formulação, na verdade, revela-se irracional em sua execução. Parece haver dois campos e duas funções; uma, aparente, que é a racionalidade técnico-administrativa e descentralizadora, em nível de discurso e de estrutura organizacional, e outra, real, que é a manipulação partidária para garantir o domínio de um grupo sobre os demais. Essa manipulação tem o suporte do sistema educacional e representa o interesse não revelado, mas que vem a tona através de uma política clientelística.

Ações insuficientes que demonstram a superficialidade e inconsistência material na implantação da Pedagogia Histórico-Crítica. *Insuficiência e superficialidade* presentes num discurso progressista que na prática foi incapaz de produzir reais transformações nas condições materiais na base da sociedade. Assim como afirma NOGUEIRA (1997, p. 30, apud, RECH²⁸, 2004, p. 04) “os governos sempre recorreram às políticas públicas, em geral, e em particular e de maneira constante à educação escolar, para falsear e secundarizar o que efetivamente é e era essencial para a maioria da população brasileira: sair da miséria material”.

Isso demonstra que a apropriação de ideais críticos nas políticas educacionais, no estado do Paraná, além de autoritária e oportunista, foi superficial e inconsistente. Foi *superficial* quando a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica reduziu-se a um *método* pedagógico, a uma *forma* de organizar conteúdos curriculares científicos e transformá-los em saber escolar. Ao fundamentar-nos no referencial teórico da referida pedagogia, nos remetemos à crítica das relações de produção capitalistas da sociedade brasileira, partindo do ponto de vista da classe trabalhadora. A teoria crítica de educação pretende-se mediadora do processo de transformação social, enquanto que os governantes –

²⁸ Revista “30 de Agosto” da APP Sindicato dos Professores do Paraná, Edição Pedagógica Especial, Outubro de 2004.

democráticos – pretendiam alcançar uma revolução que não extrapolasse as estruturas e os limites estabelecidos pelo modo de produção capitalista.

Segundo uma das professoras entrevistadas²⁹, aqui denominada de P1, durante o período de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica foram realizados inúmeros cursos de capacitação e encontros para planejamento pedagógico anual, com auxílio e assistência dos Núcleos Regionais de Educação. Contudo, na prática não ocorreram significativas mudanças. *“Os cursos de capacitação de professores aconteceram, porém, a fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica não foi totalmente compreendida pelos professores. Tal incompreensão deveu-se ao agravante de que os professores das áreas específicas raramente tinham ouvido falar em Saviani – Pedagogia Histórico-Crítica – apenas os pedagogos tinham algum estudo sobre essa pedagogia”*. Mesmo reconhecendo a extraordinariedade desse desconhecimento há que se destacar a ausência histórica de debates institucionais de natureza democrática na rede pública estatal.

Outro fator presente no depoimento da professora, P1, reafirma a superficialidade da implantação desta teoria crítica de educação: *“a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica foi de fachada, pois passados três anos do governo Álvaro Dias a empolgação inicial já estava desbotada”*. Demonstrando de tal forma que todo fervor e entusiasmo educacional presente na passagem do governo Richa para Álvaro Dias, como a distribuição de materiais didáticos de excelente qualidade, assistência dos Núcleos Regionais de Educação às escolas do sistema municipal de ensino, dentre outros, foram perdendo a intensidade ainda no decorrer da mesma gestão. Tais ações de democratização foram progressivamente substituídas por políticas de contenção de despesas e racionalização administrativa. Visto que foi nesse mesmo período que foi retirado das salas de alfabetização o professor assistente, e o salário do professor foi diminuindo significativamente. O que nos faz reafirmar que as causas que dificultaram a implantação

²⁹ Conforme o procedimento metodológico estabelecido no início do trabalho, foram realizadas entrevistas com alguns professores do Núcleo Regional de Francisco Beltrão, dentre eles destacamos três. A professora denominado P1 possui formação em Pedagogia, atualmente é coordenadora pedagógica e gestora educacional, trabalha na educação básica a aproximadamente 18 anos. A professora denominada P2 é graduada em Economia Doméstica, atualmente é gestora educacional e trabalha na educação básica a aproximadamente 20 anos, no início do trabalho docente atuou nos cursos de nível técnico. O professor denominado P3 é graduado em História, atuou na docência e na Secretaria Municipal de Educação, no período delimitado pela presente pesquisa, e atualmente é professor universitário no Paraná.

da concepção histórico-crítica não são conseqüentes da capacitação de professores e sim das precárias condições estruturais de trabalho do professor. Segundo uma das demais professoras entrevistadas, P2, *“o maior problema que se apresenta na educação escolar não é a estrutura humana, o problema está na estrutura física, esta que depende da assistência e manutenção do sistema”*.

Além desses fatores, tal implantação foi *inconsistente*, pois manteve intacta a organização escolar em disciplinas fragmentadas, carga horária elevada de trabalho do professor e a não remuneração das horas de trabalho fora da sala de aula. A capacitação docente configurou-se numa perspectiva eclética e o apoio da SEED aos docentes foi insuficiente no momento de implantações de novos métodos e teorias pedagógicas. O que reafirma a preocupação manifestada aos métodos de ensino e a prática pedagógica em detrimento das condições materiais de trabalho.

O atendimento escolar em período integral é uma das características implícitas na concepção pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, no entanto, a proposta de escola integral foi mais um dos exemplos de ações do governo que não teve continuidade. Apesar de que essa organização escolar foi efetivada apenas em escolas isoladas e de caráter experimental, não tendo continuidade. A inorganicidade da proposta é revelada pela superação das conjunturas eleitorais.

Outro fator defendido por Saviani como indispensável à melhoria das condições de trabalho do professor é a concessão de horas de trabalho fora da sala de aula remunerado, a denominada hora/atividade. Essa foi conquistada pelos professores da rede pública do estado do Paraná somente nos anos iniciais da primeira década do século XXI. Foi uma luta dos professores através da APP Sindicato, por um direito já garantido pela LDB 9394/96. Inicialmente foi conquistado apenas 10% da carga horária de trabalho destinada à hora/atividade e depois, no 2º governo Requião (2003 - 2006), foi conquistado 20% de hora/atividade.

Trata-se de um conjunto de dados que demonstram tamanha superficialidade e inconsistência da implantação de uma pedagogia que defende a cientificidade, o estudo dos clássicos e a constante relação entre a teoria e a prática, num momento em que o professor é

tratado não como um pesquisador, mas como um *‘dador de aula’*, que é remunerado de acordo com o número de aulas ministradas, sem levar em consideração o tempo de estudo e planejamento das atividades pedagógicas. Diante disso é mister afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica foi apropriada estritamente como uma nova metodologia de trabalho, uma nova forma de organizar o planejamento e a prática pedagógica sem a necessária articulação com a transformação da prática educacional geral. Reduziu-se mais a uma inspiração didática do que uma determinada política estrutural.

Naquele momento histórico os professores foram capacitados para trabalharem de tal forma a superar o método tecnicista, passando a problematizar e contextualizar os conteúdos curriculares, porém, os dados mais relevantes para o trabalho que eram *‘como’* problematizar e a partir de quais conhecimentos científicos deveria se fazer a contextualização, não foram propriamente assimilados pelos professores. Isso resultou na precária apropriação da proposta pedagógica histórico-crítica em sua dimensão teórico-filosófica. Segundo depoimento de uma dos professores entrevistados, aqui definida como P3, *“as concepções pedagógicas implantadas apenas como uma nova metodologia dificulta a compreensão do professor, tornando-se uma mistura de concepções que não contribuem para o esclarecimento do professor em função da sua opção metodológica. Ou seja, a definição de qual é a pedagogia que rege o seu trabalho pedagógico”*.

Uma pedagogia crítica exige dos professores um amplo conhecimento científico, um domínio da teoria, assim como a compreensão das relações com a sociedade, para que munido desses conhecimentos, tenha condições de planejar ações educativas capazes de proporcionar a ultrapassagem e superação das condições sociais, políticas e econômicas presentes naquele momento histórico. Entretanto, quando as condições de trabalho do professor são precárias e a carga horário de trabalho é elevada, torna-se difícil alcançar um patamar crítico exigido por uma pedagogia crítica. Sendo assim, podemos afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica –elaborada a partir de ações coletivas em busca de uma educação democrática e de qualidade – ao ser usada como fundamento de uma política educacional de governo, foi tratada como uma nova *“moda”* no âmbito educacional, resultando, frustrada a tentativa de implantação desta teoria crítica de educação.

Ainda assim, importa dizer, nas palavras da professora entrevistada, P2, que a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica *“apesar de ter sido tudo isso, foi um momento muito importante, foi um marco na história da educação do Paraná, em função disso a escola de hoje não é mais a mesma. Para nós que fizemos parte do grupo de professores daquele período histórico, o contato com a teoria filosófica da Pedagogia Histórico-Crítica foi um momento em que passamos a enxergar outras possibilidades de trabalho assim como de organização social”*. A contradição, de qualquer modo, existe e aparece.

Diante do exposto faz-se necessário explicitar os motivos que movem os governantes a utilizarem a educação como veículo reprodutor dos ideais capitalistas, mesmo que camuflados por ideais revolucionários.

A educação é entendida como uma necessidade, uma vez que os homens são entendidos não como meros produtos sociais e sim como agentes históricos passíveis de transformação (tanto de si como da sociedade). Através da educação é possível garantir a formação de homens trabalhadores, pacíficos e convencidos de que esta forma de sociedade a eles cognoscível é a única maneira de se organizar socialmente.

Para que esse modelo de sociedade capitalista mantenha sustentada sua política de dominação, ele necessita da presença do Estado. O Estado, nesta lógica, passa ser o representante da classe social que dele se apossou, e que tem no Estado a força política para exercer a hegemonia legitimadora da dominação. Para CURY (1995, p. 55);

Nesse país, o Estado, com sua estrutura burocrática, tende a perder o caráter ambíguo de apenas regulador da economia e árbitro da sociedade. Redefinindo como pressuposto geral da produção, tente criar e manter as condições de acumulação. Por outro lado, o próprio processo de acumulação e concentração gera uma série de tensões, que desafiadoramente impõem ao Estado a função de manter um certo equilíbrio político e uma forma de harmonia social que satisfaçam certos interesses das classes dominadas, desde que se mantenham nos limites permitidos pelas classes dominantes.

Mesmo que os interesses da classe dominada sejam atendidos, nos limites determinados pela classe dominante, esse é um espaço que pode ser usado pela classe trabalhadora para lutar por melhores condições de trabalho, moradia, saúde, educação, entre outros. E dessa forma alcançar conquistas que podem se transformar em leis,

possibilitando, com isso, um instrumento para pequenas transformações em favor da classe trabalhadora.

A reflexão de Gramsci sobre Estado, parte da existência de duas esferas superestruturais, “*o que se pode chamar de ‘sociedade civil’, isto é, o conjunto de organismos ditos ‘privados’, e o da ‘sociedade política ou Estado’ e que corresponde à função de ‘hegemonia’ e de ‘domínio direto’ ou de comando que se exprime no Estado e no governo jurídico*” (GRAMSCI, 1977, p. 801, apud, SIMIONATTO, 1995, P. 66). No entanto, Gramsci não restringe a reflexão do Estado apenas a essas duas esferas superestruturais, ele acrescenta a essa relação a ‘sociedade econômica’, entendida como um momento da estrutura social. Assim, a partir dessas três esferas da sociedade constitui-se a ‘realidade social’.

A análise que Gramsci elabora do Estado ampliado evidencia que os referidos momentos estruturais e superestruturais que constituem a realidade social apresentam uma relativa independência e ao mesmo tempo uma relação dialética. A sociedade política, ao mesmo tempo que pode exercer a dominação através da coerção, pode substituir a coerção pelo consenso, pela hegemonia. Nesse caso, a sociedade civil, compreendida como “*o conjunto de relações sociais que engloba o devir concreto da vida cotidiana, da vida em sociedade, o emaranhado das instituições e ideologias nas quais as relações se cultivam e se organizam*” (SIMIONATTO, 1995, p. 68), pode exercer ações tanto transformadoras como conservadoras. Tudo isso está relacionado às ações mediadoras entre governantes e governados.

O modo de produção capitalista não pode exercer seu poder apenas de forma coercitiva, necessita de certo convencimento ideológico para então estabelecer sua hegemonia. Para tanto, a educação como formação ideológica, tanto pode ser utilizada como força política da classe dominante sobre as demais, como pode representar um espaço dialético e contraditório de ocultação das forças dominantes, trabalhando em prol da formação ideológica transformadora da classe trabalhadora (SIMIONATTO, 1995).

Diante da necessidade do capitalismo manter-se hegemonicamente no poder, ele utiliza-se da educação escolar como força política e ideológica em favor da sua

constante produção e reprodução, oferecendo à classe trabalhadora uma formação adequada às exigências capitalistas do mercado de trabalho, uma educação que enfatiza a instrução profissionalizante e acrítica, impedindo de tal forma o desenvolvimento de uma ideologia própria da classe operária. A educação que trabalha para a reprodução dos ideais da classe dominante é aquela que aliena ao invés de libertar, que educa para o consenso ao invés da reflexão crítica, que prepara para o mercado de trabalho – que aliena e explora –, no lugar de preparar para o trabalho - que constitui a vida, nos determinantes de superação dessa sociedade e seu modo de produção.

O capitalismo não nega o direito à escola para a classe trabalhadora, porém, a escola que será oferecida aos alunos pertencentes a essa classe terá seus objetivos voltados para formação técnica, com disciplinas e conteúdos apropriados à instrumentalização da força produtiva. Portanto, os conteúdos definidos como importantes são aqueles que constituem-se indispensáveis para um desempenho satisfatório do sujeito na prática produtiva (trabalho). Segundo CURY (1995, p. 61) a função técnica da escola “*opera na própria base material da sociedade, tornando esse aspecto instrumental da educação uma força produtiva*”.

Apesar de o capitalismo defender a oferta de uma educação escolar técnica à classe trabalhadora, ainda assim pode-se identificar uma contradição nessa função designada à escola. A mesma função técnica que capacita de forma estreita para o trabalho pode servir de estímulo para o prosseguimento de uma formação crítica e científica, visto que, de um lado, o mercado exige a formação de um sujeito dócil ao sistema capitalista e de outro, exige a formação de homens críticos, competentes e de iniciativa. A partir dessa última exigência, o sistema capitalista abre espaço para formar sujeitos com capacidades que ultrapassam a eficiência técnica.

A referida contradição, implícita na função da educação escolar, pode ser compreendida a partir da categoria de mediação, a qual caracteriza a educação como um processo capaz tanto de alienar como de desalienar, de mascarar os ideais dominantes como de desmascará-los. O fator de re-produção do *status quo* deve ser compreendido a partir das relações de produção, a força de trabalho, as relações de dominação (capital), tendo em vista o sujeito histórico como mediador entre as relações de estrutura e

superestrutura. Segundo MARX (1977, P. 118, apud, CURY, 1995, p. 65) “*A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado*”.

É possível compreender a educação como atividade mediadora se for analisada a partir das relações de produção e, conseqüentemente, fundamentada numa concepção histórica de caráter dialético. Sendo assim, os homens são produtos históricos, resultado da mediação entre estrutura e superestrutura, que são produzidas pelos próprios homens, portanto são passíveis de transformação. É a afirmação da possibilidade de mudança, aberta pela práxis.

Para transformar a sociedade não basta a idealização de uma nova filosofia de vida, e sim, faz-se necessário conhecer a realidade concreta e suas relações de poder. É nesse sentido que a educação pode contribuir para a transformação social, formando consciências críticas e apropriadas de um conhecimento científico e revelador, capazes de conduzir a ações que possibilitem novas relações sociais.

A busca da transformação social, tendo como ponto de partida o conhecimento da realidade concreta, está presente nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Quando o estado, no discurso da transformação da sociedade, utiliza-se dessa pedagogia apenas como um método de trabalho que se opõe ao tecnicismo e defende o acesso à educação para todos e a oferta de uma educação que seja socializadora com conhecimentos científicos, acaba por reduzi-la a uma “nova filosofia de vida e de trabalho” ideológica e insuficiente para lograr a transformação social. Comuta a dimensão revolucionária, apropria-se do discurso para assumir uma disposição meramente reformista.

A presente análise nos conduz à compreensão de que a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica somente faria sentido se levada a termo pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais como instrumento de formação da classe trabalhadora para promover a antítese do estado liberal, para desfazer a alienação imposta e em sentido mais amplo somente poderia ser utilizada pelo estado quando a sociedade

civil constituir o estado representante da classe trabalhadora como meio para promover sua superação e a constituição da sociedade sem classes.

Diante dos discursos embriagados de otimismo pela mudança pedagógica, seguido da falta de vontade política para efetivar as transformações anunciadas, segundo WACHOWICZ (1994, p. 164) “... *pode mesmo ser verdade que o “idealismo”, velho inimigo de Gramsci, esteja configurado na implantação da proposta histórico-crítica. Mas fique bem claro que isto se dá na implantação, não na elaboração da concepção de escola e de saber*”. Quer dizer, a Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria educacional, não é de forma nenhuma idealista, porém, sua justaposição como política educacional deixa indicativos de que tal implantação não passou de uma apropriação discursiva e idealista. Sendo possível verificar tal afirmação, visto que a Pedagogia Histórico-Crítica não foi de fato implantada porque “*na realidade não passava de um conteúdo posto no discurso político, que detinha as mesmas intenções de qualquer discurso político anterior: manter-se no poder*” (idem, p. 162).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica não há separação entre educação e política nem tampouco identidade. Ao analisar as onze teses sobre educação e política propostas por SAVIANI (1995, p. 98), constata-se que “*toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política*”. E, “*toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa*” (Ibidem) (teses 2 e 3). Por conta disso torna-se necessário explicitar a dimensão política da prática educativa e a dimensão educativa da prática política (teses 4 e 5). “*A especificidade da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não antagônicos. A educação é, assim, uma relação de hegemonia alicerçada, pois, na persuasão (consenso, compreensão)*” (Idem, p. 99). Já ao definir a especificidade da prática política SAVIANI afirma que esta “*se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos. A política é, então, uma relação de dominação alicerçada, pois, na dissuasão (dissenso e repressão)*” (Ibidem). Por isso SAVIANI conclui que “*as relações entre educação e política se dão na forma de autonomia relativa e dependência recíproca*”; em decorrência disso afirma ainda “*as sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política*”.

Aí está o fundamento de porque julgamos improcedente a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná, como política educacional de estado, pois tal estado ainda é representativo de interesses de classe, mantendo a educação subordinada aos interesses da classe dominante. Nossas conclusões levam ao reconhecimento de uma cooptação discursiva conjuntural e estratégica.

Na tese dez, SAVIANI (1995, p. 99) afirma que “*superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação*”. Mesmo assim a educação possui autonomia relativa, por isso afirmamos anteriormente a viabilidade do uso da Pedagogia Histórico-Crítica como instrumento de resistência.

Na tese onze sobre educação SAVIANI (1995, p. 100) afirma que “*a função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica*”. Ao transformar a Pedagogia Histórico-Crítica em uma ação política, com interesses políticos de manutenção da hegemonia da classe dominante, diluíram-se os objetivos pedagógicos impondo-se o primado da política. Nesse caso, as ações pedagógicas ficaram sem sentido e sem força de transformação, uma vez que não foram efetivadas de fato, pedagogicamente falando. Sua implantação constituiu-se apenas como uma ação política, impossibilitando a realização de reais transformações na prática pedagógica e, conseqüentemente, na formação dos alunos. Segundo SAVIANI, “*se a educação for dissolvida na política, já não cabe mais falar de prática pedagógica restando apenas a prática política. Desaparecendo a educação, como falar de sua função política?*” (idem).

Ao voltarmos à história da educação verificamos que a educação escolar sempre foi organizada a partir de interesses políticos e necessidades do capital. A organização escolar e seus objetivos pedagógicos sempre estiveram atrelados a ações de governos, resultando em inúmeras reestruturações, tanto pedagógicas como curriculares e de formação de professores, que se modificavam a cada governo. As diversas teorias de educação implantadas a cada quatro ou oito anos não se configuravam em ações efetivamente pedagógicas, e sim por resultarem de ações políticas, caracterizavam-se como modismos pedagógicos, que devido às suas finalidades governamentais e seu curto *prazo de validade*, foram incapazes de realizar alguma mudança significativa nas bases

estruturais e materiais da educação escolar.

Isso tudo se dá pelo fato de que a escola que temos hoje é a escola do capital, ampliada quantitativa e qualitativamente de acordo com os interesses do capitalismo, o qual permanece em constante produção e reprodução (ZANELLA, 2003). Conseqüentemente, a educação oferecida pelo capital para a classe trabalhadora é uma educação fragmentada de conhecimentos científicos e restrita à formação para o mercado de trabalho, é a educação “em doses homeopáticas” de Adam Smith³⁰. É uma educação que contribui para a permanência e reprodução do modelo de organização social capitalista.

Para superação do capitalismo por uma sociedade socialista e progressivamente comunista, necessitamos de uma escola que forma o cidadão integral (homem – cidadão – profissional), capaz de interferir no movimento de formação e transformação da sociedade, através da aquisição e domínio dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade. A partir do conhecimento histórico das relações de poder, de trabalho, sociais e familiares, torna-se possível uma atuação que tenha como finalidade a transformação do *status quo*.

Esse modelo de educação interessa à classe trabalhadora e não à classe dominante, haja vista que um dos principais objetivos dessa perspectiva é a superação da sociedade de classes, em outras palavras, é a eliminação da dominação de uma classe sobre a outra. Por esse motivo a referida educação, por ser de interesse da classe trabalhadora, deve ser implantada e apropriada por esta mesma classe. Um exemplo disso é o MST (Movimento Sem Terra), que luta para implementar em suas escolas a concepção pedagógica que esteja atrelada às suas necessidades e interesses, inclusive a organização pedagógica, curricular e do tempo e espaço escolar, é elaborada conforme seus ideais e concepção de homem, sociedade e educação. As experiências históricas e materiais são, portanto, o pano de fundo do processo ideológico, e não o contrário.

Sendo a Pedagogia Histórico-Crítica uma concepção educacional orgânica da classe trabalhadora, deveria ser por ela implementada e não como foi no estado do Paraná,

³⁰ A concepção de educação frisada por Adam Smith (1776) é de uma educação vocacional, treinamento, formação profissional. Para que esta educação possibilite ampliar a capacidade produtiva do trabalhador.

apropriada pelo estado liberal. A referida pedagogia crítica pode servir de instrumento da classe dominada na luta pela superação das desigualdades sociais, começando pela conquista da igualdade na educação.

A implantação da Pedagogia Histórico-Crítica constituir-se-ia verdadeiramente se iniciada no seio da classe trabalhadora, pelos profissionais da educação, uma vez que, superando a condição de consenso, na luta pela transformação passariam a ocupar espaços na sociedade política e alcançar conquistas legais que possibilitassem a melhoria das condições de trabalho, carga horária em sala de aula, elaboração de um plano nacional de educação e de políticas públicas eficientes e duradouras (que tivessem continuidade), para uma educação de qualidade, científica, para a vida e para o trabalho. Segundo uma das professoras entrevistadas, P3, *“há necessidade de uma política educacional contínua em nível nacional, que se sobreponha às políticas educacionais fragmentadas em nível de estados e municípios, o que se apresenta como maior agravante. Quer dizer, necessitamos de propostas que sejam realizadas como uma política pública de Estado e não de secretário, de governo e de partido político”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa de natureza histórica encontra sempre limites para ser finalizada. Pois a história pode ser constantemente revisitada, relida, completada, reinterpretada a todo e qualquer impulso ou pretexto novo que nos venha a impelir alcançá-la ou reconstituir sua identidade. Daí decorre a dificuldade que nos impõe a presente dissertação, destacar alguns tópicos e eixos com a tarefa de produzir algumas relevantes considerações finais. O que podemos adiantar é que tal propósito, longe de fechar uma determinada interpretação sobre esse período e tema que nos impulsionou até o presente, consiste exatamente em reconhecer sua potencialidade de novos olhares, visões, releituras e juízos. Uma pesquisa no campo da Filosofia e na área da educação, notadamente nessa linha e método que nos inspiram, prescinde das disposições autoritárias e determinismos radicais.

As análises realizadas no decorrer desse trabalho nos conduzem à compreensão de que após vinte anos de ditadura civil-militar, os anos buliçosos que marcaram a década de 1980 representaram um marco na história política do nosso país, nucleada no avanço das forças sociais e populares que impuseram uma inusitada derrocada ao regime militar que exercia um governo de exceção em nosso país, constituindo um novo horizonte histórico e político que configurava a reconquista da democracia. No estado do Paraná, esse momento de redemocratização configurou-se pela vitória do PMDB para o governo do estado, elegendo José Richa, através de participativas e marcantes eleições diretas, apesar da legislação discricionária e controladora que o agônico regime pretendia manejar nesses pleitos.

Mas não será possível, pela leitura dos dados e depoimentos coletados, identificar esse momento de ruptura política como se fosse um novo cenário, marcadamente novo e revolucionário, tanto para a vida política estadual quanto para o campo e área de atuação da Educação. Sendo o PMDB um partido marcado por quadros, influências ideológicas e lideranças de esquerda e com supostas pretensões progressistas, pudemos observar uma contradição marcante nesse campo político e educacional. O governo desse partido no estado designou a educadores progressistas a ocupação de espaços importantes na organização do estado, nos limites da redemocratização em curso. Houve momentos de aglutinação de interesses, tanto nas leituras políticas efetivadas por todos aqueles que logravam a superação do regime de exceção quanto igualmente pleiteavam um novo projeto educacional para o momento e região. O que, no âmbito educacional, proporcionou condições favoráveis para a proposição da superação da pedagogia tecnicista, desenvolvida durante o auge do governo militar, e proposta de inserção de concepções críticas na base teórica das políticas educacionais apontadas para esta nova forma de gestão, do estado e da educação.

O paradoxo se consolida diante do rearranjo jurídico e político do Estado brasileiro na crise do regime militar e no surgimento de novas necessidades econômicas, sociais e educacionais, decorrentes do fracasso das políticas educacionais tecnicistas e sua flagrante artificialidade. Com a eleição estadual e após acalorado debate onde os educadores tiveram voz destacada, o governo do estado do Paraná passou, através da Secretaria de Estado da Educação (SEED), a implantar inúmeras modificações na educação escolar, que vão desde modificações na estrutura física até os ideais pedagógicos norteadores das políticas públicas educacionais. O que pudemos verificar no transcorrer de todo o levantamento historiográfico e documental que empreendemos é que o ardor da crítica prevalecia sobre a determinação política inovadora. Mesmo que consideremos o conjunto dos projetos e inserções não poderemos nunca afirmar que houve uma radical e inovadora política educacional estadual, com sua materialidade econômica e diretriz política modificada ou originalmente constituída.

Não houve, na conjuntura em questão do Paraná, a inusitada superação dos princípios republicanos históricos de manejo e representação das políticas educacionais

tradicionais, disposto por NAGLE (1988) e denominados por *entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico*. As modificações e melhorias na estrutura física escolar se deram através de construções de novos prédios escolares, permitindo uma relativa ampliação do acesso à educação escolar de um maior número de crianças e adolescentes. As modificações quanto à concepção pedagógica não foram significativas, foram marcadas por um controverso processo de apropriação discursiva em torno da questão de uma vontade de superação da pedagogia tecnicista pela concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, inspirada nas teses materialistas e dialética de cunho marxista e difundida no Brasil a partir do trabalho teórico-metodológico do educador Dermeval Saviani.

Todavia, nossas investigações apontaram para uma contradição: as concepções de homem, sociedade e educação defendidas pela Pedagogia Histórico-Crítica passaram, então, a compor o referencial teórico-metodológico de todos os documentos e propostas de intervenção pedagógica elaborados pela SEED, mas as medidas reais estavam longe de se referendar nessa pedagogia e sua inspiração filosófica. Para que os professores tomassem conhecimento dessa concepção teórica, assumida oficialmente pela SEED, foram organizados diversos encontros de estudo, tais como, cursos de capacitação de professores e semanas pedagógicas, tendo como objetivo discutir a organização curricular, a função da escola, a contribuição do professor no processo de formação entre outros temas. Tratava-se até de propor a importância da educação escolar na formação de alunos potencialmente transformadores. Todavia, a proposição desse trabalho deveria ser efetivada através de processos coletivos a fim de superar a individualização e fragmentação no processo de planejamento das atividades docentes. O que não se configurou de fato, pudemos registrar novamente a reprodução hierárquica e determinista, de cima para baixo, dos decretos, resoluções e disposições normativas desse momento conjuntural.

Dentre os três governos analisados no presente trabalho (José Richa – Álvaro Dias – Roberto Requião), foi possível observar que conceitos e dispositivos categóricos que se constituem nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica tiveram maior destaque e presença documental nos dois primeiros governos. Na terceira gestão do PMDB a concepção pedagógica que mais se destacou foi aquela marcada por um ecletismo propositivo, sustentada por uma defesa do multiculturalismo e da liberal acentuação da

escola como direito, descompondo o projeto político educacional conceitualmente iniciado nas duas primeiras gestões.

O documento “*Currículo Básico de Alfabetização*” (CBA), publicado no governo Álvaro Dias, constitui-se como um marco nesse período de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, por ter sido elaborado com base na teoria marxista e por ter resultado de um longo processo de estudo e debates entre o grupo de educadores. Como consequência do CBA, no campo da Educação fundamental, por exemplo, foi modificada a organização do tempo de alfabetização de *séries* para *ciclos*, propondo a anulação da reprovação no final da primeira série (alfabetização), tendo com isso a finalidade de superação dos altos índices de reprovação e evasão escolar. Tal projeto foi denominado de “*Ciclo Básico de Alfabetização*”.

Com a pretensão de superar o modelo tecnicista de organização escolar, o CBA apresenta claramente uma proposta metodológica de planejamento e prática pedagógica a partir da orientação da Pedagogia Histórico-Crítica. Destaca-se a importância de se trabalhar partindo da “*prática social*”, seguida de uma “*problematização*”, “*instrumentalização*”, e “*catarse*”, tudo isso com vistas para o “*retorno à prática social*”, sendo esses os cinco passos metodológicos apresentados pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Apesar das orientações de cunho metodológico (forma) sistematizadas no CBA elaborado pelo governo do estado do Paraná, nem mesmo o referido documento e menos ainda as ações políticas de governo foram capazes de modificar aspectos estruturais da organização escolar. Dentre eles destacam-se a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, sem relação umas com as outras, as precárias condições de trabalho do professor, incluindo a elevada carga horária de trabalho, a não remuneração das horas de estudo e preparação, o insuficiente acervo bibliográfico nas bibliotecas das escolas, além do baixo salário pago aos profissionais da educação.

Diante desse quadro é possível destacar as contradições entre a implantação de uma pedagogia crítica como proposta educacional de governo e as ações desse mesmo governo, divergentes com os objetivos propostos pela concepção pedagógica histórico-crítica. Visto que a Pedagogia Histórico-Crítica, diante do seu caráter revolucionário, propõe que a

educação seja estruturada de tal forma que possibilite aos alunos a apropriação dos conteúdos científicos, munindo-os de conhecimento que os capacite para atuarem na sociedade de forma transformadora, e não de maneira reprodutora e alienada.

Para se alcançar os objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica necessita-se de transformações reais, materiais e estruturais da organização escolar. Trata-se de nova forma de conceber os objetivos sociais da educação, de financiar a educação pública e organizar a escola para todos. Sendo assim, a forma de trabalho no processo de ensino-aprendizagem deve ser apenas um dos fatores a serem modificados, e não o único. Pois, para que o professor consiga preparar uma aula de acordo com os passos metodológicos propostos por Saviani, ele necessitará de muito conhecimento científico apoiado em materiais pedagógicos diversos. O que ressalta a necessidade de tempo para preparação das aulas e estudo científico, além de um acervo bibliográfico que dê sustentação tanto no estudo como na prática pedagógica.

Diante do contexto analisado, é possível afirmar que a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica pelo governo do estado do Paraná não passou de um impulso de idealismo pedagógico necessário naquele momento de redemocratização da sociedade aos produtores do novo consenso político conjuntural. Quer dizer, num momento em que a sociedade clamava por uma revolução e superação da opressão, do autoritarismo e da falta de liberdade, o grupo que assume o poder na promessa de superação das condições de trabalho e de vida impostas pelo regime militar, tem como compromisso político com a sociedade apresentar propostas renovadoras e até revolucionárias.

Mas o grupo que assume o poder não tem a pretensão de fazer revoluções que extrapolem os limites impostos pelo capital. Visto que a intenção continua sendo a de manutenção e reprodução do modo de produção capitalista. Aí está o motivo pelo qual a Pedagogia Histórico-Crítica foi implantada apenas como um discurso político, não sendo alterada significativamente a estrutura organizacional da educação escolar paranaense.

Apesar de o Estado ter assumido essa Pedagogia como política educacional oficial, não foi possível perceber sua efetiva implantação. Quer dizer, o Estado, ao assumir a proposta de redemocratização da sociedade assim como da educação, não o faz

desvinculado do projeto Liberal de Estado capitalista. Portanto, não é possível uma Pedagogia de caráter revolucionário, que tem em suas bases a pretensão da superação da sociedade capitalista por uma sociedade de organização socialista, ser implantada de forma integral pelas mãos do Estado.

Resultado desse intencional desinteresse do estado pela apropriação sistemática dessa pedagogia, por parte dos docentes, foi que apesar de dez anos de “*estudo*” da pedagogia crítica, os professores da rede continuaram sem compreender essa proposta, por não conhecerem e nem apropriarem-se das bases teóricas que sustentam tal concepção pedagógica. E ainda hoje continua mal compreendida e pouco conhecida, apesar de sua riqueza, potencialidade crítica e proposta democrática e transformadora.

Mesmo a Pedagogia Histórico-Crítica tendo sido apropriada de forma idealista e sem a pretensão de alcançar reais transformações educacionais e conseqüentemente sociais, ela continua sendo uma teoria revolucionária, crítica e orgânica da classe trabalhadora. Por ser, sobretudo, uma teoria orgânica da classe trabalhadora, sua implantação deve ter início no seio desta classe, representada pelos profissionais da educação. Deve ser implantada de baixo para cima, como uma conquista resultante da luta de classes, tendo como pretensão maior a superação das desigualdades sociais e de direitos tanto da saúde como da educação.

Passadas duas décadas e transpostos muitos marcos históricos de desenvolvimento econômico e industrial, o Paraná continua, como destarte o país, com graves indicadores de carências educacionais estruturais, somados aos ineficientes processos de implementação de políticas educacionais afirmativas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, estabeleceu a década da educação, em suas disposições transitórias, buscando inspirar um novo horizonte político para a escola e educação no país, após longo e controverso debate de bastidores. Nesse debate foram desmascarados os reais propósitos dos grupos que, apropriando-se de conceitos avançados, produziram um novo reformismo de cunho privatizante e acento neoliberal na educação brasileira. A Pedagogia Histórico-Crítica, inspiradora no primeiro projeto da LDBEN, foi superada pelo substitutivo Darcy Ribeiro, que se tornaria o eixo na lei, com inspirações pós-modernas de cunho neoliberal e forte apelo privatista. O PMDB fechou plenamente com tal proposição fazendo o enterro de suas iniciativas anteriores, mostrando seu adesismo populista e sórdida vocação governista.

Em suma, a Pedagogia Histórico-Crítica é a construção referencial cumulativa de um novo projeto social e educacional para o Brasil e, desse modo, para o Paraná. Mas sua vitalidade reside justamente em sua capacidade analítica de desvendar as intenções alienantes e mistificadoras para dar vazão à determinação política de se produzir no Brasil uma real mudança no papel do estado, na sistematização dos objetivos públicos da educação e da escola e na construção de um novo homem e um novo mundo, marcado pela formação *omnilateral* e pela conquista dos consensos sociais e subjetivos plenos.

A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se ainda como o horizonte inspirador de necessárias e urgentes transformações no perfil estrutural da educação e da escola no Brasil. Mas esse horizonte não se conquista com determinações normativas ou dispositivos reguladores, mas sim com sistematizações jurídicas que nasçam de novos ordenamentos sociais e políticos, nucleados na plena participação das camadas sociais marginalizadas e que, por essa razão, trazem em si a novidade da humanização, universalização e natureza distributiva e isonômica das mudanças educacionais.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, G.L., **“O seminário de Olinda”**. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M. e VEIGA, C.G. (Orgs), 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autentica, 2000, p. 61-78.

_____. **A obra educacional da Companhia de Jesus no Brasil, segundo a historiografia**. Trabalho apresentado no VI Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana. San Luis Postosí, México, 2003.

ANTUNES, R.T. **A capacitação dos professores da educação básica pública estadual paranaense de 1995 a 2002: da pedagogia histórico-crítica à universidade do professor – uma história a ser considerada**. Cornélio Procópio, [s.n.], 2003.

ARNS, D.P.E. **Brasil: nunca mais**. Petrópolis, Vozes, 1988.

BUENO, F.da S. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa: vocábulos, expressões da língua geral e científica-sinônimos contribuições do Tupi-Guarani**. São Paulo, Lisa S.A., 1988.

CARDOSO, T.M.F.L., **“As aulas régias no Brasil”**. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M.H.C. (Orgs), Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis, Vozes, 2004, pp. 179-191.

CUNHA, L.A., **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.

_____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 2. ed. – São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 17).

CUNHA, L.A. e GÓES, M. de. **O golpe na educação**. – 10. ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CURY, C.R.J., **Ideologia e educação brasileira**. 4. ed. – São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.

_____. **Educação e contradição**. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1985.

DALAROSA, A.A. **Análise da política educacional do Estado de Santa Catarina no período da ditadura civil – militar (1964-1985: um estudo do ciclo básico)**. – Campinas, SP: [s.n.], 2005 (Tese de Doutorado).

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE, N., **Sobre o construtivismo: contribuições para uma análise crítica**. Campinas, Autores Associados, 2000.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 3ª ed. Revista e ampliada. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, M.G.D., **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRANCA, L., **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro, AGIR, 1952.

FRARE, J.L.C. **No Paraná, a escola pública faz o que quer**. In. Revista Nova Escola, Setembro de 1994.

FELDENS, C. **Paraná amplia ciclo básico para três anos**. In. Revista Nova Escola, Novembro de 1993.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, M.D. de S. **Autonomia da escola e neoliberalismo: Estado e escola pública**. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994 (Tese de Doutorado).

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho – 9.ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume I. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KUENZER. A.Z. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. In: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, nº 70. Campinas – SP: CEDES, 2000.

_____. (org). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** 5. ed. Ver. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista.** 13. ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1995.

MAINARDES, Jefferson. **Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade. (Avaliação do CBA no Município de Ponta Grossa – PR).** Campinas, SP: UNICAMP, 1995 (Tese de Doutorado).

“**MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova**”, In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol 65, n. 150, pp. 407-425, mai-ago, 1984.

MARTINS, Rosilda Baron. **Escola cidadã do Paraná: análise de seus avanços e retrocessos.** Campinas, SP: UNICAMP, 1997 (Tese de Doutorado).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K e ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATTOS, L.A., **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570).** Rio de Janeiro, Aurora, 1958.

MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTAÑO, Carlos. **Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”: Estado e “terceiro setor” em questão.** IN: Revista Quadrimestral de Serviço Social & Sociedade. **Espaço público, cidadania, terceiro setor.** São Paulo, Cortez, Ano XX – nº 59 – março de 1999. (p. 47 – 79).

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** – 2ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley Neves (org.). **A nova pedagogia da hegemonia : estratégias do capital para educar o consenso.** – São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, F.M.G. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993 (Dissertação de Mestrado).

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** – 3. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2004.

PAIM, A., **História das idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo, Convívio/INL, 1984 (3ª ed. Revista e ampliada).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Políticas SEED – PR; fundamentos e explicitação**. 3. ed. Curitiba: SEED, 1984.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Posicionamento de educadores a serviço da SEED/PR**. Curitiba: SEED, 1985.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **A democratização do ensino**. Curitiba: SEED, 1986.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 1º grau. **Reorganização da escola pública: proposta preliminar de trabalho**. Curitiba: SEED/DEPG, 1987a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Pedagógico: 1987 – 1990**. Curitiba: SEED, 1987b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, PR: SEED, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Global: educação básica**. Período 1992-1995. Curitiba: SEED, 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa estratégico para o ensino de 1º grau com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID**. Curitiba: SEED, 1992a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Paraná: construindo a escola cidadã**. Curitiba: SEED, 1992b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendente da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica para a rede pública estadual de ensino**. Curitiba: SEED, 2006.

PMDB. **Diretrizes de Governo: Política de Educação**. (José Richa). Curitiba, 1982.

_____. **Diretrizes de Governo para debates – Governo Álvaro Dias**. Curitiba, 1986.

_____. **Uma educação para a modernidade – propostas de ações governamentais para o ensino do Paraná**. (Roberto Requião). Curitiba, 1990.

PITON, I.M. **Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos na educação básica paranaense**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2004.

RECH, P.E. **As discussões curriculares no Paraná nos anos 80 e 90.** In. APP-Sindicato. Revista 30 de Agosto. Edição Especial, outubro de 2004.

REQUIÃO, R. **Um passo à frente.** In. Diário da Manhã. Curitiba, 25 de maio de 1993.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** – 17. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SANFELICE, J.L., **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil.** In: LOMBARDI, J.C., JACOMELI, M.R.M., SILVA, T.M.T.da (orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; UNISAL, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. **“História das idéias pedagógicas: reconstruindo o conceito”.** In: FARIA FILHO, L.M. (Org.). **Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes de investigação.** Belo Horizonte, HG Edições, 1999a, p. 9-24.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** – 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999b.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** – 8. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **“O problema da periodização na história das idéias pedagógicas no Brasil”.** Trabalho apresentado no V Congresso Ibero-Americano de História de la Educación Latino-Americana. Costa Rica, maio de 2001.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** – 14. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia histórico-crítica.** – 8ª ed. ver. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **“Educação e colonização: as idéias pedagógicas no Brasil”**. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M.H.C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. I – Séculos XVI-XVIII, 2004, p. 121-130.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”, Campinas, 25 de agosto de 2005a.

_____. **O público e o privado na história da educação brasileira**. In: LOMBARDI, J.C., JACOMELI, M.R.M., SILVA, T.M.T.da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; UNISAL, 2005b.

SCHAFF, A. **História e verdade**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHELBAUER, A.R., **“O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX”**. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M.H.C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol II – Século XIX, 2005, p. 132-149.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e Consentimento. A política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SIMIONATTO, I. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.

TAVARES, T.M. **A Pedagogia Histórico-Crítica: relembando...** In. APP-Sindicato. Revista 30 de Agosto. Edição Especial, outubro de 2004.

ZANELLA, J. L. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. Campinas, SP: editora da Unicamp (Tese de doutorado), 2003.

_____. **(Re)pensando e estágio supervisionado na formação docente à luz de uma filosofia e de uma pedagogia**. In. ROSA, D. (org). *Anais do I seminário interestadual de prática de ensino: desafios e perspectivas no âmbito da formação profissional*. Francisco Beltrão, PR: Unioeste, 2003.

_____. **A educação da criança na Pedagogia Histórico-Crítica**. (Texto não publicado, elaborado para uma conferência no evento “Primeira Jornada de Educação Infantil e Ensino Fundamental de São Jorge D’ Oeste – PR” –), 26/05/2006.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **A questão do saber e da escola na concepção de Dermeval Saviani**. In. **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. – São Paulo: Cortez, 1994.