

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DURANTE O GOVERNO JAIME LERNER  
NO PARANÁ (1995-2002)**

**HELLOYSA BRAGUETO MOREIRA**

**CASCADEL - PR  
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DURANTE O GOVERNO JAIME LERNER  
NO PARANÁ (1995-2002)**

**HELLOISA BRAGUETO MOREIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso

**CASCADEL - PR  
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DURANTE O GOVERNO JAIME LERNER  
NO PARANÁ (1995-2002)**

Autor: Helloysa Bragueto Moreira

Orientador(a): Paulino José Orso

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Helloysa Bragueto Moreira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data: 08/03/2016

Assinatura: \_\_\_\_\_  
(Orientador)

Comissão julgadora:

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Maria Isabel Moura Nascimento

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. André Paulo Castanha

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Isaura Monica Souza Zanardini

**CASCADEL - PR  
2016**

## **AGRADECIMENTOS**

Numa caminhada como esta nunca estamos sós. Por isso, agradeço imensamente:

Ao meu orientador, professor Paulino José Orso, pela paciência e tempo dedicados a mim.

Aos membros do Grupo de Pesquisa e Estudos História, Educação e Sociedade – GT da Região Oeste do Paraná (HISTEDOPR), pelos momentos de discussões e estudos proporcionados.

Aos professores membros da banca pelas contribuições valiosas, Isaura Monica Zanardini, André Paulo Castanha e Maria Isabel Moura Nascimento.

Aos professores Roberto Antonio Deitos, Ireni Marilene Zago Figueiredo, Francis Mary Guimarães Nogueira, pela disposição em auxiliar no empréstimo de fontes para pesquisa.

Ao pessoal da SEED e da APP-Sindicato, que auxiliaram na tarefa de busca das fontes.

À Professora da rede pública estadual do Paraná, Vilma Rinaldi Bisconsini, pela presteza em disponibilizar materiais que serviram como fontes documentais à pesquisa.

De forma especial, agradeço aos grandes mestres que contribuíram imensamente para minha formação acadêmica: João Batista Zanardini, Isaura Monica Zanardini, Marciana Pelin Kliemann, João Carlos da Silva, Elvenice Tatiana Zoia, Aparecida Favoreto, Ana Paula Domingos Baladelli, Fábio Lopes Alves e Lucyelle Pasqualotto.

Aos meus familiares, que me apoiaram e não mediram esforços para me ajudar, em especial minha mãe, Maria Helena, e meu pai Edinilson.

Ao João Victor, pela cumplicidade nos momentos de angústia, companheirismo, amizade e amor.

Aos companheiros do Mestrado, “historiadores da educação”, Lidiane, Karine, Rosangela, Thon, Dulce, Anderson, Juliane e Giovane.

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota (Madre Teresa de Calcutá).

MOREIRA, Heloysa Bragueto. **A Pedagogia Histórico-Crítica durante o governo Jaime Lerner no Paraná (1995-2002)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

## RESUMO

A presente dissertação é resultado de estudos acerca da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tendo como delimitação temporal o período de 1995 à 2002. A problemática da pesquisa partiu do pressuposto de que, a teoria pedagógica histórico-crítica esteve presente nas discussões educacionais do estado do Paraná durante um período consistente, iniciada na gestão de José Richa (1983-1987), tendo continuidade no governo Álvaro Dias (1988-1990) e encerrada no governo Roberto Requião (1991-1994). Nesse sentido, a partir da publicação do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (1990) disseminou-se a ideia de que a PHC era a concepção pedagógica deste documento e, portanto, embasamento teórico das escolas paranaenses. Desse modo, a partir do governo Jaime Lerner, esta concepção teria sido suplantada por outras propostas pedagógicas. A partir daí, questionamos se ocorreu um movimento contrário à PHC no período em que o estado do Paraná foi governado por Jaime Lerner. Diante desta problemática, intentamos verificar como se desenvolveu e que características assumiu a PHC no Paraná durante aquele que é conhecido como um dos principais governos neoliberais que o Estado já teve. Mediante os estudos preconizados para responder a problemática inicialmente colocada, salientamos primeiramente que, a partir das pesquisas tomadas como referência, é possível afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica não é a concepção expressa no CBEP, e também não se consolidou enquanto teoria pedagógica do estado. Mesmo assim, com a publicação do Currículo Básico em 1990, Roberto Requião assumiu o governo no momento de implementação desta proposta. Todavia, Requião estimulou a pluralidade de concepções pedagógicas, inovações educacionais, autonomia da escola e a teoria da *escola cidadã*, assim, não possibilitou a continuidade das discussões acerca da PHC. O que foi evidenciado é que ocorreu uma desarticulação no processo de organização do CBEP ainda no momento de sua elaboração, que continuou de forma mais aguda a partir do governo Roberto Requião quando este “engavetou” o Currículo, e findou no governo Jaime Lerner, mediante a implementação de uma política educacional que se distanciava em muito da teoria pedagógica histórico-crítica.

**Palavras-chave:** Educação; Pedagogia Histórico-Crítica; Governo Jaime Lerner; História da Educação.

MOREIRA, Heloysa Bragueto. **Historical-Critical Pedagogy during Jaime Lerner's government in Paraná (1995-2002)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

### ABSTRACT

This dissertation is the result of studies on the Historical-Critical Pedagogy (HCP), with the time delimitation the period 1995 to 2002. The issue of research starts from the assumption that Historical-Critical pedagogical theory was present in educational discussions of Paraná state during a consistent period, it started in the management of José Richa (1983-1987), having continuity in Álvaro Dias government (1988-1990) and ended in Roberto Requiao's administration (1991-1994). Thus, from the publication of the *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná - CBEP* (Basic Curriculum for Public School of Paraná) in 1990, the idea has spread that HCP was the pedagogical concept of this document and therefore theoretical foundation of the state's schools. Thereby, from the government Jaime Lerner, this concept would have been supplanted by other pedagogical proposals. From there, we question whether there was a movement against the HCP in the period in which the state of Paraná was governed by Jaime Lerner. In front of this problem, we try to verify how it developed, what features assumed the HCP in Parana during what is known as a major neoliberal governments that the state ever had. We emphasize first that from the research taken as a reference, it is possible to assert that the Historical-Critical Pedagogy is not expressed in the CBEP, and also not consolidated as pedagogical theory of the state. Still, with the publication of Curriculum Basic in 1990, Roberto Requião took office at the time of implementation of this proposal. However, Requião stimulated plurality of pedagogical concepts, educational innovations, school autonomy and the theory of citizen school thus, did not allow the continuation of discussions about HCP. What was evident is that there was a dislocation in CBEP organization process even at the time of preparation, which continued most acutely from Roberto Requiao government when it "shelved" the curriculum, and ended in government Jaime Lerner, by the implementation of an educational policy that distanced much of the historical-critical pedagogical theory.

**Keywords:** Education; Historical-Critical Pedagogy; Jaime Lerner Government; History of Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALEP** Assembleia Legislativa do Paraná
- APM** Associação de Pais e Mestres
- APP** Associação dos Professores do Paraná
- ASSINTEC** Associação Interconfessional de Educação de Curitiba
- BID** Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM** Banco Mundial
- CBA** Ciclo Básico de Alfabetização
- CBEP** Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná
- CEB** Câmara de Educação Básica
- CEPAL** Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CETEPAR** Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná
- CLT** Consolidação das Leis do Trabalho
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CNPQ** Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNTE** Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- COPEL** Companhia Paranaense de Energia
- CUT** Central Única dos Trabalhadores
- DCNEM** Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- DEM** Democratas
- DEPG** Departamento de Ensino de 1º Grau
- DESG** Departamento de Ensino de 2º grau
- FHC** Fernando Henrique Cardoso
- FMI** Fundo Monetário Internacional
- FUNDEF** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- HISTEDBR** História, Sociedade e Educação no Brasil
- HISTEDOPR** História, Sociedade e Educação – GT Oeste do Paraná
- IES** Instituições de Ensino Superior
- LDBEN** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NEBAS** Necessidades Básicas de Aprendizagem
- NRE** Núcleo Regional de Educação

**OREALC** Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

**PCCS** Plano de Cargos, Carreiras e Salários

**PCN** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDS** Partido Democrático Social

**PDT** Partido Democrático Trabalhista

**PFL** Partido da Frente Liberal

**PHC** Pedagogia Histórico- Crítica

**PIBIC** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**PLADEPE** Plano de Desenvolvimento do Pessoal da Educação

**PMDB** Partido do Movimento Democrático Brasileiro

**PNUD** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PPGE** Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

**PQE** Projeto Qualidade no Ensino Público no Paraná

**PRN** Partido da Reconstrução Nacional

**PROEM** Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná

**PROMEDLAC** Plano Principal de Educação para a América Latina

**PSC** Partido Social Cristão

**PSDB** Partido da Social Democracia Brasileira

**PSEQE** Plano de Aplicação dos Recursos do Salário Educação – Quota Estadual

**PUC-SP** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**SEED** Secretaria de Estado da Educação

**UNESCO** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNICEF** Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UNIOESTE** Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**UP** Universidade do Professor

**URSS** União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. A EDUCAÇÃO E O IDEÁRIO NEOLIBERAL DE SOCIEDADE NOS ANOS 1990</b> .....	18
1.1 DO LIBERALISMO CLÁSSICO AO DESMONTE DO ESTADO DE BEM-ESTAR.....	18
1.2 A CONSOLIDAÇÃO DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NO CONTEXTO INTERNACIONAL..	21
1.2.1 As reformas neoliberalizantes no contexto brasileiro .....	26
1.2.1.1 A reforma do Estado no Brasil: consolidação do ideário neoliberal no governo Fernando Henrique Cardoso .....	30
1.3 EDUCAÇÃO E OS AJUSTES AS CONDICIONALIDADES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	34
1.3.1 A reforma da educação brasileira .....	40
<b>2. A (DES) ARTICULAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ: O MOVIMENTO DA HISTÓRIA</b> .....	52
2.1 CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: ANTECEDENTES HISTÓRICOS .....	52
2.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ.....	56
2.3 A EDUCAÇÃO PARANAENSE NO GOVERNO JAIME LERNER.....	74
2.3.1 Jaime Lerner: sua trajetória de vida e política .....	74
2.3.2 Excelência na Educação: concepção educacional do Governo Lerner.....	77
2.3.3 Projeto Qualidade no Ensino Público no Paraná - PQE .....	87
2.3.3.1 Capacitação dos recursos humanos da educação e a Universidade do Professor ...	98
2.3.4 A precariedade da atividade docente no Paraná .....	111
2.3.4.1 APP-Sindicato: Resistências e Lutas.....	115
2.3.5 Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - PROEM....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135

## INTRODUÇÃO

Para desenvolver uma pesquisa no campo da história, em específico da história da educação, consideramos importante compreender algumas questões que se fazem necessárias aqueles que adentram neste caminho de caráter educacional. Nesta perspectiva, abordamos a história a partir do pensamento desenvolvido por Karl Marx, pois consideramos que sua teoria nos ajuda a compreender, explicar e subsidiar a busca pela transformação da realidade.

Fundamentados em Marx (1984), consideramos que a história adquire uma forma que não corresponde à vontade de um ou de outro, mas sim, do conjunto das determinações materiais. Conhecer um objeto concretamente, portanto, pressupõe o conhecimento das suas múltiplas determinações, o que também exige um método de investigação que possibilite interpretarmos a realidade dessa forma.

Assim, depreendemos que este pensamento concebe a história enquanto produção do conjunto dos homens em um determinado período. Esta percepção de história implica na tarefa de construção do conhecimento de uma forma mais complexa, pois sendo a realidade multideterminada, contém especificações que não são percebidas de forma direta pelo pesquisador (NORONHA, 2006).

Nesse sentido, é preciso tomar o objeto de estudo analisando os processos históricos dentro de sua totalidade. Ao produzir esta abordagem, construímos uma análise para além de fragmentos e fatos particulares vistos de forma isolada (NORONHA, 2006).

Importa assinalar que após realizarmos a investigação sob este entendimento, temos a possibilidade de chegar ao momento da exposição, mesmo que de forma provisória, apresentando os resultados a que chegou (NETTO, 2011).

A presente dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação *stricto sensu* oferecido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus Cascavel*, é resultado de uma trajetória que se iniciou durante a graduação em Pedagogia, no ano de 2010.

Foi em 2012, que desenvolvemos um projeto para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)<sup>1</sup>, sob a orientação do professor Paulino José Orso. A elaboração e execução do mesmo, proporcionou aprofundamento nos

---

<sup>1</sup> Financiada pelo CNPq (Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

estudos e pesquisas a respeito da temática Marxismo e Educação, que inicialmente objetivava verificar minimamente a contribuição de Marx para a educação, consubstanciado nos limites de uma pesquisa de iniciação científica.

Por este caminho, ocorreu a possibilidade de aproximação aos estudos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tendo em vista que naquele ano me tornei membro do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação (HISTEDOPR) – GT Oeste do Paraná<sup>2</sup>.

O parco conhecimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica foi o pontapé inicial para a busca de conhecimentos em torno dessa teoria, que ocorreu por meio de leituras, grupos de estudo, palestras e videoconferências, proporcionadas pelo HISTEDOPR. Esta busca teve como resultado o Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia, no ano de 2013, sob orientação do Professor João Batista Zanardini. Além disso, neste mesmo ano, fui bolsista do Projeto intitulado “As contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para escola pública do Paraná entre 1980-2010”, desenvolvido sob a coordenação do professor André Paulo Castanha<sup>3</sup>.

Enquanto integrante do HISTEDOPR, foi possível acompanhar as pesquisas que vinham sendo desenvolvidas pelos colegas participantes do grupo, no PPGE da UNIOESTE, enquanto ainda cursava a graduação. Estes trabalhos abordavam, de forma geral, a temática da Pedagogia Histórico-Crítica e a educação no Paraná.

Em especial, a pesquisa da Sandra Tonidandel (2014) intitulada *Pedagogia Histórico-Crítica: o processo de construção e o perfil do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (1980-1994)*, apresentava a experiência de elaboração do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (CBEP) (1990) ocorrido na década de 1980.

A partir disso, tendo em vista a seleção para o mestrado, elaborei um projeto de pesquisa que abordasse a teoria pedagógica histórico-crítica que ao mesmo tempo, desse uma continuidade aos estudos e colaborasse para as pesquisas do HISTEDOPR. Dessa maneira, iniciaram-se as pesquisas sobre a PHC durante o período do governo Jaime Lerner no Paraná (1995-2002).

---

<sup>2</sup> O HISTEDOPR está vinculado ao Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR com sede na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, que tem abrangência nacional e organiza-se por meio de Grupos de Trabalho (GTs) regionais.

<sup>3</sup> Este projeto foi auxiliado financeiramente pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

A Pedagogia Histórico-Crítica se manifestou enquanto teoria pedagógica contra hegemônica no Brasil, mais especificamente no início da década de 1980. Seu objetivo principal, sintetiza-se na possibilidade da classe explorada dominar aquilo que os dominantes dominam, por meio da apropriação do conhecimento científico sistematizado construído ao longo da história pelo conjunto dos homens.

Evidenciamos que sua criação ocorre, mais especificamente, na época em que Saviani coordenava a primeira turma de Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). As discussões se desenvolveram mediante publicação do texto *Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara*, de 1982, que no ano seguinte foi incorporado ao livro “*Escola e Democracia*”, lançado em 1983 que, segundo Saviani (2003), seria uma espécie de introdução a PHC.

No Estado do Paraná era, e arriscamos afirmar que ainda é notório, o discurso que apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial pedagógico das escolas públicas paranaenses. Este quadro começou a ser delineado, quando José Richa foi eleito governador no ano de 1982, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), opositor ao partido da situação, o Partido Democrático Social (PDS). Segundo Baczinski (2011), para vencer as eleições, o PMDB utilizou um discurso que referendava a redemocratização do país e também da educação.

Recordamos que neste momento, o Brasil perpassava pelo processo de abertura democrática após anos de governo ditatorial, desde o golpe civil-militar ocorrido em 1964. Nesta conjuntura, na figura do candidato José Richa, o PMDB se contrapôs a este regime. Assim, desde sua campanha preconizou uma educação libertária, crítica e democrática, subsidiado pelas elaborações dos intelectuais que auxiliaram na tarefa de construção de uma proposta de educação para seu governo.

À vista disso, no Paraná, engendraram-se lutas em busca de uma educação pública de qualidade por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, que permeou as discussões educacionais paranaenses sob o fito de promover a democratização do saber e prover a especificidade da escola.

Nesse momento, o Paraná viveu o início da experiência de elaboração do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (1990). Este processo envolveu muitos educadores na tarefa de discussões e acúmulo de conhecimento para desenvolvimento do processo de elaboração do Currículo. O mesmo foi publicado no governo Álvaro Dias (1987-1990). Assim, “o Estado do Paraná é

conhecido como a unidade da federação que adotou oficialmente a PHC no seu Currículo para educação básica, pública, já no início dos anos 1990” (TONIDANDEL, 2014, p.88).

Desse modo, com a organização do Currículo paranaense, estabeleceu-se o consenso de que sua proposta pedagógica era centrada na concepção histórico-crítica. Da mesma forma, este consenso perdurou no governo de Roberto Requião (1991-1994) (ORSO; TONIDANDEL, 2014).

É necessário considerar que, após os três mandatos do PMDB, no ano de 1995, com a eleição do Governador Jaime Lerner, a Pedagogia Histórico-Crítica que, mesmo de forma superficial e fragmentada, vinha sendo discutida como pedagogia oficial do Paraná, começou a sofrer um forte redirecionamento. Nesse sentido, mediante as ações educacionais realizadas por este governo em suas duas gestões difunde-se a ideia de que a PHC foi omitida ou “abandonada” em detrimento de outras teorias educacionais.

Mediante estas questões, foi possível estabelecer o recorte histórico de nossa pesquisa, para então, verificarmos se de fato ocorreu um movimento contrário à Pedagogia Histórico-Crítica no período do governo Jaime Lerner, como se desenvolveu e que características assumiu esta teoria durante aquele que é conhecido como um dos principais governos neoliberais que o Estado já teve. Com este objetivo principal, estabelecemos alguns questionamentos, tais como: A Pedagogia Histórico-Crítica foi implementada no estado do Paraná? Em que medida ocorreu um movimento contrário a ela? Este movimento teve seu início no Governo Lerner? O que ocorreu com a PHC durante este governo?

Dessa forma, a problemática inicial da pesquisa, a saber, verificar se ocorreu um movimento contrário à Pedagogia Histórico-Crítica no governo Jaime Lerner, ficou condicionada a responder inicialmente se houve PHC nos governos anteriores. Compreender estas questões requereu, portanto, evidenciar se o Currículo Básico expressava de forma coerente a PHC e se foram propiciadas as condições necessárias à sua implementação.

O que se configurou diante disso foi que, as conclusões das pesquisas mais recentes<sup>4</sup>, que se detiveram em analisar este período (1980-1994), demonstram que

---

<sup>4</sup> Nos referimos aos trabalhos *A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)* (2007) da autora Alexandra Vanessa Moura Bacinski e *Pedagogia*

o CBEP incorporou elementos da Pedagogia Histórico-Crítica, no entanto, não é a concepção dominante desse documento. Portanto, inseriu-se aí uma nova conjectura, pois, se pensarmos que a PHC não se configurou enquanto teoria pedagógica efetiva do estado, o movimento contrário à ela no governo Lerner não teria ocorrido. No entanto, há que se considerar que a elaboração deste documento constituiu-se numa importante empreitada dos educadores do estado, trazendo à tona a discussão em torno dessa teoria pedagógica contra-hegemônica e revolucionária.

Diante destas questões, partimos do pressuposto de que ocorreram discussões acerca da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná, a luta dos educadores por uma educação pública de qualidade se fez presente no estado, porém, a sua implementação não foi de fato viabilizada. Primeiramente, pela falta de unidade dessa teoria no CBEP e também pelas ações do governo que ficou responsável pela implementação do currículo.

Portanto, para verificarmos se ocorreu um movimento contrário a PHC no Paraná foi necessário também, averiguar a política educacional estabelecida pelo governo Requião, tendo em vista evidenciar suas ações em torno da implementação do Currículo Básico.

Importa ressaltar que o objeto da pesquisa está inserido num contexto mais amplo, pois no final dos anos 1980 e mais especificamente nos anos 1990, a educação perpassa por inúmeras mudanças em âmbito mundial em razão do estreitamento que ocorreu em relação aos organismos multilaterais e elaboração de orientações direcionadas à educação, que passou a ser pensada como condicionante ao desenvolvimento dos países, alívio a pobreza e busca pela equidade social.

No Brasil, as mudanças ocorridas foram resultantes da Reforma do Estado e da Educação Básica, alinhadas às condicionalidades dos organismos multilaterais e documentos oficiais da época. Assim, a concepção de educação proclamada neste período decorre em função da ineficiência do Estado que precisava ser reformado, e que, conseqüentemente trazia consigo uma educação de má qualidade, que também necessitava ser repensada.

Ao sinalizar estas questões demonstramos que verificar se ocorreu um movimento contrário à PHC durante o governo Lerner implicou em analisar seus determinantes históricos, educacionais, sociais, econômicos e políticos, tendo em

---

*histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do "Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná" (1980-1994) (2014) de Sandra Tonidandel.*

vista que todos esses aspectos demarcaram o processo de mudanças que ocorreram no período, e, considerar que o Paraná não estava isolado dessa conjuntura.

Para a realização desta pesquisa, foram utilizadas fontes primárias de caráter documental e fontes secundárias, tendo em vista identificar e apreender nos documentos e estudos, contribuições a partir de elementos e informações acerca do problema investigado. Com base em Castanha, compreendemos que os documentos se constituem numa importante fonte para a sistematização do conhecimento histórico. Dessa forma, ao concordarmos que “as fontes não falam por si”, tomamos ciência de que é necessário estar atento ao seu uso e interpretação.

Esta percepção nos remete à ideia de que as fontes não estão mais no passado, entretanto são uma forma de ter acesso a determinado momento histórico. Isto demonstra o papel fundamental das fontes numa pesquisa histórica, contudo, é preciso ter claro que “são as perguntas que o pesquisador faz aos documentos que lhes conferem sentido e, no limite, respondem a determinados fatos” (CASTANHA, 2011, p. 312).

Portanto, a partir do uso das fontes para realização da pesquisa foi possível desenvolver e sistematizar a escrita do trabalho, que foi organizado em dois capítulos.

No capítulo I, tratamos dos acontecimentos que ocorreram no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 com o principal objetivo de contextualizar o objeto de estudo. Julgamos necessário retornar um pouco na história demonstrando que as sucessões dos acontecimentos fazem parte de uma conjuntura tanto global quanto nacional, evidenciando que os fatos não se encontram isolados. Assim, compreendemos que as ações executadas no estado paranaense durante o período que foi governado por Jaime Lerner se correlacionam e se desdobram a partir de processos históricos que estavam em curso tanto mundial e nacionalmente à época.

No Capítulo II, realizamos de forma introdutória a caracterização da teoria pedagógica histórico-crítica e a identificação da presença dessa concepção pedagógica nos três governos anteriores ao de Lerner, a saber, José Richa (1983-1986), Álvaro Dias (1987-1990) e Roberto Requião (1991-1994). Além disso, discutiremos sobre a elaboração do CBEP e a política educacional implementada pelo governador Requião. A justificativa de análise sobre este governo se sustenta na possibilidade de implementação da PHC e a concepção educacional existente no mesmo com vista a angariar condições de responder se existiu ou não um movimento contrário à PHC durante o governo Jaime Lerner.

Assim, realizamos um apanhado histórico do governo Lerner, suas ações e forma de governo a fim de compreender sua orientação educacional nos propondo a verificar como se desenvolveu, que características assumiu, como se deu este processo e no que resultaram as ações implementadas em relação à organização educacional.

## 1. A EDUCAÇÃO E O IDEÁRIO NEOLIBERAL DE SOCIEDADE NOS ANOS 1990

### 1.1 DO LIBERALISMO CLÁSSICO AO DESMONTE DO ESTADO DE BEM-ESTAR

Inicialmente, retornamos ao momento chamado de “liberalismo clássico”. De acordo com Cunha, o liberalismo é uma teoria cujos principais precursores/pensadores foram ingleses e franceses, no momento em que o contexto era de lutas da classe burguesa contra a aristocracia. Segundo o autor, “foi mais precisamente no século XVIII, na França, que essa doutrina se corporificou na bandeira revolucionária de uma classe, a burguesia, e na esperança de um povo que a ela se uniu” (1980, p. 27).

O liberalismo, portanto, está relacionado ao período em que a classe burguesa foi revolucionária na luta contra as relações feudais amparada pelos princípios de liberdade, igualdade e justiça. Naquele momento, enquanto classe revolucionária, a burguesia lutava por uma sociedade que se opunha à opressão e à exclusão iminentes da ordem feudal, envolvendo os demais setores explorados pelos senhores feudais (NORONHA, 2006).

No momento em que a classe burguesa consolidou seu poder, deixou de ter seu caráter revolucionário e passou a ser classe reacionária, que, segundo Duarte, “luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano” (2001b, p. 24). Dessa forma, ao se estabelecer no poder, a burguesia passou a ser uma classe conservadora, pois, uma vez que tomou a direção das coisas não é mais de seu interesse que ocorram transformações na ordem vigente.

Nesse sentido, o liberalismo legitimou a nova ordem instaurada a partir da vitória da classe burguesa e, conseqüentemente, do capitalismo. Como afirma Chaves (2007, p. 7) “[...] o liberalismo é, basicamente, uma filosofia política – ou, como preferem alguns, uma tendência na filosofia política”.

Essa teoria tinha como princípio o *laissez-faire*. Segundo Orso “partindo de Quesnay, passando por Smith e Ricardo, seguindo com Mill (1806-1873) e Spencer (1820-1903), o liberalismo seguiu um período de progressiva defesa do mínimo de intervenção estatal possível” (2007, p. 167). Isto significa que estes teóricos defendiam a tese de que era necessário deixar o curso dos acontecimentos fluírem

naturalmente, ou seja, o mercado tinha de ser livre, sem nenhuma intromissão que não fosse a natural.

Porém, em um determinado momento toda essa naturalidade acabou por colocar o mercado em crise. Segundo Orso

Se a superação do feudalismo, a eliminação progressiva das barreiras e dos entraves impostos pelo mercantilismo e a defesa do *laissez-faire* e a mão invisível, conduziram a um período de progresso econômico e de expansão comercial, entregue a toda liberdade possível; o mercado revelou sua irracionalidade e, de forma de desenvolvimento, transformou-se no seu contrário, em causa de profunda crise no final dos anos de 1920 e início dos anos de 1930. O próprio *laissez-faire* e a mão invisível tornaram-se ameaças ao liberalismo e ao capitalismo (2007, p. 168).

Nestas circunstâncias, ocorreu a criação do Estado de bem-estar social ou *welfare state*<sup>5</sup>, com a finalidade de não provocar maiores consequências na ordem vigente, haja vista que o socialismo existente na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) se desenvolvia de forma ameaçadora aos interesses capitalistas, pois os países que compunham esta união viviam um momento “de pleno emprego, grande desenvolvimento industrial, elevados níveis de progresso social, particularmente na área da educação, saúde e habitação [...] as desigualdades sociais foram reduzidas consideravelmente” (Idem).

Para não correr o risco de que os trabalhadores se revelassem contra o modo de produção capitalista, os liberais se viram obrigados a ir contra os princípios de livre mercado e mínima intervenção estatal. Assim, a preocupação do teórico John Maynard Keynes centrou-se em relação a “estratégias para combater o socialismo e salvar o capitalismo” (Idem).

Nestas circunstâncias era preciso tomar alguma atitude para salvar o capitalismo que se via ameaçado pela profunda crise instaurada em 1929 e deter o socialismo que na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas vivia um momento de desenvolvimento e de negação do capitalismo.

---

<sup>5</sup> Vieira apresenta de forma clara e sucinta o que foram as políticas de bem-estar social: “[...] O ‘Welfare State’ é uma aderência social-democrata, assumida pelo Partido Trabalhista Britânico, fundado no começo do século XX, que resolve construir um Estado com amplos serviços sociais, baseado em dois princípios keynesianos: a busca do pleno emprego; e o desenvolvimento acelerado pelo investimento do Estado em combinação com o investimento privado e com a poupança popular” (2001, p. 20).

A solução encontrada por Keynes estava em desacordo com os princípios liberais<sup>6</sup> defendidos no momento, mas, obrigaram a propor a intervenção do Estado na regulação do mercado, pois, a forma com que vinha sendo gerido estava ocasionando “enormes prejuízos ao setor social, que acabavam por ameaçar a necessidade permanente de ampliação do capital” (ZANARDINI, 2006, pp. 13-14).

O que se configurou diante da proposição keynesiana foi a crise na lógica do mercado e na sua incapacidade de sustentação do capitalismo, o que determinou mudanças na forma de conduzir o funcionamento da sociedade. De acordo com Orso (2007), as alterações provocadas pelas propostas de Keynes acabaram por “incluir” os trabalhadores ou pelo menos, “fazê-los sentir-se incluídos pelo capital”.

Vale ressaltar que no Brasil não houve um estado de bem-estar nos moldes dos países em que o capitalismo já havia atingido um nível avançado. Vieira corrobora e afirma que “não existiu Estado de Bem-Estar Social fora desses países e ele começou a morrer com a crise a partir da década de 70. É um cadáver que passeia pelos livros, mas expirou historicamente e só foi possível em países altamente capitalizados” (2001, p. 20).

Nesta mesma conjuntura, mais precisamente no ano de 1944, foi realizada a Conferência de *Bretton Woods*, com a participação de 44 países que se reuniram para a criação de instituições que auxiliassem a estabilizar a economia mundial visando impulsionar o crescimento econômico após a Segunda Guerra Mundial, o que determinou a criação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), mais conhecido como Banco Mundial.

Vale ressaltar que, de início, “o interesse das nações líderes concentrava-se no FMI” (Fundo Monetário Internacional) e o papel inerente ao Banco Mundial estava mais ligado à “ajuda à reconstrução das economias destruídas pela guerra e para a concessão de empréstimos de longo prazo para o setor privado” (SOARES, 1996, p. 18). Contudo, no início da década de 1950, o BIRD começou a assumir o caráter de financiador dos países em desenvolvimento.

Foi a partir do início dos anos 1970, mais especificamente em 1973, que uma crise no modo de produção capitalista avançado veio colocar em cheque os princípios de regulamentação da sociedade, do mercado e do estado. Nesse momento, as ideias

---

<sup>6</sup> De acordo com Luiz Antonio Cunha (1980) “[...] os valores máximos da doutrina liberal, são: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia” (p. 28).

de Friedrich Hayek se sobrepuseram em relação ao período em que o keynesianismo esteve em voga. As causas desta crise foram explicadas por Hayek. Nas palavras de Anderson

As raízes da crise [...] estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (1995, p. 10).

Isto ocasionou baixos níveis nos lucros empresariais provocando processos inflacionários que gerou uma crise das economias de mercado. Este processo levou a ações que tornaram o Estado máximo nas questões de dissolução dos sindicatos e controle, porém mínimo nos gastos sociais. As medidas cabíveis para superar esta crise se materializavam no controle de gastos com bem-estar e a composição do exército de reserva por meio da “taxa ‘natural’ de desemprego” (ANDERSON, 1995, p.11). Além disso, era necessária a aplicação de reformas fiscais que implicavam em “reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas” fazendo com que “uma nova e saudável desigualdade” voltasse a “dinamizar as economias avançadas” (ANDERSON, 1995, p. 11).

Mediante a crise que se delineou a partir dos anos 1970, o modelo neoliberal passou a ser a solução e instrumento capaz de preservar o modo de produção vigente. Em seguida, veremos como esse novo modelo de gestão se consolidou num contexto global provocando mudanças na forma de gerir o capitalismo.

## 1.2 A CONSOLIDAÇÃO DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NO CONTEXTO INTERNACIONAL

O neoliberalismo<sup>7</sup> tem sua origem na obra *O Caminho da Servidão*, escrita por Friedrich Hayek em 1944. Este texto apresentava ideias contrárias ao estado

---

<sup>7</sup> Existe quase um consenso em torno do que se pode chamar de neoliberalismo. Os autores, em sua maioria, afirmam que o termo se refere à reação teórica que se apresenta de forma contrária ao Estado intervencionista preconizado durante a crise dos anos 30. Isto é, o novo liberalismo, assim entendido, entra em voga no momento em que o modelo de Keynes entra em crise. Porém, gostaríamos de registrar que há outra forma de pensamento que define que as políticas de intervenção keynesianas é que são neoliberais. Segundo Orso (2007) a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI seria algo equivocado denominarmos as políticas ditas liberais de neoliberais, pois de acordo com o autor o neoliberalismo existiu no período o qual John Maynard Keynes defendia a intervenção do

intervencionista e de bem-estar. Em 1947 ocorreu a fundação da Sociedade de Mont Pèlerin, composta por alguns autores, dentre eles Friedrich Hayek, Milton Friedman e Karl Popper. Segundo Anderson (1995, p. 10) “seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”. Porém, parecia um tanto quanto custoso colocar estas ideias em prática, pois nessa época o capitalismo caminhava de vento em polpa, tendo em vista seu grande crescimento durante as décadas de 1950 e 1960 (ANDERSON, 1995).

A alegação feita por Hayek pautava-se no entendimento de que a igualdade existente gerida pelo Estado de bem-estar social provocava a destruição da “liberdade dos cidadãos” e “vitalidade da concorrência” e isso era algo que ameaçava a prosperidade de todos, pois a seu ver a desigualdade era algo positivo (ANDERSON, 1995, p. 10).

Sob as circunstâncias de crise do estado de bem-estar evidenciam-se as mudanças que começaram a se delinear na década de 1970, momento em que o neoliberalismo se propõe enquanto mecanismo que recolocaria o modo de produção vigente nos eixos. Outro aspecto a ser mencionado se relaciona com o modelo de gestão existente nesse modelo de produção, isto é, o taylorismo-fordismo<sup>8</sup> que acabou por sofrer um esgotamento juntamente com o estado de bem-estar provocando igualmente uma mudança na forma de gestão do trabalho na sociedade capitalista. Como afirma Silva Jr. (2002, p. 30)

[...] o fordismo, depois de uma época de altas taxas de acumulação de capital, logo após a Segunda Guerra Mundial, entra em declínio na década de 1970. O mercado dá sinais de esgotamento, a taxa média de lucros dos países cai em movimento contínuo, o desemprego surge e se avoluma, as taxas inflacionárias elevam-se e o ciclo fordista de acumulação capitalista mostra sua fragilidade e sua derradeira fase [...].

---

Estado para a salvação do capitalismo. Dessa forma, Orso (2007, p. 177) afirma que “se formos rigorosos com conceitos [...] não se pode chamar as atuais políticas de neoliberais, mas sim de ultraliberais, pois trata-se da superação tanto do liberalismo clássico quanto do intervencionismo”. Porém, neste trabalho optamos por adotar o que é senso comum, que chama de neoliberais as políticas contrárias ao estado de intervenção.

<sup>8</sup> O “[...] modelo taylorista-fordista, que reúne mudanças nos elementos objetivos (maquinaria, esteira rolante proposta por Ford) e subjetivos (organização do trabalho, gerência científica proposta por Taylor), constitui-se, em uma construção histórica no desenvolvimento do modo capitalista de produção. Esse modelo esteve articulado ao Estado de Bem-Estar Social, sendo um dos elementos responsáveis pela expansão capitalista que se deu nesse período (ZANARDINI, 2006, p. 20).

Ao tratarmos dessas questões, faz-se necessário abordarmos o fenômeno da globalização e o neoliberalismo, pois, a partir dessa nova conjuntura mediante o declínio do taylorismo-fordismo uma nova racionalidade foi imposta no mundo do trabalho, como resposta à crise, a chamada acumulação flexível.

Segundo Zanardini “o processo de globalização da economia, no qual se insere o padrão de Estado neoliberal [...] é apontado como um processo recente, que traria novas perspectivas para o capital internacional e suas relações com os países periféricos” (2006, p. 32). Entretanto, esse caráter “recente” da globalização é apontado como errôneo, pois na percepção de Castanho “a globalização [...] acompanha todo o capitalismo, desde os seus primórdios, fazendo parte constitutiva de sua lógica interna” (2003, p. 15).

Dentro dessa percepção, o conceito de globalização propalado neste período constitui-se em um instrumento que assegura e determina a “inserção dos países na ordem do capital internacional, contribuindo para assegurar a hegemonia dos países centrais, fortalecer ainda mais suas economias e manter o domínio do capital” (ZANARDINI, 2006, p. 34).

Com essa “nova concepção” de sociedade, ocorrem mudanças no processo de produção capitalista, e o modelo fordista-taylorista é substituído pela acumulação flexível. Esse novo padrão de produtividade adota palavras de ordem como qualidade e competitividade, a partir da incorporação da ciência e tecnologia no processo produtivo. Conforme Campos

Apela-se cada vez mais, aos aspectos subjetivos e intersubjetivos do trabalho, até então desprezados pelas gerências tayloristas-fordistas; do trabalhador atual deseja-se, além de suas capacidades técnicas, cooperação, criatividade, capacidade de iniciativa e decisão, capacidades comunicacionais, pensamento lógico abstrato e sinergia para trabalhos integrados e em equipes (1999, p. 65).

Diante desses aspectos apontados pela autora, ressaltamos que, embora houvessem divergências entre os novos requerimentos de qualificação tendo em vista que estes adquirem características peculiares considerando o contexto em que se desdobram, este novo paradigma de acumulação flexível deposita na educação e no processo de escolarização a tarefa de formação e preparação das novas competências do atual trabalhador.

Fiori (1997) aponta que as ideias neoliberais atingem os últimos redutos de resistência no final dos anos 1980, momento em que o comunismo é “derrotado” e que o ideário neoliberal chega a América Latina.

Os organismos multilaterais exerceram um papel crucial e um perfil estratégico em relação ao processo dessas mudanças de reestruturação neoliberal. De acordo com Soares (1996), com a crise mediante a interrupção de empréstimos por parte dos bancos privados, os países endividados passaram a depender de instituições multilaterais para receber recursos externos.

Nesse *décor*, emergem os intelectuais coletivos internacionais – os organismos multilaterais – como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, Unesco, Cepal etc, com novas funções específicas voltadas para consolidação, em nível global, da nova forma histórica do capitalismo (SILVA JR., 2002, p. 33).

Dessa forma, o Banco Mundial começou a intervir nas formulações de políticas internas por meio de condicionalidades impostas para a concessão de novos empréstimos (SOARES, 1996). Assim

[...] o Banco Mundial começou a implementar um amplo conjunto de reformas estruturais nos países endividados, pautadas em uma concepção ‘mais adequada de crescimento’: liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário. Essas políticas, que atendem em termos gerais às necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização, foram batizadas no final dos anos 80 de ‘Consenso de Washington’ (1996, p. 23).

A reunião que ficou conhecida como Consenso de Washington, ocorreu em 1989 na capital dos Estados Unidos, e, seu principal objetivo foi o tratamento de questões relacionadas a América Latina, tendo em vista que estes países estavam atravessando uma grave crise. As pessoas que compuseram esta reunião foram funcionários do governo norte-americano e dos organismos internacionais, tais como FMI, BIRD e BID. Além disso, economistas representaram seus países latino-americanos.

De acordo com Batista, “não se tratou, no Consenso de Washington, de formulações novas mas simplesmente de registrar, com aprovação, o grau de

efetivação das políticas já recomendadas em diferentes momentos, por diferentes agências” (1994, p. 7).

Bresser-Pereira<sup>9</sup> faz uma análise a respeito do Consenso de Washington, afirmando que

As causas da crise latino-americana são basicamente duas: a) o excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo (o modelo de substituição de importações), excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo; e b) o populismo econômico, definido pela incapacidade de controlar o déficit público e de manter sob controle as demandas salariais tanto do setor privado quanto do setor público (1995, p. 6).

Para superação dessa crise, foram elaboradas medidas que colocavam em prática as reformas preconizadas. Apesar de sofrerem algumas mudanças ao longo do tempo, basicamente estas se resumem em cinco, a saber:

“1. equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; 1. abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; 3. liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; 4. desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; 5. privatização das empresas e dos serviços públicos.” (SOARES, 1996, p. 23).

Acreditava-se que, essas medidas fariam com que os países retomassem o desenvolvimento e a estabilidade econômica levando-os conseqüentemente ao crescimento.

Em relação ao que foi abordado sobre a ideologia neoliberal, trataremos na seqüência como essas transformações se consubstanciaram no Brasil, demonstrando que todas as modificações preconizadas pelo capitalismo provocaram mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, no modo de conceber a educação, ocasionando a necessidade de reformar tanto o estado quanto o sistema educacional.

---

<sup>9</sup> “Luiz Carlos Bresser-Pereira nasceu em 1934 em São Paulo. É bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo, mestre em administração de empresas pela Michigan State University, doutor e livre docente em economia pela Universidade de São Paulo. No governo de Fernando Henrique Cardoso foi Ministro da Administração e Reforma do Estado (1995-1998), quando iniciou a Reforma da Gestão Pública de 1995, e, em 1999, Ministro da Ciência e Tecnologia. Desde julho de 1999 ele se dedica inteiramente à vida acadêmica” (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 1).

### 1.2.1 As reformas neoliberalizantes no contexto brasileiro

Entre o fim de 1969 e o início de 1973, a economia brasileira viveu um período de notável crescimento, entretanto, o crescimento econômico não significou a possibilidade de redução da pobreza, pelo contrário, o Brasil apresentava uma situação complexa de elevação da miséria.

Este momento do “milagre brasileiro”, em que o país era comandado pelos militares, baseava-se num modelo de grande concentração de renda e elevação da dívida externa. Num momento de intensa repressão aos movimentos sindicais e arrocho salarial, a ditadura deixou para nossa sociedade uma complicada herança social (LIMA FILHO, 1999).

O Brasil, que viveu um período de intensa relação com o Banco Mundial nesse período, foi nos anos 1970, o maior tomador de recursos do BIRD. Os empréstimos realizados pelo país só não superaram os valores do México e Índia, chegando a cerca de US\$ 22 bilhões até o ano de 1994.

Observamos que a partir de 1989 ocorre um declínio acentuado no que diz respeito os empréstimos efetuados pelo Banco Mundial ao Brasil. É possível afirmar que as causas inerentes a este processo se justificam pelas divergências da política econômica e, além disso, a opção do Banco Mundial de investir prioritariamente fora da América Latina.

Outro ponto abordado por Soares, está pautado na questão de problemas de gerenciamento em relação às entidades responsáveis pela execução dos projetos. Nesse sentido, “os atrasos nos cronogramas, as dificuldades no adiantamento de contrapartidas e o mau gerenciamento dos projetos vêm prejudicando substancialmente a contratação e a implementação de projetos no Brasil” (1996, p. 33). Porém, esse quadro começa a se modificar no momento em que começa a ocorrer

Uma série de reformas propostas pelo modelo liberal, sobretudo a partir do governo Collor. Implementou diversos programas de estabilização, cortou gastos públicos, renegociou a dívida externa, promoveu abertura comercial, flexibilizou e estimulou o ingresso de capitais estrangeiros, deu início ao programa de privatização, eliminou diversos programas de incentivo e controle de preços, aumentou exportações, além de ter desmantelado os serviços e as políticas públicas (SOARES, 1996, p. 36).

Isso demonstra um alinhamento com as políticas neoliberais que tiveram seu início na Inglaterra e Estados Unidos e se alastraram pela Europa Ocidental e América Latina. No Brasil, é possível afirmar que, já no governo Collor (1990-1992), o neoliberalismo começou a ganhar terreno, apesar de ter se consolidado apenas no governo sucessor<sup>10</sup>. Como asseverou Orso

[...] essas políticas ganham força com a eleição de Fernando Collor de Melo e nas duas gestões do governo de Fernando Henrique Cardoso. O Estado passou a ser demonizado; os direitos trabalhistas passaram a ser estigmatizados como privilégios e sua defesa passou a ser tida como corporativismo; as empresas estatais passaram a ser vistas como dispendiosas, perdulárias, improdutivas e ineficientes; os servidores públicos, como vagabundos; os direitos sociais e trabalhistas, como barreiras ao progresso, ao desenvolvimento econômico e ao aumento do emprego (2007, p. 173).

Fernando Collor de Mello<sup>11</sup> foi eleito pelo PRN (Partido da Reconstrução Nacional) em meio ao seu discurso populista e moralizante financiado por grandes grupos econômicos. Com sua carreira política ligada ao regime militar, foi transformado em um candidato que passava a imagem de honestidade e empreendedor da modernização brasileira. Segundo Almeida, “foi nele que o conjunto da burguesia jogou todas as fichas e, a curto prazo, ganhou, exorcizando os fantasmas de Lula e Brizola em um momento propício a grandes moções populares [...]” (1997, p. 52).

Após o longo período ditatorial Collor foi o primeiro presidente a ser eleito segundo a Constituição de 1988. Assumiu a presidência no dia 15 de Março de 1990 num momento de caos em que a questão econômica estava no centro das discussões. Com base em Shiroma *et al* (2011), consideramos que para a estabilização da

---

<sup>10</sup> Consideramos importante abordar a concepção da instauração do neoliberalismo elencada por Hotz (2008), quando o autor trata do momento de “transição” do período da ditadura civil militar. Segundo ele, “[...] a interrupção do regime militar no Brasil indicou, também, o esgotamento da proposição desenvolvimentista, consolidada no país a partir da década de 1930, sendo que a ‘transição’ precedeu, mas também *lançou as bases para a instauração do neoliberalismo na década de 1990*” (p. 2, grifo nosso). Nesta abordagem, Holtz afirma que “no lugar da proposição desenvolvimentista, foi se engendrando o neoliberalismo no país, como um processo histórico, cujos “pilares” foram lançados no regime militar, com a dilapidação processual do Estado brasileiro, e, como afirma Oliveira (1995, p. 24), a ditadura ‘[...] propiciou o clima para que a ideologia neoliberal, então já avassaladora nos países desenvolvidos, encontrasse terreno fértil para uma pregação anti-social’ no Brasil” (p. 5).

<sup>11</sup> Collor foi prefeito de Maceió indicado pelo regime militar, deputado federal e governador do Estado de Alagoas. Venceu as eleições no ano de 1989 liderando o primeiro turno com 28,52% dos votos, levando a disputa ao segundo turno com Lula. Foi eleito com 53,03%, cerca de 35 milhões de votos.

economia brasileira, o presidente tomou medidas que visavam reinserir o país na economia mundial, adequando-se as orientações de reajuste global.

Em seu curto mandato, empreendeu mudanças que retrocederam e desorganizaram o país por meio do seu Projeto nitidamente calcado no ideário neoliberal, consubstanciado nos Planos Collor 1 e 2. O Plano Collor 1 apresentava como objetivo “estancar o processo inflacionário para abrir caminho para um real segundo momento, mais ofensivo, do Plano”. Isto se daria por meio da “recessão violenta, do arrocho salarial, do enxugamento da liquidez, da redução do déficit público, da privatização do Estado” (ANTUNES, 2005, p. 13).

O segundo plano, ao contrário de ser esta chamada continuidade, demonstra a falência do primeiro, provocando a necessidade de sua elaboração na tentativa de colocar o país nos eixos. Como afirma Antunes

Este [Plano Collor 1] empobreceu ainda mais o país, desestimulou o parque produtivo, achatou barbaramente os salários, manipulou intensamente a consciência dos setores populares, e a inflação passou dos 20%, índice hoje já insuportável. O Plano Collor 2 é a tentativa, um bocado desesperada, de arrumar o país do estrago feito pelo anterior. Com o mesmo remédio, como se pode exemplificar: congelamento de preços e salários (2005, p. 13).

Sua vitória, que havia descartado um governo de esquerda, acabou por resultar em uma situação de catástrofe e inúmeros estragos. Com esse quadro, fez-se necessário livrar-se dele. De acordo com Almeida (1997, p. 52), “pegando carona na indignação popular, os mesmos que haviam glorificado o ‘caçador de marajás’ transformaram-no em um sofisticado batedor de carteiras que tinha conseguido iludir a nata dos ingênuos empresários e políticos profissionais brasileiros”. Com o impeachment de Fernando Collor em 1992, o então vice-presidente Itamar Franco assumiu a presidência do Brasil.

Apesar da mudança na presidência, o país continuou no mesmo rumo que havia tomado anteriormente. Isto fica evidenciado nas afirmações de Antunes (2005) em relação ao que se delineou no governo Itamar, pois, ao mesmo tempo em que o então presidente realizava seu discurso em relação ao social e a miséria dos brasileiros, suas ações se alinhavam as de Collor. De acordo com o autor, o governo Itamar Franco

[...] propõe crescimento da economia – como se ela fosse o antídoto essencial contra a miséria – mas intensifica a privatização; fala em combate à fome através de um assistencialismo estatal minguado, mas nem longinquamente toca no padrão de acumulação que gera uma sociabilidade atravessada pela pauperização absoluta. Nada sobre uma reorganização do sistema de produção e de consumo, para começar a erradicar na raiz a miséria, nada sobre a implementação de uma política salarial que coibisse a superexploração daqueles assalariados que estão empregados (ANTUNES, 2005, p. 22).

No período em que Itamar Franco esteve à frente do país percebemos que seu plano visava solucionar problemas de caráter estrutural, entretanto, funcionou como uma espécie de “consistência às ambiguidades” enfrentadas em seu governo. Na compreensão de Antunes, falava em “mudar muito para, em verdade, mudar muito pouco” (2005, p. 23).

Com as eleições presidenciais se aproximando, a burguesia brasileira via o pesadelo da candidatura petista se delinear. A preocupação em relação a uma possível vitória ficava evidente tendo em vista os resultados da pesquisa de opinião que demonstrava essa viabilidade. Diante dessa conjuntura, era necessário projetar a candidatura do político da grande burguesia. Assim, Fernando Henrique Cardoso<sup>12</sup>, Ministro da Fazenda<sup>13</sup> no governo Itamar tornou-se esse candidato (ALMEIDA, 1997). Assim

As mesmas forças que haviam apoiado Collor agora se revelavam ‘deslumbradas’ com o charme, o brilho e a erudição do novo candidato, que, por via das dúvidas, pedia que se esquecesse o que havia escrito quando intelectual acadêmico. Os grandes meios de comunicação, repetindo, em maior escala, o que haviam feito em relação a Fernando Collor, iniciaram o trabalho de canonização de FHC (ALMEIDA, 1997, p. 55).

<sup>12</sup> FHC ingressou na carreira política no ano de 1978, de início como suplente de senador. Foi somente em 1982 que assumiu uma substituição, e, em 1988, tornou-se presidente do Senado. Também neste ano, participou da criação do PSDB. De acordo com Almeida (1997, p. 53) “Fernando Henrique Cardoso é um intelectual acadêmico de reconhecimento internacional. Quando bem jovem, foi membro do PCB e, mesmo após deixar de pertencer a este partido, manteve, por muito tempo, relações amistosas com ele. Tornou-se professor da prestigiosa Universidade de São Paulo e um dos principais mentores do famoso grupo de estudos de *O Capital*, obra de Karl Marx”.

<sup>13</sup> FHC iniciou sua atuação no Ministério das Relações Exteriores. O cargo exercido no Ministério da Fazenda funcionou como uma espécie de ponte para sua candidatura à presidência. Nesse sentido, “a hiperinflação vinha sacrificando, por muito tempo, principalmente a população de baixa renda. E, também por muito tempo, a doutrinação neoliberal afirmava que a moeda fraca é fruto da falta de competência e vontade política dos governantes. FHC percebeu que aquele que conseguisse estabilizar a moeda a curto prazo teria imensas probabilidades de se eleger presidente da República. O ministro tucano cercou-se de um grupo de economistas que já haviam participado da elaboração dos planos anteriores e passou a formular o Plano Real, cronometrando-o de modo a produzir seus impactos mais positivos (sobretudo no que se refere à queda da inflação) às vésperas do pleito presidencial de 1994” (ALMEIDA, 1997, p. 55).

Quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência, o Brasil começou a se “reaproximar” do Banco Mundial, haja vista que em seu governo nosso país consolidou as reformas liberalizantes preconizadas por orientações dos organismos multilaterais, pois, os ajustes estruturais dessa reforma foram definidos por “um conjunto de programas, de políticas e de condições recomendadas principalmente, pelo BM/BIRD, pelo FMI e, em menor escala, por outras Instituições Multilaterais de Financiamento” (PITON, 2004, p. 31). Como afirmou Soares, o governo FHC continuou

Ampliando o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abrem caminho para o aprofundamento das reformas. Muitas das mudanças em curso coincidem com as propostas do Banco, como a reforma do sistema previdenciário, a revisão do sistema tributário, a flexibilização dos monopólios, a concentração dos recursos para educação no ensino básico, entre outras” (1996, p. 37).

Por esse caminho, emergiu a “necessidade” de se reformar o Estado, tendo em vista que o mesmo estava sendo ineficiente perante a sociedade globalizada que vinha se constituindo. Com esse quadro, as políticas neoliberais se consolidaram no Brasil apenas na década de 1990. O neoliberalismo se corporifica na chamada Reforma do Aparelho do Estado, ocorrida mais especificamente no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

#### *1.2.1.1 A reforma do Estado no Brasil: consolidação do ideário neoliberal no governo Fernando Henrique Cardoso*

A principal razão que acarretou a necessidade da reforma estatal se justifica na crise pela qual o estado estava passando. Ou seja, a alegação não era o modo de produção que estava em crise, mas sim que o estado se mostrava ineficiente na tarefa de gerir a organização do funcionamento do modo de produção capitalista. Portanto, para que a crise fosse superada a solução mais racional seria reformá-lo. Isso ocorre devido a condição de funcionamento da sociedade, pois

O modo de produção capitalista [...] necessita constantemente de transformações, imprescindíveis a sua própria manutenção. O Estado, nesse sistema, ocupa lugar central e, ainda que com autonomia

relativa sobre as classes sociais – mostrando-se como representante de todas elas e de seus segmentos -, orienta, induz ou faz tais transformações no âmbito da produção, da economia, da política e da educação” (SILVA JR., 2002, p. 23).

De acordo com Zanardini (2006), no Brasil, o grupo que aponta o estado como autor da crise não se autodenomina neoliberal. Referimo-nos aos “sociais-liberais” que se apresentam nas pessoas de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Carlos Bresser-Pereira<sup>14</sup>, executores da Reforma do Estado implementada no Brasil em 1995.

Com o objetivo de compreender o quadro de mudanças acerca da reforma empreendida, julgamos importante caracterizar a concepção de estado tomada neste trabalho. Desde Nicolau Maquiavel (1469-1527), estudiosos buscam interpretar essa organização da sociedade, mas é apenas com Thomas Hobbes (1588-1679) que se inicia a construção de fundamentos da teoria moderna do Estado, seguido de John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Friedrich Hegel (1770-1831), até chegarmos finalmente a Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

Estes teóricos, cada um em sua época e conjuntura histórica traçaram definições e suas concepções de Estado. Todavia, consideramos a elaborada por Marx e Engels aquela que tem melhor condições de defini-lo.

Divergindo da concepção hegeliana de que sem Estado não existe povo, Gruppi citando Engels assevera que a existência do Estado sucede outras sociedades, pois, só se torna algo necessário a partir do momento em que a mesma é dividida em classes, ou seja, sua criação “é a confissão do surgimento de classes antagônicas” (1996, p. 31). Desse modo, Engels define o estado como

[...] um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento: é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição consigo mesma e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, torna-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ordem. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e distanciando-se cada vez mais é o Estado (ENGELS, s/d, pp. 135-136).

---

<sup>14</sup>Na época, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado.

Nesse sentido, compreendemos que o Estado representa os interesses da classe dominante sobre a classe dominada. Zanardini (2006), fundamentada em Saes, elucida que as relações de produção existentes no modo de produção capitalista são possibilitadas somente pelo Estado burguês<sup>15</sup>, ou seja, o capital requer amparo do Estado para se reproduzir. Esclarecida a concepção de estado adotada neste trabalho, trataremos agora da Reforma do mesmo empreendida no Brasil na década de 1990.

De acordo com o ex-ministro Bresser-Pereira (1995), no Brasil a crise se manifesta mais evidentemente no final da década de 1980, o que leva o país à crise fiscal e ao esgotamento da substituição de importações. Segundo ele, inicialmente a crise foi ignorada, e, além disso, o neoliberalismo se apresentava como uma proposta inapropriada, pois um dos seus princípios pautava-se no Estado mínimo. Desse modo, somente com a criação da proposta de reconstrução do Estado é que se tem um caminho sólido rumo à superação da crise. Essa reconstrução seria possível por meio da administração pública gerencial que solucionaria o problema da crise de eficiência do estado. Nas palavras do ex-presidente Fernando Henrique

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de 'gerencial', baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna 'cliente privilegiado' dos serviços prestados pelo Estado. É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público; na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a perceber salários mais justos para todas as funções. Esta reorganização da máquina estatal tem sido adotada com êxito em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento (1995, p. 7).

Assim, Bresser-Pereira afirma que a redefinição do Estado é algo essencial para a resolução da crise. Segundo ele, o estado não apresenta um problema de governabilidade, tendo em vista que exerce o poder de governar respaldado pelo apoio da sociedade civil. Trata-se de um problema de governança, que coloca em xeque "sua capacidade de implementar as políticas públicas" pois, "é limitada pela rigidez e ineficiência da máquina administrativa" (1995, p. 14).

---

<sup>15</sup> Categoria utilizada por Marx e Engels.

Contudo, mesmo que os proponentes da reforma se autodenominem sociais-liberais, ao analisar as questões e propostas apresentadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, concordamos com Zanardini quando afirma que

As características da globalização e do neoliberalismo estão evidentes no Plano Diretor, quando aponta a necessidade de superar a ineficiência da máquina administrativa e implementar a modernização da administração, a desburocratização, e enfatiza a necessidade de flexibilização, o controle de resultados e a valorização de aspectos subjetivos, necessária ao controle do processo produtivo; em suma, implementar a perspectiva de eficiência, e portanto de racionalidade, presente na lógica do mercado (2006, p. 81-80).

Sob esta nova forma de conceber o estado, a administração pública que até então era vista enquanto algo rígido e ineficiente passa a ser concebida e transformada na administração gerencial tornando-se flexível e eficiente. Essa reforma do estado modifica a forma de controle, ao deixar de concentrar-se no processo para preocupar-se com os resultados. Isso provocaria a objetivação de um setor público efetivo, pois, ao se concentrar na avaliação de resultados os administradores contariam com maior flexibilidade e descentralização, transformando o estado num Estado avaliador.

Deitos (2012, p. 206) afirma que para o Ministro Bresser-Pereira

A reforma do Estado brasileiro iniciada em 1995 pode ser considerada um projeto bem-sucedido, principalmente pelas mudanças constitucionais e culturais que empreendeu, especialmente ao flexibilizar a contratação de pessoal para os serviços públicos, criando o regime de emprego público em oposição ao cargo público.

Essas medidas proclamadas por Bresser apontam para a inserção do Brasil no processo que provocou uma transformação no aparelho de Estado. Assim, de estado interventor passou a ser um estado modernizado e gestor. Silva Junior (2002), corroborou com essas questões ao evidenciar que Bresser-Pereira orienta a administração pública gerencial embasado pelos valores do setor privado, pois, suas qualidades de eficiência e agilidade deveriam ser características também do Estado.

Diante da Reforma do Aparelho de Estado empreendida no Brasil, entendemos que nosso país se ajustou estruturalmente à nova ordem mundial, e assim, FHC transformou o Brasil no “país das reformas” e o submeteu “apesar de suas

peculiaridades, ao figurino do capital, desenhado, agora pelos organismos multilaterais, com especial destaque para o Banco Mundial” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 62).

Ao evidenciarmos o novo padrão estabelecido no Brasil, pretendemos analisar e discutir na sequência as mudanças e ajustes ocorridos na educação mediante a reestruturação do Estado, suas implicações na política educacional e orientações a nível internacional.

### 1.3 EDUCAÇÃO E OS AJUSTES AS CONDICIONALIDADES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

A partir das questões abordadas anteriormente em relação ao novo processo de acumulação capitalista que se desenhou mediante a globalização e reestruturação produtiva, é possível tratarmos da educação e respectivamente dos modelos pedagógicos, como tendências que estão historicamente condicionadas as mudanças que ocorrem nas relações sociais que se dão a partir do mundo do trabalho (KUENZER, 1999).

Com a nova forma de organização da produção capitalista pautada na acumulação flexível, cria-se um novo discurso e novos determinantes que provocam a necessidade de uma nova formação para o trabalhador. Sobre isso, Kuenzer afirma que “o novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível”. Assim, “o objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de modo a atender as demandas dinâmicas [...]” (1999, p. 96).

Esta forma de conceber a educação, provocou a necessidade de superação da suposta crise educacional. Assim, foi possível perceber nitidamente as mudanças que vinham ocorrendo no campo educativo. Segundo Mello

Diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas em seus sistemas educacionais, com a finalidade de torna-los mais eficientes e equitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos (1993, p. 26).

Este quadro começa a se desenhar no momento em que ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990, em Jomtien na Tailândia, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Ao término deste evento, ficou acordado entre os 155 governos participantes assegurar uma educação básica de qualidade a todos.

A ideia difundida a partir daí demonstrava que, a educação preconizada pela Conferência deveria realizar as “necessidades básicas de aprendizagem” (NEBAS) de crianças, jovens e adultos. Este conceito está presente no Documento de Referência resultante do evento, que aborda o oferecimento da educação básica enquanto promotora do crescimento e alívio da pobreza. No entanto, as NEBAS se traduzem em “ferramentas mínimas de aprendizagem necessárias à sobrevivência dos indivíduos de uma forma ‘autônoma’” (NORONHA, 2006, p. 57).

Para isso, o que estava em discussão não era especificamente uma concepção de formação pautada em conteúdos e conhecimentos, mas sim “a valorização da capacidade de aprender, de processar informações, de interpretar e resolver os problemas colocados em uma sociedade em permanente mudança” (ZANARDINI, 2008, p. 130). Além disso, a concepção de educação que pairava era a de “principal mecanismo para aliviar a pobreza, promover a dignidade humana e, com isso, alcançar a paz [...]” (p. 128).

O Brasil estava entre o grupo de nove países<sup>16</sup>, chamados de “E9”, que apresentavam maior taxa de analfabetismo do mundo. Com isso, era necessário realizar ações que preconizassem os princípios estabelecidos pela Conferência.

Durante o governo Itamar Franco, ocorreu a elaboração do documento Plano Decenal da Educação para todos 1993-2003, que apresentava as ações que seriam realizadas a partir das discussões feitas na Tailândia. Assim, “o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA *et al*, 2011, p. 52).

---

<sup>16</sup> Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México Nigéria e Paquistão.

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Murílio de Avellar Hingel, assinala no referido documento a universalização do ensino fundamental com qualidade como a busca mais importante do país.

O Plano Decenal, além de apresentar as metas, objetivos e princípios acordados na Conferência de Jomtien, estabeleceu os propósitos a serem alcançados no âmbito educacional no prazo de dez anos, que se alinhavam nitidamente à proposta internacionalmente preconizada. Segundo o documento, o reordenamento do binômio qualidade e equidade visa “a atingir novos padrões educacionais compatíveis com o direito social de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (BRASIL, 1993, p. 40).

Ainda de acordo com o documento

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (1993, p. 73).

Observamos que na década de 1990 houve um número significativo de produções, algumas advindas de organismos internacionais, que visavam orientar os caminhos que a educação deveria tomar. Segundo Zanardini essas orientações visavam “fundamentar e indicar os pressupostos e perspectivas da reforma da educação desencadeada a partir dessa década, o entendimento de que a partir das suas proposições, os problemas mundiais poderiam ser gradativamente solucionados” (2006, p. 89).

Newton Duarte realiza uma reflexão importante que nos auxilia na compreensão dessa relação entre a educação e as orientações e estratégias advindas de organismos internacionais. Segundo o autor

As classes dominantes precisam manter parte da população presa à idéia de que não existe outro caminho para a humanidade a não ser o da total adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado. Entretanto, para que as condições de miserabilidade que atingem enormes contingentes da população mundial não produzam reações

violentas da parte desses contingentes, seja na forma de insurreições organizadas, seja na forma de gigantesco aumento da criminalidade, comprometendo assim a relativa estabilidade política e econômica necessária à reprodução do capital, são acionados vários tipos de agências sociais voltadas para a difusão de conhecimentos elementares que produzam determinadas atitudes imediatas no cotidiano dos indivíduos, atitudes essas que se traduzam em amenização, a baixo custo, de problemas sociais gerados pela miséria (2001b, p. 26).

O que se depreende diante dessa afirmação é que, o conhecimento oferecido às classes exploradas tem a função ideológica de inculcar no pensamento das pessoas que o modo de vida está tomando um rumo melhor. Isso implica em ter sob controle o “quanto” de conhecimento e a forma de difundir-lo à população, o que propicia um certo nível de consciência o qual ainda seja possível sua manipulação. Dessa forma, possibilita as pessoas condições mínimas de sobrevivência e adaptação a sociedade atual (DUARTE, 2001b).

Isso se materializa, por exemplo, nos documentos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) *Transformación productiva con equidad*, publicado em 1990, e *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, publicado em 1992, em parceria com a UNESCO.

O primeiro documento citado, recomendava que

Os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica (SHIROMA *et al*, 2011, p. 53).

O que se configura diante disso é que a necessidade de uma ampla reforma educacional estava presente nestes documentos para que fosse possível alcançar os objetivos traçados, dentre eles a equidade social. Essa urgência em reformar o sistema educacional marcada pelos documentos da CEPAL, foi também enaltecida por outros organismos multilaterais no decorrer dos anos 1990 (SHIROMA *et al*, 2011).

Vale salientar que vários intelectuais foram proclamadores da reforma implementada durante a década de 1990. Dessa forma, Guiomar Namó de Mello

merece destaque nas discussões a respeito dessa questão, por seu discurso favorável as mudanças no sistema educacional e suas publicações que trataram deste tema, tais como *Social-democracia e educação: teses para discussão* (1993) e *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio* (1993).

A autora aborda estas questões sob a perspectiva de que a revolução a ser realizada na educação, deveria ser construída a partir do slogan “mais cidadania, melhor governo, menos Estado” (1993, p. 25). Nesse sentido, Mello defende que a crise de eficiência presente nas instituições de ensino estaria sendo causada pelo fato da escola estar alinhada a lógica administrativa do estado (ZANARDINI, 2007).

Segundo Zanardini (2007), Mello defendia os interesses do liberalismo no Brasil. Desse modo, a autora produziu textos que resultaram na obra *Social Democracia e Educação* (1993), que poderiam auxiliar na construção da identidade política do Partido da Social Democracia Brasileira (PDSB). Assim, “as teses e propostas neles existentes pretendem ser uma contribuição a esse partido, na formulação de um projeto político social-democrata para a educação brasileira” (p. 14).

Ao defender a Reforma da Educação, Mello considera “a sua contribuição para a retomada do desenvolvimento na ótica da globalização da economia, e para que a educação, componente do Estado, desenvolva seu papel ideológico de adequação ao capital, propondo e colaborando para a busca/conquista da cidadania” (ZANARDINI, 2006, p. 81).

Outra publicação que podemos citar é o Relatório *Educação um tesouro a descobrir* realizada pela UNESCO em 1996, organizado por Jacques Delors, coordenador da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. O referido documento apresenta quatro pilares fundamentais da educação para o século XXI: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver juntos e aprender a ser. Conforme o Relatório, “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (UNESCO, 1996, p. 89).

A “civilização cognitiva” ou sociedade do conhecimento a que o documento faz referência é considerada por Duarte “uma ideologia produzida pelo capitalismo”, e sua função se traduz em

Enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’ (2001a, p. 39).

Nesse sentido, a educação preconizada por esse conjunto de documentos é concebida como instrumento de preparação dos indivíduos para que eles consigam acompanhar o acelerado processo de mudança da sociedade. E isso se torna possível quando a escola “prepara os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida. A saída é o ‘aprender a aprender’” (DUARTE, 2001b, p. 74).

As discussões em torno da formulação de uma educação de qualidade também foram tratadas em específico pelos países da América Latina e Caribe. Ao final dos anos 1980 foi fundado o Comitê Regional Intergovernamental do Plano Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), organizado e instituído pela UNESCO e OREALC (Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe).

No ano de 1993, ocorreu a formulação das diretrizes que compunham o PROMEDLAC V, realizado pelo Comitê em Santiago, no Chile. De acordo com Shiroma *et al* (2011, p. 60)

O PROMEDLAC V [...] também conferia papel central à educação nas novas estratégias de desenvolvimento sustentável, tanto para o crescimento econômico, cujo eixo seria a incorporação de conhecimento no processo produtivo, quanto para a justiça e equidade social. A aquisição de conhecimentos, a formação de habilidades técnicas fundamentais e a internalização de valores era compreendida como esteios da superação da pobreza.

Vale ressaltar que o PROMEDLAC V foi composto ainda por um Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. A concepção de educação propalada pelo documento tratava do trabalho educativo como um dever de todos, enfatizando a importância de uma gestão que oportunizasse a busca pela equidade e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2001).

O trecho a seguir sintetiza o caminho necessário para alcançar os resultados pretendidos

O êxito dos países da região, para inserir-se na economia internacional, dependerá, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e das melhorias que estes possam introduzir nos processos educativos. É necessário assegurar uma educação básica de qualidade para todos os educandos. Os países da região não estarão em condições de enfrentar os desafios do século XXI se não alcançarem antes a base educacional, que lhes permita uma inserção competitiva no mundo (PROMEDLAC V *apud* SHIROMA *et al*, 2011, p. 61).

Mediante a discussão de documentos e agências que exerceram um papel importante no que diz respeito à definição da educação na década de 1990, é de suma importância destacarmos a participação do Banco Mundial que evidenciou-se enquanto uma agência que, além de financiar políticas, também disseminou ideologias e definiu o que considera as prioridades da educação.

No mesmo viés das produções citadas anteriormente, o Banco Mundial elaborou o documento *Prioridades y estrategias para la educación* publicado em 1995. O mesmo atribui à educação “um papel decisivo en el crecimiento económico y la reducción de la pobreza” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 3). Assim, define suas prioridades fundamentais: “esta debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir nuevos conocimientos sin dificultad, y debe contribuir a la constante expansión del saber” (Idem).

Observamos a partir das discussões realizadas em torno das orientações e documentos da época, que havia uma convergência de pensamento entre eles, enfatizando a educação enquanto promotora da equidade social, redutora da pobreza e responsável pelo desenvolvimento dos países. Nesse sentido, o enfoque educacional do Brasil não contrariou as orientações e o consenso estabelecido no período. Assim, trataremos na sequência do trabalho, como essas referências se materializaram em políticas educacionais no início da década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso.

### 1.3.1 A reforma da educação brasileira

Na década de 1990, a política educacional brasileira passou por inúmeras modificações que conduziram à reforma de nosso sistema educacional. Diante do que foi exposto em relação à Reforma do Aparelho do Estado, podemos colocar em

questão o fato de que se o mesmo estava passando por uma crise, a educação que compunha sua estrutura também estaria sendo ineficiente, ou seja, não estaria dando conta de preparar o aluno para a sociedade do conhecimento (ZANARDINI, 2007).

As questões educacionais em debate naquele momento atribuíram à educação uma importante fonte de desenvolvimento dos países num viés econômico, propulsor de condições de inserção no mercado de trabalho, numa conjuntura de mudanças em relação às qualificações do trabalhador.

Sob esta perspectiva, as políticas educacionais enviesadas nas concepções dos organismos internacionais consubstanciavam propostas que objetivavam adequar a educação à sociedade neoliberal e ao seu novo caráter produtivo. Isso significa que

O caráter promotor e regulador do Estado propiciou ao discurso neoliberal adentrar o terreno educacional, propondo políticas para a educação que visavam – a exemplo do mercado – eficiência rumo à qualidade. Na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam uma crise de produtividade, mais do que uma crise de expansão, posto que, no caso brasileiro, a universalização já teria sido conquistada. Ou seja, o processo de expansão da escola teria ocorrido sem o acompanhamento de uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos; tratar-se-ia de uma crise de qualidade, expressão da ineficácia da escola e da incompetência dos que nela trabalham, logo ela careceria de uma reforma pedagógica e administrativa. De acordo com esta lógica, não há falta de escolas, não há falta de professores, há falta de escolas eficientes e professores competentes. De outro lado, não há falta de recursos, há falta de gerenciamento eficiente dos recursos existentes. Decorre desta lógica que a escola de ‘qualidade’ supõe um desafio gerencial (ZANARDINI, 2008, p. 127).

Neste viés, preconizar a Reforma da Educação Básica também requeria uma reforma gerencial, haja vista que a educação perpassava por problemas técnicos. A necessidade de pensar melhorias era primordial, pois, se isto não ocorresse provocaria uma ineficiência da reforma pretendida, considerando que era necessário implementar mecanismos eficientes de gestão (ZANARDINI, 2006).

Ao analisar as questões referentes à educação nos anos 1990, percebemos que as justificativas e reformas preconizadas na época encontram respaldo na elaboração de propostas realizadas principalmente por técnicos dos organismos internacionais.

Em vista do que foi discutido anteriormente, consideramos que o Brasil estava alinhado às propostas em voga naquele momento. Isso se corporifica primeiramente

no Plano Decenal, já abordado neste trabalho, e, dessa forma, obtém uma continuidade no decorrer dos anos 1990, materializando-se em outros documentos, como Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicados já no governo Fernando Henrique Cardoso.

Apontamos que em sua campanha para as eleições à presidência, o então candidato tratava da educação como uma questão principal de seu governo, concebendo-a enquanto promotora do desenvolvimento, responsável pela adequação à nova forma de sociedade e às exigências do mercado.

Já no início de seu mandato, o presidente patrocinou em 1995, um encontro coordenado pelo Ministério do Trabalho, que objetivou a discussão de estratégias para a educação, resultando no documento publicado no mesmo ano denominado de *Questões críticas da educação brasileira*. É evidente que as propostas apresentadas nesse encontro convergiam com a reforma que se delineou no decorrer dos anos 90. Segundo Shiroma *et al* (2011, p. 67)

Isso ocorreu não apenas porque o MEC estava presente, mas também porque esse foi um momento em que a secretária de Política Educacional, Eunice Durham, antecipou a seletor grupo da sociedade civil, as propostas que viriam reformar a educação no país. Assim, mais do que um processo de consulta ou construção coletiva, procurou-se dar consistência ao consenso em andamento.

Em resumo, as propostas convencionadas nesse encontro pautavam-se em reestruturação curricular, implantação de sistema nacional de avaliação, flexibilização de conteúdos na área de pós-graduação, extinção dos cursos de magistério, reformulação dos cursos de formação de professores, entre outros.

O novo rumo tomado em relação a educação apresentava convergência em relação às propostas em âmbito internacional. Dessa forma, consubstanciaram-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que norteou a elaboração de outros documentos referentes a orientações educacionais.

A nova LDB aprovada em 1996, alinhava-se ao paradigma educacional da época, que apresentava como premissas a produtividade, eficiência e qualidade total. Isto provocou mudanças tanto na forma de gerir a educação como em sua estrutura curricular.

Uma das principais e mais evidentes proposições em relação a gestão escolar trata da descentralização, que teria um papel fundamental em democratizar o poder e que estaria concentrado em poucas mãos como forma de gestão autoritária. Mas, a chamada descentralização que deveria compartilhar responsabilidades entre as três esferas governamentais causou uma transferência de encargos para estados e municípios, e, além disso, no governo FHC, a responsabilidade pela manutenção da escola foi transferida a comunidade escolar entendida como pais, alunos, funcionários, professores e direção (VIRIATO, 2004).

Ao tomar como compromisso as carências da escola, a comunidade escolar não assume as funções deliberativas, pois, a tarefa de planejador e regulador fica ao encargo do governo.

Viriato (2001) considera que a descentralização, a autonomia e a participação são conceitos que constituem a então propalada Gestão Democrática. Contudo, esta concepção de gestão se reduziu a gestão compartilhada<sup>17</sup>, o que implicou na desobrigação do estado enquanto fomentador da escola pública.

Nesta perspectiva, o Estado centralizado é “ineficiente, clientelista e burocrático”, por isso, a conveniência de se “descentralizar as políticas educacionais para que a população participe dos problemas educacionais e se responsabilize por eles” (VIRIATO, 2001, p. 178).

A questão da Gestão Democrática, de certa forma, já vinha sendo discutida desde a década de 1980, pois, com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal em 1988, as discussões em torno da democracia que estavam em voga na sociedade, também estavam presentes em âmbito educacional visando a democratização do ensino, o que seria possível por meio da descentralização. No entanto, a descentralização nesse período não se concretizou, enquanto forma de democratizar o ensino, reduzindo-se somente a uma expansão das instalações físicas e número de professores e alunos. (VIRIATO, 2004).

Assim, na conjuntura dos anos 1990, em que a Reforma do Estado justificava a Reforma da Educação, evidenciamos que estes conceitos de gestão que foram adotados na nova forma de gerenciar o estado, estavam presentes também na forma de pensar a Educação, tendo em vista que a crise de eficiência da escola teria que ser igualmente superada. Nesse sentido,

---

<sup>17</sup> Esta questão será retomada no segundo capítulo.

Ao analisar, portanto, o 'novo' modelo de racionalidade que se delineia para a gestão escolar, é possível considerar que, no plano mais imediato da reforma da educação básica, os mecanismos de descentralização e autonomia são amplamente divulgados como meios para democratizar a gestão da escola e promover a qualidade de ensino e da gestão. Concretamente, entretanto, visa à descentralização para resolver a falta de eficiência da escola, incluindo-se aqui a necessidade de atrelamento ao desenvolvimento econômico (ZANARDINI, 2006, p. 115).

Na conjuntura da reforma da Educação Básica, além das mudanças ocorridas no que diz respeito a gestão da escola, observamos que houve um processo de reformas em relação aos conteúdos ensinados. Isso provocou a reforma e elaboração de currículos que se consubstanciaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais que justificavam-se pelo fato da necessidade de pensar em um currículo que compreendesse a realidade que havia emergido naquela época, isto é, a sociedade globalizada.

A versão final dos PCNs de 1ª a 4ª série foi apresentada em 1997, e a de 5ª a 8ª série no ano de 1998. A organização dos mesmos subdivide-se em volumes, apresentando um documento introdutório, documentos que tratam especificamente de temas transversais denominados Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual e Meio Ambiente e, por fim, documentos que tratam das diversas áreas do conhecimento, tais como Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, etc. Segundo Barbosa

[...] como justificativa para a elaboração dos PCNs, apresentou-se o artigo 210 da Constituição de 1988, que determina como dever do Estado fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, tendo em vista 'assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais'. O Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1993, e a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei Federal nº 9394/96) reafirmariam tal compromisso (2000, p. 57).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) partem do princípio de que existem diferenças socioculturais em cada região que provocam uma diferenciação dos conteúdos que compõem o ensino. Entretanto, mesmo que haja essa divergência é possível afirmar que existe aquilo que é comum a todos os cidadãos. Sob esta perspectiva, os PCNs constituem uma referencial curricular comum a todo o país,

propiciando dessa forma um ensino que seja garantido a todos sem descaracterizar ou desvalorizar as particularidades da região nos seus aspectos culturais (BRASIL, 1997).

No que diz respeito à sua proposta pedagógica, o documento afirma que a prática do professor exige uma concepção de ensino-aprendizagem que delimita a metodologia, a função do professor e do aluno e os conteúdos a serem trabalhados. Neste viés, realiza uma breve exposição no que se entende por “tradição pedagógica brasileira”, apresentando as concepções pedagógicas<sup>18</sup> que estiveram em voga no país. Dessa maneira, trata da Pedagogia Tradicional<sup>19</sup>, Renovada<sup>20</sup>, Tecnicista<sup>21</sup>, Libertadora<sup>22</sup> e Crítico-social dos conteúdos<sup>23</sup>.

#### De acordo com os Parâmetros

As tendências pedagógicas que marcam a tradição educacional brasileira e aqui foram expostas sinteticamente trazem, de maneira diferente, contribuições para uma proposta atual que busque recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, realizando uma releitura dessas

<sup>18</sup> Sobre as concepções pedagógicas abordadas, o documento afirma que “tais tendências serão sintetizadas em grandes traços que tentam recuperar os pontos mais significativos de cada uma das propostas. Este documento não ignora o risco de uma certa redução das concepções, tendo em vista a própria síntese e os limites desta apresentação” (BRASIL, 1997, p. 30)

<sup>19</sup> Segundo os PCNs, “a ‘pedagogia tradicional’ é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria. Além disso, “nesse modelo, a escola se caracteriza pela postura conservadora. O professor é visto como a autoridade máxima, um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo” (1997, p. 31).

<sup>20</sup> Para o documento, nesta concepção pedagógica, “o centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. Em oposição à Escola Tradicional, a Escola Nova destaca o princípio da aprendizagem por descoberta e estabelece que a atitude de aprendizagem parte do interesse dos alunos, que, por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobrem por si mesmos” (BRASIL, 1997, p. 31).

<sup>21</sup> Sobre a Pedagogia Tecnicista, os PCNs afirmam que, “o que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia; o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar” (1997, p. 31).

<sup>22</sup> Segundo os PCNs, no início da década de 1980, o processo de redemocratização do país, “[...] coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade”. Neste viés, “ao lado das denominadas teorias crítico-reprodutivistas, firma-se no meio educacional a presença da ‘pedagogia libertadora’ e da ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’, assumida por educadores de orientação marxista.” (BRASIL, 1997, p. 31).

<sup>23</sup> “A ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’ assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe” (BRASIL, 1997, p. 32).

práticas à luz dos avanços ocorridos nas produções teóricas, nas investigações e em fatos que se tornaram observáveis nas experiências educativas mais recentes realizadas em diferentes Estados e Municípios do Brasil (1997, p. 32).

Compreendemos nesse sentido que, é preciso tomar para prática pedagógica o que de relevante cada teoria apresenta, sem a definição de qual teoria seria a que apresenta maior possibilidade de subsidiar os aspectos do ensino. Além disso, o documento apresenta a chamada Pedagogia construtivista, que seria equivocadamente confundida com uma perspectiva de que as crianças aprendem “sozinhas” e que não se deve corrigir seus erros. De acordo com os PCNs, essa concepção “trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender” (BRASIL, 1997, p. 33).

Assim, a concepção de ensino que o documento apresenta em sua proposta se resume em uma

Prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (Idem).

Em relação à função da escola, os PCNs apresentam de forma clara que esta instituição exerce o papel de “formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade”. Isso será possível por meio da escolha dos conteúdos que “estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres” (BRASIL, 1998, p. 34).

Além dessas questões, frisamos que o documento está alinhado à concepção de educação propagada naquele momento, sendo entendida enquanto promotora de competências e habilidades àquele sujeito inserido na sociedade globalizada, e também, criadora de valores que respeitem a diversidade de ideias e que garantam o convívio social. Essas propostas aparecem de forma evidente no seguinte trecho do documento introdutório dos PCNs de 1ª a 4ª série

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a **aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional**, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, **'aprender a aprender'**. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (1997, p. 28, grifo nosso).

Nesse sentido

A proposição dos PCN é decorrente, a exemplo de outros momentos históricos, da 'atenção especial dedicada' à educação em razão do seu papel estratégico. A educação fortaleceria o consenso em torno dos ideais neoliberais e da globalização com sua retórica de alívio da pobreza. Nessa conjuntura a educação tem reiterada a sua perspectiva 'redentora', capaz de equacionar e amenizar as desigualdades sociais (ZANARDINI, 2008, p. 141).

Conforme a afirmação do autor, percebemos que o conjunto de acontecimentos naquele momento convergiam para a propagação deste conceito de educação, desde os documentos e orientações advindas internacionalmente até as ações educacionais nacionais, que construíram este ideário neoliberal de sociedade e de educação acordado oficialmente na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos e a partir de então propalado.

Em relação ao Ensino Médio, colocamos em questão a separação que ocorreu entre ensino médio e técnico por meio do Decreto nº 2.208<sup>24</sup> publicado em 17 de abril de 1997. Mesmo estabelecendo que a educação profissional pudesse ser desenvolvida em articulação com o ensino regular, o decreto também regulamentou o desdobramento desta etapa em modalidades.

Com essa nova organização o ensino técnico foi composto por três níveis diferentes, sendo eles: Básico, destinado à "qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia"; Técnico, destinado à

---

<sup>24</sup> Em 2004 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva publicou o decreto nº 5.154 que revogou o decreto nº 2.208/97. Este novo, possibilitou a articulação do ensino médio e da educação profissionalizante de nível médio.

“proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto”; Tecnológico, “correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico” (BRASIL, 1997, decreto nº 2.208).

Com a reforma da educação profissional observa-se um direcionamento da demanda ao mercado de trabalho, a separação do ensino regular aproxima os estudantes ao mundo empresarial e promove um fluxo de serviços entre empresas e escolas. O sistema de educação profissional, agora diferenciado do sistema escolar tanto nas propostas pedagógicas e finalidades quanto no financiamento e espaços, passa a ser regido pela lógica do mercado. Os cursos oferecidos procuram atender a diferentes demandas, com duração e modalidades diversificadas adequando-se a diferentes objetivos (KUENZER, s/d). Segundo Lima Filho (s/d, p. 127)

Uma das principais funções da reforma é a de propiciar uma alternativa ao ensino superior. Esta função contenedora é buscada pela oferta de cursos pós-médios para formação de tecnólogos. A reforma, ao mesmo tempo que redireciona a demanda para estes cursos, vincula às necessidades imediatas do mercado a oferta de cursos, a flexibilização de currículos e a própria organização e gestão das instituições educacionais. Enfim, a relação educação – trabalho é reduzida ao paradigma fornecedor – cliente, no qual a escola é associada ao primeiro e a empresa ao segundo. Os produtos – educandos, assessorias, etc., são como outras mercadorias, que têm suas ofertas, demandas e valores de troca regulados conforme as relações de mercado.

A partir do Decreto que normatizou esta etapa do ensino, as escolas técnicas, agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica foram deixando de ofertar o ensino médio integrado à formação técnica, redirecionando suas ofertas para os cursos pós-médios. Com essa cisão entre as modalidades de ensino, a Resolução CNE/CEB Nº 04/99 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico<sup>25</sup>.

Nesta conjuntura, o governo causou muita polêmica e indignação quando publicou o Decreto 3.276 em 6 de dezembro de 1999. Nele estava contida a seguinte redação: “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino

---

<sup>25</sup> As questões relacionadas a educação profissional serão tratadas de forma mais aprofundada no subitem PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná.

fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999). Devido à grande repercussão causada por tal fato, esta redação foi substituída em 07 de agosto de 2000 pelo decreto 3.554, trocando a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”.

Destacamos aqui, o papel de Guiomar Namó de Mello enquanto relatora do Parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) nº 15/98, da Câmara da Educação Básica (CEB) aprovado em 01 de Junho de 1998, que estabelecia propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio integra as reformas educativas e necessidade de estabelecimento de um currículo comum a todos. Em 26 de junho de 1998 a resolução nº 03/98 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM à qual o parecer se integrou. Como afirma o parecer

*A Lei 9394/96 que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê em seu artigo 9 inciso IV, entre as incumbências da União, estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.*

Da mesma forma em que o currículo propõe uma educação para o desenvolvimento das competências no ensino fundamental (1ª a 4ª série/5ª a 8ª série), as DCNs apresentam a importância do Ensino Médio no contexto atual daquele momento. De acordo com a Parte I do documento, que apresenta as Bases Legais, pensar um novo currículo para o Ensino Médio demanda a consideração de duas questões:

**As mudanças estruturais que decorrem da chamada ‘revolução do conhecimento’, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade** (BRASIL, 2000, p. 6, grifo do autor).

Segundo as Diretrizes o mundo está passando por mudanças significativas de cunho tecnológico, e, essas novas tecnologias vem modificando o mundo do trabalho. Além disso, a globalização econômica [...] “muda a geografia política e provoca, de

forma acelerada, a transferência de conhecimentos, tecnologias e informações, além de recolocar as questões da sociabilidade humana em espaços cada vez mais amplos” (p. 13).

Nesse viés interpretativo, considera-se que a educação preconizada no ensino médio exige novos parâmetros de formação para o aluno, tendo em vista que as informações são constantemente superadas devido as novas tecnologias. Isso implica em conceber o ensino enquanto uma forma de possibilitar ao cidadão conhecimentos básicos que o capacitem para o uso das diferentes tecnologias em sua área profissional.

Sob esta perspectiva, propõe-se “a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2000, p. 5).

Em síntese, o documento apresenta os novos objetivos da última etapa da educação básica, ao considerar que

[...] buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 13).

Convergindo com as orientações da época, as DCNs citam a importância de considerar as proposições elaboradas na Conferência de Jomtien, e frisam a estrutura na qual a educação deve ser alicerçada, já apresentada em outros documentos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Observamos que a concepção de educação propalada mundialmente na década de 1990, foi tomada como a ideal em nosso país compondo as discussões e planejamentos educacional e materializando-se nos currículos norteadores do ensino de forma clara e categórica.

Ao abordar as questões discorridas neste capítulo, intentamos situar o Paraná e as políticas educacionais desenvolvidas durante a década de 1990, e mais especificamente, no governo Lerner, em uma conjuntura nacional e internacional. Nesse sentido, recuperar esse momento da história possibilita encontrar subsídios

que auxiliem no processo de análise da educação paranaense no período de 1995 à 2002.

Assim, colocar em questão a Pedagogia Histórico-Crítica no governo Jaime Lerner implicou em conhecer e desvelar o que de fato ocorreu com a mesma neste recorte histórico.

Para tanto, no capítulo seguinte traçamos inicialmente uma discussão acerca do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* visando demonstrar como ocorreu sua criação, e de que forma, originou-se o consenso de que a Pedagogia Histórico-Crítica era a concepção educacional deste documento e consequentemente das escolas públicas do Paraná. Na sequência verificamos em que medida se deu o processo do movimento contrário à Pedagogia Histórico-Crítica ao analisar os governos Roberto Requião e Jaime Lerner.

## 2. A (DES) ARTICULAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PARANÁ: O MOVIMENTO DA HISTÓRIA

### 2.1 CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

No início dos anos 1980, momento em que o Brasil passava pelo processo de redemocratização, mediante o esgotamento da ditadura civil militar, o estado do Paraná organizou um Currículo Básico para as escolas públicas paranaenses. Este documento foi publicado em 1990 e recebeu o título de *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Esta experiência um tanto quanto inédita, tornou-se uma referência para a educação do estado, e, acabou por disseminar a ideia de que a concepção pedagógica histórico-crítica se tornara proposta pedagógica central do CBEP e, portanto, pedagogia oficial do Paraná (ORSO; TONIDANDEL, 2014).

De acordo com Tonidandel, o início da construção do CBEP ocorreu “a partir da ascensão política do PMDB [...] com José Richa como governador, entre 1983 e 1986. Perpassou pela segunda e terceira gestão desta legenda, respectivamente na administração de Álvaro Fernandes Dias e Roberto Requião de Mello e Silva” (2014, p. 122).

José Richa foi eleito governador do Paraná por sufrágio universal, empossado no mês de março de 1983. Foi a partir da campanha do candidato, que as discussões em relação a Pedagogia Histórico-Crítica iniciaram de fato. É importante ressaltar que a PHC, até aquele momento, estava no início de sua construção<sup>26</sup>. Assim

Ainda que as primeiras formulações propriamente pedagógico-metodológicas da PHC coincidam com esta fase pré-eleitoral, a PHC ainda não se colocava como alternativa à formação escolar burguesa [...] Posteriormente, outros intelectuais partícipes das discussões em torno do que, em um primeiro momento foi denominado ‘Pedagogia Revolucionária’, engrossaram o movimento que buscou transpor aquelas indicações iniciais para as redes estadual e municipal de educação do Estado (TONIDANDEL, 2014, pp. 126-127).

---

<sup>26</sup> Saviani apresenta a origem da teoria que inicialmente recebeu o nome de Pedagogia dialética e que, a partir de 1984 passou a ser denominada Pedagogia Histórico-Crítica. Sobre a origem da PHC, ver Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações (SAVIANI, 2003); Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos (MARSIGLIA, 2011).

Esta construção da PHC tem como conjuntura um momento em que movimentos sociais, articulados com a luta contra a ditadura, endossaram o movimento dos educadores, que reivindicavam uma educação crítica e de qualidade, se posicionando contra as pedagogias existentes até então, ou seja, as pedagogias burguesas<sup>27</sup> (ORSO; TONIDANDEL, 2014).

As mudanças preconizadas pelo PMDB referendavam a redemocratização do estado e a superação da sociedade tecnocrática, específica do regime militar. Essa concepção tinha como palavras de ordem a eficiência, o saber técnico que seriam eficientes ao mercado de trabalho. Neste sentido, o PMDB utilizou um discurso que propunha a superação da escola enquanto produtora e reprodutora desse saber (BACZINSKI, 2007).

Assim, um grupo de educadores, coordenado por Lilian Anna Wachowicz<sup>28</sup>, “[...] foi incumbido de construir os ‘Subsídios para a elaboração de diretrizes para um programa de governo do PMDB: a educação no Paraná’”. Neste documento, o grupo reivindicou “[...] uma educação ‘libertária’ para todos, crítica, democrática, pública que, na mediação dos conteúdos escolares, valoriza o aluno concreto. Cobrou uma educação livre da vigilância estatal autoritária” (TONIDANDEL, 2014, p. 122).

Esta produção resultou em 155 páginas que subsidiariam as diretrizes do governo PMDB. Todavia, após o documento ser analisado durante quatro meses pelo partido, acabou sendo resumido em apenas 13 páginas, recebendo o título “Democracia e justiça social: diretrizes de governo”. Conforme Tonidandel (2014), foram retiradas a fundamentação teórica e a crítica ao modo de produção capitalista.

Segundo a autora, isto ocorreu pelo fato de que o governo que se candidatou em oposição ao governo ditatorial, permitiu que os educadores que defendiam uma educação pautada no acesso ao saber elaborado pela classe dominada, tivessem a liberdade de propor e produzir discussões acerca da PHC, que chegaram ao estado inicialmente pela professora Lilian Anna Wachowicz. Diante destas proposições, a

---

<sup>27</sup> Estamos nos referindo as pedagogias que Saviani classifica de não críticas e crítico-reprodutivistas. Para aprofundar o estudo destas questões, sugerimos a leitura da obra *Escola e Democracia* (1983) de Dermeval Saviani.

<sup>28</sup> “Wachowicz, recém doutora em Filosofia da Educação pela PUC-SP, sob orientação de Saviani, foi incumbida de explicitar o estudo da diretriz educacional nas reuniões promovidas pelos Diretórios Regionais do PMDB. Nestes encontros, defendeu uma ‘Educação Libertária’ – a ‘escola como lugar onde os alunos e a comunidade venham a viver e a pensar o meio, condição permanente de toda a educação integrada na sociedade’” (PMDB apud TONIDANDEL, 2014, p. 123).

educação paranaense seria democratizada por meio das formulações iniciais da Pedagogia Histórico-Crítica.

Porém, “a burguesia local, tão logo tomado conhecimento de que as proposições dos educadores eram desajustadas da sua ideologia, empreendeu medidas que não comprometessem seu projeto inicial – perpetuar o *status quo* na defesa do capitalismo antigo” (2014, p. 195).

Nesse sentido, Tonidandel evidenciou que foi característico destes governos compor as equipes da SEED de forma heterogênea, “cujos representantes científicos de classes antagônicas travaram disputas por projetos educacionais igualmente divergentes” (2014, p. 196). Apesar disso, “o gérmen do que em 1990 transformou-se no CBEP gestou-se a partir da diretriz de educação deste governo, tomando corpo nas duas gestões posteriores” (p. 127). Como foi evidenciado

A elaboração da Proposta Pedagógica, que foi denominada de *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*, não foi fruto de uma mente brilhante que acordou num determinado dia e psicografou a proposta. Passou por um processo de discussão, de acúmulo e amadurecimento. Tornou-se uma exigência do movimento dos educadores do Paraná, uma conquista dos profissionais da educação que lutavam por educação pública, gratuita e de qualidade; que lutavam contra as pedagogias tradicionais, contra o tecnicismo, por uma educação crítica, histórica e transformadora; que lutavam contra a ditadura; que, numa palavra, lutavam por transformações sociais (ORSO; TONIDANDEL, 2014, p. 129).

Gonçalves (2007) ressalta que, devido as ações dos governantes<sup>29</sup> que seguiram após Richa, instalou-se uma espécie de “saudosismo” em relação a forma com que o governador tratou a educação e os professores. Nesse sentido “[...] desaparecem as lutas de classes. Não se percebe que ambos estão representando o capital em posição antagônica aos trabalhadores” (p. 82).

Esta afirmação coloca em questão o fato de um governo que representa os interesses da classe detentora do poder, ter aceitado as discussões e elaboração de uma proposta calcada na concepção materialista da história e transformadora. É possível conjecturar que o momento de lutas por parte dos educadores e de seu movimento garantiu maior força, e, diante disso, o governo ao invés de impedi-los e

---

<sup>29</sup> Relembramos o fato lamentável ocorrido no dia 30 de agosto de 1988, quando o então governador Álvaro Dias (1987-1990), atacou os professores com a cavalaria da Polícia Militar durante uma greve que já durava 25 dias.

provocar “revolta e resistência, recuou, acenou para eles, neste caso, para os educadores, e incorporou sua proposta pedagógica” (ORSO; TONIDANDEL, 2014, p. 134).

Em relação ao pleito de 1986, Sapelli faz alusão a dois documentos utilizados na campanha eleitoral de Álvaro Fernandes Dias, a saber, “Diretrizes de governo para debates” e “Proposta para discussão de filosofias e políticas operacionais na área da SEED/PR”. Segundo a autora, “as diretrizes do governo Álvaro Dias para a Educação pautaram-se nos mesmos pressupostos do governo anterior: democratização do acesso à Escola, reordenamento interno do sistema educacional e educação como fator efetivo de mudança social” (2003, p. 42).

A partir do governo Dias (1987-1990), ocorreu uma mudança na estrutura do currículo do pré à 8ª série. Esta alteração que resultou na implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), originou-se de discussões com os educadores, equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação e do Departamento de Ensino de 1º Grau (DEPG) da SEED. Com esta alteração, passou a vigorar a aprovação automática da primeira para a segunda série, resultando num prolongamento de tempo para alfabetização. Dessa forma

As discussões que antecederam a essa reestruturação, contaram com a colaboração de consultores e foram discutidos os conteúdos, as questões teórico-metodológicas, as concepções de educação, de homem e sociedade, enfim, a avaliação de cada área do conhecimento e as mudanças sociais, como, aliás, assumiu sua forma final. Os encontros de discussão, em parte, eram norteados pelos princípios da PHC (ORSO; TONIDANDEL, p. 130).

Estas mudanças relacionadas à alfabetização, resultaram na necessidade de rever os conteúdos escolares a partir de sua discussão e reorganização. Este trabalho foi realizado com cursos e encontros organizados pelos NREs e Departamento de Ensino de 1º grau, além da orientação dos assessores. Este trabalho resultou na versão preliminar do Currículo Básico.

Este documento chegou até as escolas no ano de 1989, para ser analisado pelos professores, propiciando a sistematização de suas contribuições e sugestões. A partir daí, originou-se a versão final *do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*, publicado em 1990, abrangendo da Pré-escola a 8ª série (ORSO; TONIDANDEL, 2014).

Com isto, passou-se a crer que, a proposta pedagógica do documento estava embasado na Pedagogia Histórico-Crítica. Sobre isso, Tonidandel assevera que

O CBEP incorporou elementos da PHC. Entretanto, não apresenta unidade entre os pressupostos teórico-metodológicos e sua Filosofia. O trabalho como princípio educativo é basilar de um currículo histórico-crítico. Nesse sentido, dentre outras coisas no conjunto do CBEP, se os fins não estão ajustados aos meios; se o elenco de conteúdos dos blocos que compõem o CBEP, sua sequenciação e sua dosagem não correspondem aos conteúdos clássicos; se a mediação do saber escolar constitui-se direito e uma das formas de exercício da cidadania, que limita-se à garantia da igualdade civil e política, não econômica e social; se a pluralidade de concepções teóricas é advogada como a defesa da liberdade de ensinar, não é a PHC a concepção deste Documento (2014, p. 196).

É necessário atentarmo-nos para o fato de que tornar uma proposta obrigatória demanda uma compreensão e condições de aplicabilidade. Faz-se necessário dispor de condições efetivas para que seja de fato viabilizada. Demanda a necessidade dos educadores compreenderem tal concepção, pois, não é possível adotar uma proposta em sua prática sem ao menos conhecê-la. Por outro lado, se adotada a proposta do CBEP, também insere-se a problemática de o mesmo não ser expressão da PHC. (ORSO; TONIDANDEL, 2014).

Nesse sentido, trataremos na sequência do governo que ficou responsável pela implementação do Currículo Básico. Analisaremos se houve de fato ações que possibilitassem sua materialização e qual foi a concepção de educação adotada no período. Dessa forma, pretendemos abordar algumas ações executadas pelo governador em seu mandato na tentativa de analisar como o mesmo conduziu a concepção educacional em seu governo.

## 2.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

Roberto Requião de Mello e Silva foi eleito governador<sup>30</sup> do Paraná, em segundo turno, no dia 25 de novembro de 1990. Com o percentual de 55,77%, derrotou o então candidato que havia vencido o primeiro turno, José Carlos Martinez

---

<sup>30</sup> Anterior ao cargo de governador, Requião foi Prefeito de Curitiba no período de 1986 a 1989 e Secretário de Desenvolvimento Urbano do Paraná no período de 1989 a 1990, na gestão de Álvaro Dias.

do Partido Social Cristão (PSC)<sup>31</sup>. José Richa também havia se candidatado para o cargo de governador, contudo acabou ficando em terceiro lugar na disputa do primeiro turno.

De acordo com Martins, a terceira gestão consecutiva do PMDB no Paraná iniciou seu mandato de forma otimista. Dessa forma, “o programa *Uma Educação para a Modernidade* prometia ser uma nova era para a educação, meta prioritária do governo” (1997, p. 110).

Vale destacar que, Requião nomeou Elias Abrahão<sup>32</sup> para assumir a Secretaria de Estado da Educação. O novo Secretário da Educação, teoricamente defendia a filosofia de valorização do homem como um todo, “que inclui ‘enxergar’ dentro de uma perspectiva ‘transcendente’, que, segundo ele, ‘anda a par e passo com a ciência” (TONIDANDEL, 2014, p. 184).

Para direcionarmos as discussões a respeito da concepção educacional estabelecida no governo Roberto Requião, serão utilizados alguns dos documentos a respeito das linhas e diretrizes apresentadas em seu mandato. São eles: *Paraná: Construindo a Escola Cidadã* (1992), *Avaliação Escolar: Um Compromisso Ético* (1993), *Inovando nas Escolas do Paraná* (1994) e *Escola Feliz - Compromisso de Todos* (1994).

Estes documentos publicados no governo Requião, subsidiaram e orientaram as ações educacionais dos professores, e, desse modo, propagaram uma concepção educacional, seja ela embasada na Pedagogia Histórico-Crítica ou não.

Com o fim do mandato do governador Álvaro Dias, o novo governo que assumiu o Paraná recebeu a “tarefa” de dar continuidade aos trabalhos do CBEP. Com isso, a implementação do documento ficou sob a responsabilidade do governo Requião.

---

<sup>31</sup> De acordo com uma notícia publicada na Revista Exame, “o episódio mais crítico da carreira política de Roberto Requião ocorreu durante o segundo turno das eleições para o governo do Paraná, em 1990 [...] Uma semana antes da votação, o programa eleitoral gratuito de Requião cedeu espaço para certo João Ferreira, apresentado como Ferreirinha, que por trás de óculos escuros e boné se identificou como matador de agricultores a serviço da família Martinez”. Este fato poderia ter influenciado os eleitores e favorecido a vitória de Requião. Contudo, “a farsa foi desmascarada antes da posse, quando a Polícia Federal descobriu que Ferreirinha era, na verdade, o motorista Afrânio Luis Bandeira Costa. Com base na descoberta, o Tribunal Regional Eleitoral do Paraná concluiu que houve crime eleitoral e cassou o mandato de governador de Requião, que nem sequer havia tomado posse do cargo. Requião recorreu ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE), obteve a anulação do julgamento e assumiu o cargo. Seis meses antes do final do mandato, em 1994, os ministros do TSE arquivaram o caso, concluindo que havia erros processuais -- o processo havia sido aberto apenas contra Requião, quando deveria ter incluído o vice, Mário Pereira” (O CASO, 2005).

<sup>32</sup> Conforme Tonidandel (2014), o governador e o então Secretário da Educação, conservavam uma longa amizade. Contudo, para Abrahão, sua nomeação era resultado de seu trabalho na Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC).

Conforme Tonidandel (2014), o Departamento de Ensino de 1º Grau estabeleceu para o exercício de 1991, os recursos necessários às ações de implementação do Currículo, no valor 138.576.000,00 Cruzeiros. No entanto, com a nova equipe na SEED, reformulou-se o *Plano de Aplicação de Recursos do Salário Educação – Quota Estadual (PSEQE)* e, dessa forma, o valor foi alterado, demonstrando o início da descaracterização do CBEP.

Ainda de acordo com a autora, o CBEP foi modificado no mandato de Requião, antes de ser definitivamente “engavetado”. Esta necessidade de alteração se deu pelo fato de que, o documento quando elaborado

[...] não atendeu às normativas da SEED que, desde 1986, instituiu o Ensino Religioso como componente das matérias de núcleo comum das escolas públicas do Paraná. À época, o esforço fora por fazer prevalecer a ciência na mediação do saber escolar. Porém, com o professor e pastor da Igreja Presbiteriana de Curitiba, Elias Abraão, na SEED, esta pasta assumiu, a partir de 1991, o compromisso de resgatar este saber nas escolas do Estado (TONIDANDEL, 2014, p. 184).

Com esta preocupação, realizou-se em 1992 uma pesquisa com as famílias paranaenses, questionando-as sobre a aprovação ou não do Ensino Religioso nas Escolas. Tonidandel (2014) registra que de 223.143 famílias, correspondente à 92%, manifestou-se a favor. Com tal resultado, foi acrescido o Ensino Religioso no sistema público de ensino, provocando assim, a alteração no CBEP e a reedição do mesmo com a distribuição de 30 mil exemplares às escolas no segundo semestre de 1992.

As proposições educacionais elaboradas no governo Requião partiram inicialmente no Plano Setorial de Educação denominado: *Uma Educação para a Modernidade*. Este documento apresentava as definições da política educacional, priorizando a participação da comunidade, descentralização das ações pedagógicas e autonomia das escolas (MARTINS, 1997).

A partir daí, de acordo com Silva (2001), a meta maior deste governo passou a ser a “*busca da escola cidadã*”. Os princípios norteadores para alcançar esta meta, estavam contidos no documento *Paraná: Construindo a Escola Cidadã* (1992). Sua abordagem enfatizava a “*inovação educacional*” e tratava a escola de qualidade como uma consequência do esforço dos profissionais da educação que não abandonaram a missão de lutar por uma educação de qualidade.

O projeto Escola Cidadã “[...] tinha como eixos: 1 inovação educacional; 2 pluralidade teórico-metodológica; 3 participação comunitária; 4 diálogo governo-magistério; 5 valorização do magistério e 6 capacitação dos profissionais da educação”. Para implementar a proposta, era necessário que a SEED redefinisse suas funções, o que justificou a mudança de seu papel centralizador e a “criação de mecanismos de gestão autônoma” (MARTINS, 1997, p. 130).

Para tanto, ampliou-se a autonomia administrativa e financeira das escolas, por meio de ações que materializaram a implantação dos Conselhos Escolares<sup>33</sup>, objetivando a viabilização da gestão democrática, e a criação do Fundo Rotativo<sup>34</sup>, visando a descentralização financeira (MARTINS, 1997).

Para analisar estas questões, nos remetemos ao documento da Escola Cidadã. Iniciamos com a afirmação de que a escola não pode realizar o papel de prestação de serviço social, pois, isto cabe ao Poder Público. Contudo, a mesma **não deve fechar-se apenas em torno da função de transmissora de saberes**. Nesse sentido, Elias Abrahão enfatiza que

A escola, no Paraná, é um espaço reservado à educação das crianças e dos jovens. A eles deve assegurar a possibilidade de desenvolvimento global da personalidade que é evidenciado nos aspectos instrucionais (conhecimento), técnicos (habilidades) e axiológicos (valores e atitudes). O que importa é a formação do cidadão. O auto-retrato que as escolas enviaram à Secretaria revela a existência de ambientes sadios e dinâmicos, dentro dos quais, professores sentem prazer em ensinar, e alunos, alegria em aprender (PARANÁ, p. 6, 1992).

É necessário nos atentarmos para o fato de que a Pedagogia Histórico-Crítica concebe a escola como um local privilegiado de transmissão de conhecimentos, acumulados ao longo da história pela humanidade. Nesse sentido, se nos reportarmos

---

<sup>33</sup> De acordo com o documento *Construindo a Escola Cidadã* (1992), o Conselho Escolar, “é órgão responsável pela elaboração, deliberação, acompanhamento, avaliação do planejamento e do funcionamento da unidade escolar, para que seja realmente autônomo e deliberativo, deve contar com a Secretaria de Estado da Educação como um órgão de apoio. O conselho de escola deve representar uma verdadeira escola e uma nova oportunidade para os pais aprenderem e ensinarem na escola” (p. 18).

<sup>34</sup> De acordo com o *site* Dia a Dia Educação, o fundo rotativo é oriundo de programas descentralizados de recursos financeiros desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação ao longo dos anos. Foi uma das soluções criativas encontradas, passando a ser um instrumento ágil, viabilizando com maior rapidez o repasse de recursos aos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual, para a manutenção e outras despesas relacionadas com a atividade educacional (PARANÁ, *online*).

a esta concepção, percebemos que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”<sup>35</sup> (SAVIANI, 2003, p. 14).

Ao enfatizar a formação do “cidadão”, fica claro que esta percepção não corresponde ao objetivo principal da PHC, pois, a mesma se coloca enquanto pedagogia contra-hegemônica e revolucionária, que visa à transformação social por meio da socialização do conhecimento elaborado historicamente. Assim, a mera garantia da igualdade civil pela formação da cidadania não assegura esta transformação ensejada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Vale salientar que a fundamentação teórica desta teoria pedagógica, tem em sua estrutura, orientações para compreensão e explicação das relações sociais, elaboradas por Marx e Engels, sob o método materialista histórico dialético (SAVIANI, 2003).

Assim, podemos afirmar que, sendo a PHC uma teoria contra-hegemônica, se coloca a favor da classe dominada pela sociedade capitalista, posicionando-se favoravelmente acerca dos interesses dos trabalhadores, e também, na luta pela transformação social. Ao evidenciarmos a dominação de uma classe por outra, depreendemos que a sociedade atual é composta por classes cujos interesses são antagônicos. Assim

Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político (SAVIANI, 2013, p. 26).

A partir desta compreensão, entendemos que, sendo a educação um ato político, não encontra-se isolada da sociedade na qual se insere, e, ao sofrer determinações desta, serve aos interesses de uma dessas classes. Contudo, há que se considerar a ação recíproca, pois, mesmo que a educação seja determinada pela sociedade, consideramos que o determinado também age sobre o determinante. O

---

<sup>35</sup> Ao tratar do saber sistematizado, Saviani afirma que “não se trata, pois, de qualquer tipo de saber”. Nesse sentido, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2003, p. 14).

que se configura diante disso, é que a educação tem a viabilidade de intervir na sociedade, proporcionando contribuições para uma possível transformação social (SAVIANI, 1989; 2013).

Retornando ao documento, destacamos que o “autorretrato” o qual o Secretário se refere, é resultado de 53 dossiês realizados pelas escolas paranaenses que demonstraram experimentos inovadores. Nessa lógica, o documento foi resultado da leitura desses dossiês, contendo análise e sistematização das informações abarcadas nos mesmos. Mediante isto, o Superintendente da Educação ressalta que é necessário “deixar claro que não se busque no documento nova formulação teórica ou ideológica e nem seja analisado como se fosse algum manual de pedagogia” (PARANÁ, p. 8, 1992).

Fica evidenciado diante dessas proposições, que valoriza-se a liberdade para o professor escolher instrumentos e caminhos e prestigia-se as visões teóricas que melhor possibilitam a construção da cidadania. Assim, é demonstrado de forma clara a valorização da pluralidade de visões teóricas ou pluralismo pedagógico, não sendo estabelecida a necessidade de embasar-se apenas em uma teoria para o trabalho educativo, mas sim, no conjunto de várias, utilizando-se daquelas que mais se destacam.

Se nos remetermos ao CBEP, percebemos que o documento “não se compõe de uma ‘orquestra de uma nota só’, não se trata de uma proposta unitária coerente”. O que se configura diante disso é que, se no Currículo, documento em voga no momento, “sua organização e articulação, bem como sua fundamentação revela um caráter forte eclético”, fica evidenciado que, tornou-se inviável a discussão de uma única concepção pedagógica no estado do Paraná naquele momento, tendo em vista o caráter demonstrado no Currículo Básico e as propostas e orientações educacionais estabelecidas no governo Requião (ORSO; TONIDANDEL, 2014, p. 131).

*Construindo a Escola Cidadã* também revela sua concepção de “boa escola”, sendo aquela que “[...] desperta no aluno o gosto para aprender e participar da vida em sociedade como cidadão. Nesse sentido, insumos instrucionais mais baratos, como livros-textos e, principalmente, a formação permanente do professor, são mais eficazes” (PARANÁ, 1992, p.15).

Esse entendimento, desvaloriza o investimento em insumos mais dispendiosos, tais como prédios novos, quadras de esporte e mobiliário. Estes elementos são considerados como não constituintes de melhoria no rendimento escolar. Por outro

lado, as informações contidas nos dossiês demonstram a importância depositada nas conquistas realizadas pela escola junto aos “convênios” e a comunidade escolar. Segundo o documento

[...] no campo dos convênios, existem exemplos de escolas que conseguiram informatizar a sua administração contando com recursos de empresas privadas. Por outro lado, experimentos concretos como o ‘mutirão’, envolvimento semanal da escola na limpeza, pintura do espaço físico, etc. [...] (PARANÁ, 1992, p. 19).

Com esta afirmação, evidenciamos a desresponsabilização por parte do estado enquanto mantenedor da escola pública, demonstrando o caráter adquirido por este no momento de reorganização capitalista e, também do estado, tornando-o “mínimo” na questão de fomento e “máximo” na regulação e avaliação.

Moacir Gadotti foi o principal referencial teórico e consultor do documento *Construindo a Escola Cidadã* e desta concepção adotada. Isto significa que, compreender as proposições educacionais pretendidas no documento e, conseqüentemente, no governo Requião, pressupõem a compreensão do pensamento e proposta defendida por este autor.

Segundo ele, educar significa “capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia (GADOTTI, 1997, pp. 9-10). Vejamos que esta concepção se diferencia da formulação histórico-crítica, pois esta concebe o trabalho educativo como “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens<sup>36</sup>” (SAVIANI, 2003, p. 13).

A partir da assertiva de Gadotti, compreendemos que sua principal defesa está na autonomia da escola, pois, suas proposições visam a transformação de uma escola, que o autor denomina burocrática, em uma escola autônoma e cidadã. Conforme o próprio autor

Falar de autonomia da escola é também falar de resistência e conflito que caracterizam essa *escola vivida*. A tradição burocrática da escola é um fardo pesado que limita os ideais de uma *escola projetada* para a liberdade e a autonomia. Mas é no interior dessa escola vivida que é possível construir outra escola (1997, p. 6).

---

<sup>36</sup> Compreendemos que o homem não se torna homem sozinho, isto é, “ele não nasce sabendo ser homem”. Ele necessita aprender a sentir, pensar, querer, avaliar, e isto implica o trabalho educativo (SAVIANI, 2003, p. 7).

Mas, o que o autor entende por autonomia na escola? Ou ainda, o que ele intenta ao projetar tal instituição? Para responder a estes questionamentos, utilizamos a definição de autonomia trazida por Gadotti, ao afirmar que esta palavra vem do grego, e significa “capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de ‘autos’ (si mesmos) e ‘nomos’ (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno. A escola autônoma seria aquela que se autogoverna”. Contudo, o mesmo ressalta a não existência de uma autonomia que seja absoluta, pois, “[...] será sempre relativa e determinada historicamente” (1997, p. 10).

Sobre estas questões, consideramos relevante a análise realizada por Gonçalves ao asseverar que

O que se percebe é a possibilidade real de desarticulação de um processo que vinha historicamente sendo construído na direção da democratização do saber, mas ao qual faltaram condições mais efetivas, inclusive direção política, para consolidar-se, e que é agora substituído pelo fascínio da **autonomia** e da **inovação**, sem que se possa perceber conseqüências positivas para a melhoria da qualidade do ensino público no Paraná (1994, p. 46, grifos do autor).

Sob esta perspectiva, ao retornarmos ao documento que trata da Escola Cidadã, encontramos nas palavras do Secretário Elias Abrahão, a afirmação de que “não quer impor soluções milagrosas”, e que os educadores têm seu total apoio à “toda espécie de criatividade docente” que visem a melhoria das escolas, além disso, aborda a valorização do magistério e a capacitação permanente. Nesta lógica, apresenta a forma pretendida para alcançar a autonomia na escola. Ao elaborar a política educacional do estado abarcaram o propósito de efetivar a

Descentralização do poder, ampliando a autonomia administrativa e financeira das escolas bem como, buscando incentivar a participação da comunidade escolar no projeto pedagógico da escola e na escolha de seu diretor. Entendemos que a participação comunitária na gestão da escola, na definição dos seus rumos e na avaliação do seu desempenho é decisiva para o cumprimento de suas funções [...] Por isso continuamos com o firme propósito de promover e apoiar iniciativas e experimentos, voltados para a inovação educacional e para a autonomia, constitutivos essenciais do projeto pedagógico das escolas, visando desenvolver práticas pedagógicas que respeitem a pluralidade filosófica e cultural de nossas comunidades (PARANÁ, 1992, p. 5).

Com base nesta afirmação, destacamos que a proposta da Escola Cidadã é norteada por princípios da gestão democrática, autonomia e participação da comunidade na busca por um projeto pedagógico, num ato político coletivo que contribua para uma sociedade cidadã. Valoriza uma educação comunitária, onde as pessoas se conscientizem e participem da tomada de decisões nas diferentes instituições societárias.

Ao abordar a construção do projeto político-pedagógico das escolas, o documento enfatiza esta proposta, enquanto condição para que se conquiste a autonomia, por isso, a importância e necessidade de um projeto. Contudo, não se trata de um projeto como “até há pouco tempo se entendia”, ou seja

[...] com um conjunto de objetivos, metas, procedimentos, programas e atividades a 'priori' determinados e, explicitamente pensados e propostos, tecnicamente bem organizados e, explicitamente bem fundamentados em uma **teoria eleita** como a mais adequada à prática da educação desejada como ideal a todas as escolas (PARANÁ, 1992, p. 34, grifo do autor).

Neste prisma, o projeto pedagógico elaborado coletivamente, será fundado no interior da “singularidade de cada escola” que sempre estará em constante construção. Ao falar em singularidade, o documento reforça a colocação de Abrahão citada anteriormente, que assevera o respeito a pluralidade filosófica e cultural das comunidades.

Com isso, evidencia-se a posição adotada pela SEED, a qual propicia autonomia para a escola elaborar seu Projeto Pedagógico, isenta de qualquer direcionamento ou orientação por parte da Secretaria (GONÇALVES, 1994).

Em todo documento, a menção ao Currículo Básico, ou a palavra currículo aparece poucas vezes. Uma delas trata dos princípios norteadores abordados no documento, onde enfatiza a “criação de um sistema de avaliação permanente do desempenho, essencial para a implantação do Currículo Básico, público e democrático” (PARANÁ, 1992, p. 9). Apesar de concluirmos que essa referência corresponde ao CBEP, a forma como é colocado deixa um ponto de interrogação, por não conter nenhuma informação além desta citada acima.

Um pouco mais adiante, percebemos outra menção, porém neste caso não se fala de um currículo específico, mas trabalha com a compreensão de que a escola precisa ter seus conteúdos e produção histórica fixados num Currículo Básico.

Em outro momento, encontramos menção ao currículo na parte que trata da sistematização de sugestões disponibilizadas nos dossiês, sobre a organização do trabalho na escola, ao abordar a proposta pedagógica de cursos, reuniões e grupos de estudo. A referência aparece na seguinte colocação, “os cursos referem-se principalmente à atualização do Currículo Básico, didática dos cursos profissionalizantes, método de estudo do aluno, etc.”. (PARANÁ, 1992, p. 17). No final do documento, apresenta-se o que se entende por currículo, concebendo o mesmo enquanto “instrumento básico da organização da escola” (PARANÁ, 1992, p. 38).

Com exceção dessas colocações, o documento não menciona nada de forma mais aprofundada sobre o CBEP, e além disso, as situações abordadas acima não apresentam concreticidade para pensarmos no documento e nem discussões acerca do mesmo, o que evidencia o “engavetamento” desta proposta curricular.

Por fim, é apresentada uma conclusão em relação as análises feitas sobre os dossiês. Consideramos relevante, a questão pontuada no documento acerca das teorias educacionais, pois, é colocado em questão o cansaço existente no que diz respeito as teorias salvacionistas e afirma que este novo documento “não propõe uma teoria contra outra teoria”.

Assim, a SEED “propõe um conjunto de práticas, baseado na experiência concreta das escolas, que deseja desenvolver e não substituir”, mais uma vez, reforça-se a ideia de não eleger uma única teoria para embasar o trabalho educativo (PARANÁ, 1992, p. 38).

Consideramos importante destacar a proposta de formação docente preconizada neste governo, tendo em vista que, Requião previa a Capacitação Docente e a Valorização do Magistério como metas principais de sua gestão. A partir deste propósito, é criado o Programa Estadual de Capacitação do Magistério, que tinha como principal objetivo a atualização constante do profissional da educação.

De acordo com Martins, era perceptível que o programa de capacitação necessitava de “[...] diretrizes básicas, de uma concepção teórica, claramente explicitada, do que é e como deve ocorrer a educação continuada que assegure a ela cientificidade e continuidade” (1997, p. 169).

Inicialmente, a organização da capacitação docente compreendida entre qualificação e atualização, ficou a cargo dos colegiados da Superintendência da Educação e dos NREs, sendo tarefa destes órgãos solicitar eventos do interesse dos docentes, por meio de cursos de curta duração, seminários e grupos de estudo com

carga horária máxima de 80 horas, assistidos pela SEED e pelo Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná (CETEPAR) (MARTINS, 1997).

Contudo, após se desencadearem problemas e dificuldades de organização por parte dos NREs, foi delegada às Universidades a tarefa de formação docente. Com isto, a integração entre a educação básica e o ensino superior, toma um caráter institucional, tendo em vista que esta discussão é algo que já vinha sendo preconizado pelo PMDB desde as gestões anteriores. Sobre o trabalho delegado às Instituições de Ensino Superior, Martins assevera que

Embora, contendo aspectos tão relevantes, uma vez que a concepção do programa caminhou numa direção acertada, envolvendo diretamente a universidade, enquanto agência formadora e o Governo Estadual como agência contratante, o mesmo não se pode dizer do processo de implantação; certas ações e descasos do Estado, concorreram para inviabilizar a maioria dos objetivos estabelecidos na proposta (1997, p. 157).

Ao evidenciar estas questões, a autora sinaliza para o fato de que a integração da escola/universidade pode ter ocorrido devido a problemáticas no CETEPAR, pois, este centro poderia não estar conseguindo abranger todas as atividades, e por isso, talvez tenha acontecido uma espécie de terceirização do serviço, transferindo a tarefa de formação para as Universidades. Ademais, Martins afirma que

[...] a valorização dos docentes ficou só no papel, e os salários sendo gradativamente achatados. Falava-se muito na melhoria da qualidade do ensino e capacitação dos docentes mas as crises entre o governo e os professores tornaram-se cada vez mais graves em virtude das perdas salariais e do empobrecimento crescente dos profissionais (1997, p. 162).

Apesar disso, salientamos que este programa de capacitação apresentou alguns aspectos positivos, tendo em vista que proporcionou a integração e aproximação dos docentes dos três graus de ensino. Contudo, mediante os aspectos demonstrados o programa denotou algumas problemáticas que prejudicaram sua execução.

No que diz respeito a temática da Avaliação, salientamos que o governo lançou o documento intitulado *Avaliação Escolar: Um Compromisso Ético* (1993). O mesmo foi resultado de pesquisas de cunho científico, realizadas sobre a avaliação escolar.

Além disso, apresentou diretrizes para a rede estadual sobre este tema, ao longo de suas 71 páginas.

Encontramos no documento, um resumo das ações educacionais que vinham sendo desenvolvidas pelo governo, sob a afirmação de que este conjunto de esforços, materializavam a prioridade dada por eles à educação.

Dentre os programas citados, destacamos a *Reestruturação Curricular do Ensino de 1º e 2º graus regular, supletivo e educação especial*. O mesmo tinha por objetivo a reestruturação do currículo, devido a “mudanças contínuas e os avanços decorrentes da pesquisa científica, no sentido de rever e atualizar os conteúdos essenciais com os quais a escola trabalha” (PARANÁ, 1993, p. 7). Contudo, o documento não especifica e não detalha como isso ocorreu, se já estava em andamento esta reestruturação ou se ainda estava sendo planejada.

Os outros programas destacados no documento foram: *Capacitação Docente, Autonomia da Escola: Projeto Político-Pedagógico e Fortalecimento da Direção da Escola, Inovações Educacionais, Conselhos Escolares, Sistemas de Parceria: Com os Municípios, Empresas e Entidades Diversas e Rede Física: Expansão, Recuperação e Manutenção*.

Novamente é reiterado o papel do Projeto Político-Pedagógico, embasado pelo pressuposto da Escola Cidadã, e também, as Inovações Educacionais, enquanto resultado do trabalho de professores corajosos que “ao invés de procurar culpados pelo fracasso, optaram por encontrar métodos alternativos que dessem conta da aquisição do conhecimento por todos os envolvidos no processo educacional”. (PARANÁ, 1993, p. 9).

No que diz respeito ao real objetivo do documento, isto é, a discussão sobre avaliação escolar, o Superintendente da Educação na época, Antonio João Mânfió afirma que os estudos e pesquisas realizados, resultaram em dados para se “ter em mãos o retrato das escolas paranaenses no campo da avaliação” (PARANÁ, 1993, p. 1). Na apresentação do documento, Mânfió acaba por culpabilizar somente o professor em sua relação de reprovação e fracasso do aluno. Segundo ele

Se os alunos fracassam nas escolas, não demonstrando a aprendizagem esperada, é justamente porque o professor não conseguiu fazer com que ele aprendesse. Portanto, o fracasso é, antes de tudo, do professor que impede o desenvolvimento do aluno na construção da sua personalidade (PARANÁ, 1993, p. 3).

Com esta afirmação evidencia-se que, Mânfió não considera outras questões associadas ao “fracasso” do aluno, tais como condições materiais, condições físicas, formação docente, entre outros aspectos que são intrínsecos ao processo educativo de qualidade.

Por toda extensão do documento, encontramos algumas incoerências e ideias que se contradizem em relação a temática abordada, e também, acerca da educação numa visão geral. Em algumas passagens, verificamos ideias que diferem das abordadas inicialmente por Mânfió, já em outras, é possível perceber o alinhamento a esta concepção.

É possível evidenciar estas questões ao demonstrar que, além da avaliação educacional das escolas paranaenses, o documento apresenta alguns “mitos pedagógicos” que justificariam o insucesso dos alunos em sala de aula e o seu fracasso. Também, demonstra possíveis caminhos para que esta realidade escolar seja superada, visando a redução dos índices de repetência e evasão das escolas. Um dos “mitos” levantados pelo documento abarca a seguinte compreensão

O mito da ‘carência cultural’ considera que, por pertencerem à classe econômica desfavorecida, os alunos das escolas públicas são incapazes de aprender. Segundo esta crença, é a condição social do aluno que determina a sua inteligência, a sua aptidão, o seu desenvolvimento. Assim, a explicação para o fracasso na escola é que os alunos apresentam ‘déficits’, resultante da privação cultural a que são submetidos por pertencerem ao estrato social que não lhes permite ter um contato maior com os bens culturais e materiais produzidos pela sociedade (PARANÁ, 1993, p. 26).

Vejamos que esta colocação difere da concepção histórico-crítica, pois, segundo esta teoria, para a relação pedagógica cumprir “seu papel na luta de classes, o aluno precisa ser contextualizado nas relações sociais de produção da existência” (TONIDANDEL, 2014, p. 117). Isso implica em considerar os educandos como indivíduos concretos, “sínteses de relações sociais” (SAVIANI, 2012, p. 79).

Sob esta perspectiva, a PHC considera que o interesse deste aluno concreto corresponde às suas condições, as quais ele não pode escolher. Conforme Saviani, “[...] os educandos enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram. Isto anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana” (Idem).

Com esta afirmação, percebemos que o documento *Avaliação Escolar* não compreende o aluno desse modo. Isto é ratificado, quando é abordada a questão da privação alimentar, que também seria um mito em relação à capacidade de aprendizagem. Assim, “a verdade é que todas as crianças são capazes de aprender, não se justificando o argumento da subnutrição e da defasagem cultural como explicação para o fracasso escolar” (PARANÁ, 1993, p. 27).

Ao mesmo tempo em que faz estas afirmações, o documento trata esta questão como um problema real, enfatizando que uma possível solução para esta dificuldade seria a revisão de metodologias, o tempo exigido para o ensino, a avaliação e o planejamento. Ao fazer esta colocação, o documento modifica a compreensão que vinha sendo discutida, tornando a abordagem incoerente.

Podemos encontrar estas desconexões, em outras passagens. Julgamos relevante a transcrição de uma delas, que demonstra uma concepção geral de educação. Segundo o documento

**A luta por uma escola transformadora** pressupõe o entendimento de que é imprescindível fornecer aos alunos a oportunidade de construir uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, democratizando o saber de tal forma que **todos os conteúdos estejam voltados para a apreensão crítica da realidade**. Pressupõe também ajudar os alunos a desenvolver hábitos e habilidades de modo científico, criando a possibilidade de **‘aprender a aprender’** (PARANÁ, 1993, p. 32, grifo nosso).

Percebemos que, concomitantemente, este parágrafo sinaliza para a busca de uma escola transformadora, transmissora de conhecimentos sistematizados, ao passo que demonstra um alinhamento a corrente construtivista, ressaltando a importância do aprender a aprender.

O termo “inovação educacional” é muito recorrente neste novo contexto, sendo que o documento da Escola Cidadã faz menção à pretensão de publicar um catálogo de experimentos inovadores das escolas paranaenses. Esta aspiração materializou-se no documento *Inovando nas Escolas do Paraná*, com uma edição provisória no ano de 1993 e versão final publicada em 1994.

Este documento, publicado após trinta meses de vigência das *Diretrizes da Política Educacional* do Governo Roberto Requião, versa sobre o reconhecimento do trabalho realizado na escola. Os relatos encontrados são diversificados, o documento abrange todas as disciplinas e cada professor, realiza seu trabalho sob a perspectiva

da superação de uma educação “distante” da realidade dos alunos. Segundo o Superintendente da Educação

Milhares de educadores do Paraná estão trabalhando com mais ousadia e criatividade. Para engrossar esse mutirão não é necessário pedir licença à Secretaria de Estado da Educação ou provar-se versátil nas teorias sobre a educação. Todos, sem exceção, podem fazê-lo; basta que tenham uma boa idéia na cabeça e uma decisão no peito e desejem construir a práxis pedagógica, articulando ação e reflexão num incessante crescimento (PARANÁ, 1994a, p. 14).

Nesta ótica, o documento é denominado por Mânfió como um “álbum de retratos falados de iniciativas pontuadas que se multiplicam como cogumelos nos campos após fecundados pelas chuvas benignas da primavera” (PARANÁ, 1994a, p. 13). Ou seja, são apresentados relatos de experiência considerados “inovadores” nas escolas, para que sirvam de modelos aqueles educadores que desejam tomar estes exemplos para sua prática escolar, possibilitando o ingresso às inovações. O documento trata da inovação como uma “estratégia de desenvolvimento”.

No prefácio, o Diretor-Geral do INEP, Divonzir Arthur Gusso, realiza uma abordagem em relação a Conferência de Jomtien, tratando dos pilares de educação ao identificar a “qualidade mais essencial dos sistemas educativos: propiciar o **aprender a ser**” (PARANÁ, 1994a, p. 10, grifo do autor). Ainda de acordo com Gusso

São condições dinamizadoras **gerir democrática e eficientemente** os sistemas educacionais – mediante a formação de responsabilidades coletivas pelas suas decisões, resultados pedagógicos e impactos socioculturais – e **innovar os modos de ser da educação**, fazendo-a flexível, múltipla, responsiva às mais diversificadas demandas societárias, inclusive pelo desatamento dos potenciais educativos contidos nos copiosos recursos de comunicação e processamento da informação e do saber recentemente desenvolvidos (PARANÁ, 1994a, p. 11, grifo do autor).

Vejamos que as ideias propaladas nessa assertiva estão em conformidade com a concepção de educação da qual já discorremos anteriormente. Mais uma vez, é ratificada a democracia, o trabalho coletivo, a inovação da educação, a educação flexível que valoriza a eficiência em aprender e processar informações. Preconiza-se também, a delegação de responsabilidades para fomentar o processo educativo. Essa foi a concepção que permeou os relatos abarcados neste documento. Como podemos

observar, a concepção de Escola Cidadã, permanece como referência para as inovações. Conforme o documento

O que há de novo? O novo é que todos se sentem autores do que realizam, vendo seu trabalho valorizado por todos, na escola e na comunidade. Esta é a tônica das escolas a partir do Projeto Pedagógico da Escola, assim como sugere o documento A Escola Cidadã (PARANÁ, 1994a, p. 23).

Nesta lógica, os relatos apresentados em cada disciplina, demonstram as ações realizadas pelos professores em sala de aula, que vêm seguidas de uma espécie de explicação sobre o que há de novo nesta prática elaborada pelo docente. Em alguns relatos é possível perceber o esvaziamento do conteúdo histórico e a ausência de uma fundamentação teórica calcada por uma teoria pedagógica que embasasse as ações desenvolvidas. O que interessa é o fato de que “o mundo se renova a cada segundo. O que é novo aqui é velho ali” (PARANÁ, 1994a, p. 113).

Mediante esta afirmação, além de outras encontradas ao longo do documento, podemos nos remeter a análise de Duarte em relação as Pedagogias do aprender a aprender. O autor aborda alguns pensamentos valorativos desta concepção, dentre eles, “o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança”. Dessa forma

[...] A nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (2001a, p. 37).

É importante demonstrar que, a única menção feita ao Currículo Básico no documento foi encontrada no relato número 7, que trata da “Alfabetização”, onde está reproduzida uma citação do CBEP que trata da concepção e do papel da alfabetização<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> “A alfabetização – tomada como processo de apropriação da língua escrita – assume, na escolarização, um papel fundamental: ao instrumentalizar o aluno para a inserção na cultura letrada, cria as condições de possibilidades de operação mental capaz da apreensão dos conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção” (CURRÍCULO apud PARANÁ, 1994a, p. 59).

*Escola Feliz, Compromisso de Todos* (1994b), outro documento elaborado na gestão Roberto Requião, produziu uma espécie de síntese, demonstrando algumas das ações desenvolvidas na educação durante os quatro anos de mandato de Requião.

Vale ressaltar que no dia 2 de abril de 1994, o cargo de governador foi assumido pelo vice Mário Pereira. Assim, o professor João Olivir Gabardo assumiu o posto de Secretário de Estado da Educação, sendo ele quem assinou o documento referido acima. De acordo com Gabardo

Da leitura desta publicação se constata os avanços qualitativos e quantitativos obtidos no setor educacional. São avanços inegáveis, que demonstram que a escola pública, universal e gratuita alcançou, no Paraná, um patamar que lhe permite ingressar no próximo milênio sem temores. Ajustes, por certo, ainda serão necessários. Mas as bases da Educação do século 21 já estão consolidadas. Hoje a escola tem autonomia financeira, administrativa e pedagógica; direção, professores e comunidade definem os caminhos de sua escola (PARANÁ, 1994b, s/p).

Mediante esta assertiva, é possível compreendermos que, para o Secretário, a educação alcançou os objetivos almejados no início do mandato Requião, e dessa forma, adquiriu avanços significativos. Nesse sentido, trilhou caminhos para obter a tão proclamada autonomia e o trabalho coletivo, que agora define os rumos da escola.

Inicialmente, o documento aborda a questão da Universalização do Ensino, num texto síntese que abarca todas as ações que foram desenvolvidas. Dentre elas, podemos citar a produção de cadernos didáticos “a partir do Currículo Básico”, abrangendo todas as áreas e disciplinas. Com esta afirmação, encontramos uma das poucas referências feitas ao CBEP durante o mandato de Requião, porém, sem mais informações a respeito.

Outra questão que merece destaque, diz respeito a negociação do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE). Segundo o documento

No âmbito do 1º grau, a Secretaria de Estado da Educação materializou, no segundo semestre deste ano, uma antiga aspiração: recursos ‘carimbados’ para o setor, por um período de cinco anos, com a assinatura, em outubro, de um contrato de empréstimo junto ao Banco Mundial-BIRD, dentro do Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – são 200 milhões de dólares para investimento em expansão e melhoria da rede física, treinamento de pessoal e

aquisição de material didático, entre outras ações (PARANÁ, 1994b, p. 4).

À vista disso, comprovamos que um dos projetos mais importantes implementado no governo Lerner, que financiou a formação de professores por meio da Universidade do Professor e inúmeras outras ações desenvolvidas em seu governo, foi deixado de “herança” por Roberto Requião (SAPELLI, 2003).

Em relação ao 2º grau, também chamamos atenção para a referência a um “sinal favorável” do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) “a um programa que deverá orientar aproximadamente 200 milhões de dólares para a melhoria da qualidade do ensino e incentivo à preparação de técnicos para o mundo do trabalho”. Esta necessidade estaria ligada a expansão industrial e avanços tecnológicos devido ao processo de globalização (PARANÁ, 1994b, p. 6).

O documento se refere ao que viria a ser o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM), também implementado no governo Lerner de forma efetiva.

Ao passo que, os programas PQE e PROEM foram negociados e aprovados no governo Requião, entende-se que sua proposta pedagógica foi construída e adquiriu continuidade a partir do mandato de Jaime Lerner. Sobre isso, Silva argumenta que o PQE “[...] muda o conteúdo e a forma das propostas, se comparadas com as propostas da ‘Escola Cidadã’. De uma igualdade comunitária passa-se para uma igualdade de oportunidades, ou ainda para o objetivo de reduzir a pobreza” (2001, p. 143).

Mediante a análise das ações governamentais de Requião acerca da educação, verificamos que, as orientações e princípios norteadores que vinham sendo proferidos durante o seu mandato começam a sofrer um direcionamento ao fim de seu governo (SILVA, 2001). Isto ocorreu, principalmente, pelo fato de que, uma nova política educacional vinha sendo implantada progressivamente no Brasil, norteada pelos princípios neoliberais, como foi discutido anteriormente no Capítulo I (GONÇALVES, 1999).

Em contrapartida, evidenciamos alguns elementos já no governo Requião que incorporam o novo direcionamento educacional na década de 1990, pois, a concepção de escola e gestão difundida em seu governo, coaduna-se com a ideia de burocratização e ineficiência do ensino. Isto fica evidenciado nas palavras de Mânfió,

ao afirmar que a Escola Cidadã “[...] surgiu como resposta à falência do ensino oficial que, embora seja democrático, não consegue garantir a qualidade do ensino” (MÂNPIO apud MARTINS, 1997, p. 119).

Como já mencionamos nas discussões realizadas no capítulo anterior, esta ideia parte das orientações e prioridades estabelecidas pelo Banco Mundial, que integram a reforma educacional brasileira que abarca os conceitos de equidade, eficácia, racionalidade, eficiência, autonomia, entre outros.

Desse modo, Gonçalves (1999), corrobora esta questão ao afirmar que “a festejada autonomia, desde que olhada criticamente, reveste-se de claro sentido privatizante”. Com base em Sacristán, a autora continua afirmando que a real autonomia da escola “supõem não a complementação de recursos provenientes dos pais, para manter a escola, mas sim o aumento dos investimentos do Estado que garantam condições de um trabalho autônomo e qualitativo” (GONÇALVES, 1999, p. 48).

Na sequência do capítulo, analisaremos o governo Lerner tendo por objetivo dar continuidade as discussões acerca do movimento contrário a PHC. Todavia, é necessário frisarmos de antemão, que mediante as discussões já realizadas, depreendemos que a desarticulação da proposta pedagógica histórico-crítica iniciou-se em sua não materialização efetiva no CBEP. Ou seja, é preciso atentarmos para o fato de que a Pedagogia Histórico-Crítica não foi consolidada enquanto teoria do Currículo, como já foi observado anteriormente no decorrer deste estudo.

## 2.3 A EDUCAÇÃO PARANAENSE NO GOVERNO JAIME LERNER

### 2.3.1 Jaime Lerner: sua trajetória de vida e política

Jaime Lerner nasceu em Curitiba no dia 17 de dezembro de 1937. Possui formação acadêmica em arquitetura e planejamento urbano pela Escola de Arquitetura da Universidade Federal do Paraná formando-se em 1964. Casou-se com Fani Lerner no mesmo ano<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> A esposa do ex-governador faleceu em 2009, aos 63 anos, vítima de câncer. Ela exerceu seu papel de primeira dama assumindo em 1989 a secretaria municipal da Criança de Curitiba, cargo exercido também nas duas gestões de Lerner como governador do Estado. De acordo com o *Jornal Gazeta do Povo* “durante suas gestões, criou 16 programas para crianças e adolescentes carentes. Também

Sua carreira política teve início no ano de 1971, quando assumiu a Prefeitura de Curitiba no período do regime militar sob indicação. Exerceu este cargo por três mandatos: 1971-1975, 1979-1983 e 1989-1992, sendo neste último eleito por sufrágio universal já pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT)<sup>39</sup> (PITON, 2004).

Em sua primeira gestão na cidade de Curitiba, Lerner implantou no ano de 1974 o Sistema Integrado de Transporte Coletivo<sup>40</sup> que ficou “reconhecido internacionalmente pela sua eficiência, qualidade e baixo custo” (PARANÁ, s/d).

De acordo com informações contidas em seu próprio *site*<sup>41</sup>, Lerner “liderou a revolução urbana que fez da cidade referência nacional e internacional em planejamento urbano, principalmente em transporte, meio ambiente, programas sociais e projetos urbanísticos” (Biografia *online*).

Em janeiro de 1994 anunciou sua candidatura a governador do Paraná, descartando, portanto, uma possível disputa para a indicação a presidência com o então governador do Rio de Janeiro, Leonel de Moura Brizola<sup>42</sup> (PDT).

Foi eleito já no primeiro turno pelo PDT com 54,85% dos votos, contra 38,55% de seu principal adversário, o candidato Álvaro Dias. Jaime Lerner assumiu o governo do Estado, sendo reeleito no ano de 1998 também no primeiro turno com 52,21% dos votos contra 45,91% de seu então adversário Roberto Requião, na primeira campanha com possibilidade de reeleição no Brasil. Em 1997, o governador deixou o PDT e filiou-se ao Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas (DEM)<sup>43</sup>.

---

foram construídas cerca de 500 creches, que atenderam 485 mil crianças, de 0 a 6 anos de idade. Outro programa de destaque criado por Fani foi o **Da Rua para a Escola** voltado a promover o retorno à escola das crianças de rua, com o fornecimento de uma cesta básica de alimentos para suas famílias. O programa tirou da rua mais de 80 mil crianças. Fani Lerner foi presidente da organização não-governamental **Provopar** (programa de trabalho voluntário), que trabalha em parceria com o governo do estado e a sociedade civil” (MORRE FANI LERNER, 2009).

<sup>39</sup> Nos mandatos anteriores, Lerner fazia parte da Aliança Renovadora Nacional (ARENA).

<sup>40</sup> De acordo com o jornal *Paraná Online* “o novo sistema [...] rompia com a tradicional fórmula do transporte urbano servido por linhas radiais, com todas as linhas procedentes da periferia se dirigindo ao centro da cidade e obrigando os usuários a novo desembolso tarifário em caso de reembarque rumo à outra região. O sistema expresso estreou com 20 ônibus, com design revolucionário, capacidade para 90 passageiros e 12 metros de comprimento, nos dois eixos então instalados, em 20 km de canaletas: eram duas linhas semi-diametrais que se cruzavam no centro” (ONIBUS...2013).

<sup>41</sup> <http://www.jaimelerner.com/>

<sup>42</sup> Leonel Brizola foi prefeito de Porto Alegre (1956-1958), deputado estadual e governador do Rio Grande do Sul (1959-1963), deputado federal pelo Rio Grande do Sul e pelo extinto estado de Guanabara, e duas vezes governador do Rio de Janeiro (1983-1987 / 1991-1994). Foi duas vezes candidato à presidência do Brasil pelo PDT, partido que criou em 1980.

<sup>43</sup> O PFL modificou seu nome para Democratas em março de 2007. Segundo uma notícia publicada no *site* Terra, “a iniciativa é mais um passo no sentido de reforçar o vínculo simbólico entre o partido e a defesa da democracia - pesquisas internas mostraram que isso pega bem junto ao eleitorado. As mesmas pesquisas mostraram que o nome Partido da Frente Liberal provocava resistências, já que o termo ‘liberal’ tem alta carga negativa. Não foi por outro motivo que, no segundo turno da eleição

O governador do Estado do Paraná do período de 1995 a 2002 é lembrado pelo *site* oficial da Casa Civil do Governo do Estado nas seguintes palavras

Lerner promoveu a maior transformação econômica e social da história do Estado. Apoiado em uma política de atração de investimentos produtivos, o Paraná se consolidou como um novo polo industrial do País, contabilizando investimentos de US\$ 20 bilhões entre o período de 1995 a 2001. A exemplo da experiência bem sucedida de Curitiba, o governador Jaime Lerner preocupou-se em resolver problemas de transporte, uso do solo, educação, saúde, saneamento, lazer e industrialização como um todo. Essa preocupação, intensa principalmente na área social, de educação e de atenção à criança, renderam ao Governo do Paraná o prêmio Criança e Paz da Unicef, para os programas 'Da Rua para a Escola', 'Protegendo a Vida' e 'Universidade do Professor'<sup>44</sup> (PARANÁ, s/d).

Porém, tratando de sua trajetória enquanto político, Lerner também esteve envolvido em algumas polêmicas que são lembradas até os dias atuais pelos paranaenses, como por exemplo a privatização do Banestado<sup>45</sup>, ocorrida em outubro de 2000 numa disputa de leilão entre Bradesco, Itaú e Unibanco. Com lance mínimo de 434,8 milhões foi vendido por 1,6 bilhão ao Itaú.

O valor foi usado para amortizar uma dívida de R\$ 5,6 bilhões contraída para sanear o Banestado. Atualmente, o Estado ainda deve R\$ 9 bilhões ao Banco Central, a parcela anual a ser paga pelo Governo do Paraná até 2026 corresponde a R\$ 800 milhões pelo saneamento do Banco (OLIVEIRA, 2000; DUARTE JUNIOR, 2014).

Outra questão a ser destacada refere-se a concessão de rodovias à iniciativa privada ocorrida em seu governo. Isto ocasionou o início da cobrança de pedágios em 1998. Segundo Lerner, esta era a única saída para melhoria das rodovias, tendo em vista a precariedade na qual se encontravam e a falta de recursos por parte do governo para manutenção, recuperação e expansão das estradas (KANIAK, 2013).

Desde sua saída do cargo de governador Lerner preside a empresa *Jaime Lerner Arquitetos Associados*, fundada em abril de 2003, que segundo dados do *site* “[...] tem como proposta de trabalho construir – por meio de parcerias com atores

---

presidencial, o PT adotou a bem-sucedida estratégia de reforçar os ataques ao ‘neoliberalismo’ e às privatizações” (BRAMATTI, 2007).

<sup>44</sup> Estas questões serão retomadas no decorrer do capítulo.

<sup>45</sup> Segundo Wanderley Crivellari (apud DUARTE JUNIOR), presidente do Sindicato dos Bancários de Londrina, “antes do início do processo de privatização, o Banestado tinha cerca de 15 mil funcionários, quadro que chegou a cerca de 8 mil quando passou para as mãos do Itaú. Desde então, foram milhares de demissões e fechamento de agências, principalmente nos municípios de menor porte do Paraná, que ficaram desassistidos” (2014, s/p).

locais - ideias e soluções que possam ser detalhadas e implementadas pelos gestores das cidades” (JAIME LERNER...*online*).

Em 2013, o ex-governador foi manchete nos jornais devido a condenação realizada pelo Tribunal de Justiça do Paraná por improbidade administrativa ocasionada por uma indenização indevida paga pelo estado no valor de R\$ 40 milhões por uma expropriação de terras em Cascavel no ano de 2002. A Justiça determinou a devolução por Jaime Lerner o valor de R\$ 4,3 milhões aos cofres públicos (JAIME LERNER...2013)

O ex-governador do Paraná recebeu diversos prêmios e títulos internacionais. Dentre eles podemos citar o Prêmio Máximo das Nações Unidas para o Meio Ambiente (1990), UNICEF Criança e Paz (1996), em 2001 recebeu o World Technology Award for Transportation<sup>46</sup>, em 2002 o Sir Robert Mathew Prize for the Improvement of Quality of Human Settlements<sup>47</sup> pela União Internacional dos Arquitetos, e o Prêmio Volvo Environment Prize em 2004<sup>48</sup>.

Em 2010 foi nominado pela revista *Time* um dos 25 Pensadores mais Influentes do mundo e em 2011, em reconhecimento por sua liderança, visão e contribuição no campo da mobilidade urbana sustentável ele recebeu o prêmio Leadership in Transport Award, agraciado pelo International Transport Forum at the OECD<sup>49</sup> (JAIME LERNER, *online*).

### 2.3.2 Excelência na Educação: concepção educacional do Governo Lerner

A educação paranaense sofreu um redirecionamento mediante as orientações advindas dos organismos multilaterais, a saber, BID e BIRD, principalmente no governo Jaime Lerner. Desse modo, trataremos o governo e a educação neste período, de uma forma que se constituam elementos que possibilitem a análise do que ocorreu com a Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná durante seu governo.

---

<sup>46</sup> Prêmio de Tecnologia Mundial para Transporte.

<sup>47</sup> O Prêmio Sir Robert Mathew integra um conjunto de prêmios que homenageiam a memória dos primeiros presidentes da UIA (INTERNATIONAL UNION OF ARCHITECTS – UNIÃO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS). Os Prêmios UIA foram criados em 1961 para reconhecer os profissionais cujos méritos, talentos ou ações tiveram um impacto internacional em um aspecto particular da profissão de arquitetura. Sir Robert Mathew for the Improvement of Quality of Human Settlements (UIA PRIZES, s/d).

<sup>48</sup> O Prêmio Ambiental Volvo é concedido para inovações ou descobertas científicas que estão inseridas no contexto ambiental.

<sup>49</sup> Prêmio Liderança em Transporte pelo Fórum Internacional do Transporte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Retornar ao período em que o estado foi governado por Jaime Lerner, remete a ideia de um momento conflituoso na história tanto da educação quanto da sociedade. O projeto educacional em voga em nosso país na década de 1990, apresentado anteriormente neste estudo, foi adotado e seguido à risca no período em que Jaime Lerner foi o governante do Paraná, e, inclusive, foi visto como um modelo para o resto do país. Esse redirecionamento da educação, visava atender a um novo perfil de sociedade e de profissional, exigido pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Era preciso educar os jovens a fim de que se tornassem indivíduos competentes, criativos e flexíveis.

O estado do Paraná foi considerado “laboratório de políticas neoliberais” (GONÇALVES, 1999). Nesse sentido, analisaremos na sequência, as propostas e concepção do governo acerca da educação, que demonstram de que forma o estado se tornou este modelo diante do resto do país. Para tanto, serão analisadas ações que consubstanciaram a concepção educacional preconizada naquele momento, objetivando assim, colocar em análise a desarticulação da PHC. De acordo com Sapelli, “o discurso oficial afirmava estar concretizando propostas inovadoras, [...] e acompanhando os processos de reformas segundo as principais tendências em nível internacional e nacional” (2003, p.15).

Vale ressaltar que o contexto no qual se delineou a educação paranaense, faz parte das reformas educacionais preconizadas em nível nacional, numa conjuntura em que o novo padrão de racionalidade e paradigma produtivo provocou mudanças nos padrões de competitividade empresariais requerendo do trabalhador mão-de-obra qualificada. Isto provocou a necessidade de tratar a educação como principal meio de obter esses avanços e também garantia de desenvolvimento e equidade social.

Assim, a busca por uma solução para os problemas educacionais presentes na sociedade, fez com que as questões escolares necessitassem de uma gerência empresarial, sendo defendida a ideia de que era preciso “transplantar para a administração dos sistemas escolares e das escolas o atual hit da teoria da gerência capitalista que é a gestão da qualidade total” (GONÇALVES, 1994, p. 4).

A *escola de excelência*, compreendida como meta geral deste governo, estava inserida num contexto em que o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* ainda era o documento em voga naquele momento, desde sua publicação em 1990. Mediante ao consenso que se criou em relação a concepção que embasava o currículo, salientamos que em termos curriculares o governo Jaime Lerner não criou

um novo documento. Contudo, os projetos elaborados nesse período acabaram por se sobressair em relação ao CBEP, sendo responsáveis por propalarem uma proposta curricular e priorizados enquanto mecanismos de busca pela qualidade em educação.

O que se configurou diante disso foi uma educação regida por programas e projetos que se materializaram principalmente no Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) e no Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM). Estes macro projetos integravam a meta maior Excelência na Educação embasada pelo Plano de Ação-Gestão (1995-1998) e o Plano de Ação da Educação – Plano ABC, que abarcavam os eixos e prioridades educacionais deste governo.

Inicialmente, tratamos da proposta de governo para o pleito de 1994, que continha as diretrizes básicas para as ações pretendidas, segundo o documento, definidas juntamente com diversos segmentos da sociedade. Com o *slogan* de campanha, “Os Novos Caminhos do Paraná”, afirmava-se que o estado chegava ao fim de uma era, e que agora, trilharia “novos caminhos”.

Antes de iniciar a apresentação das propostas, o documento coloca que “nos últimos oito anos o Paraná empobreceu”. Nesse sentido, demonstra alguns pontos negativos acerca das gestões anteriores. Na pauta da educação, colocam em questão a falta de professores e de estrutura para que os alunos cheguem até a escola. Porém, este retrocesso poderia ser recuperado. Para isso

É preciso que gente competente assuma, com o apoio dos paranaenses, o **Governo** do nosso Estado. O Paraná precisa de um governo honesto, criativo, transformador, que invista no desenvolvimento de cada região e na geração de empregos para todos os paranaenses. **Jaime Lerner** fará, com seu apoio, esse **Governo**, e será o líder da maior transformação do Paraná em toda sua história (PROPOSTA, 1994, p.8, grifos do autor).

Em relação a proposta de Educação, vale ressaltar que, desde este primeiro documento analisado do período Lerner, já encontramos o termo “excelência em educação”. Isto propiciaria “a construção de uma sociedade desenvolvida, democrática e justa” (PROPOSTA, 1994, p. 13).

Mesmo que a parte destinada a questão educacional seja sintética, a valorização do professor também é salientada na proposta, classificando como prioridade do governo a formação profissional, a justa remuneração e avaliação sistemática de desempenho. Por fim

O compromisso de **Jaime Lerner** é com a **Educação Para o 3º Milênio**: uma verdadeira revolução no conteúdo de ensino que será desencadeada a partir da identificação das tecnologias do futuro, ancoradas nas vocações do Paraná. Os alunos das escolas paranaenses têm que estar aptos para ingressar no 3º milênio, familiarizados com as tecnologias de ponta, mas, também, com uma formação básica de qualidade (PROPOSTA, 1994, p. 14, grifos do autor).

Diante das proposições de campanha de Lerner, configura-se uma ênfase na transformação, com pretensão de colocar o Paraná em “novos rumos”. Como podemos observar nas afirmações encontradas no documento, o intuito do governo para com o estado e a educação, estavam pautados em transformações, “revoluções no conteúdo de ensino”. Estas questões, remetem as mudanças preconizadas naquele momento e deixam em evidência a pretensão governamental de Lerner.

Considerando que o saber acumulado na escola não tinha aplicabilidade real, era necessário desenvolver no aluno o conhecimento que estivesse em permanente acompanhamento as mudanças tecnológicas e que, possibilitasse o desenvolvimento de competências que oportunizassem a ele a aprendizagem contínua em sua vida (MELLO et al, 2000).

Observamos que a concepção educacional que começa a ser difundida, mesmo antes de Lerner assumir o estado como governador, já está alinhada as premissas dos organismos internacionais. Isto demonstra que o governo sinalizou positivamente as propostas da época, alinhando-se ao movimento em voga, distanciando-se totalmente da Pedagogia Histórico-Crítica.

Contudo, é importante não perdermos de vista que, as ações realizadas por Lerner no que tange à educação, não ocorreram pelo simples fato de “maldade pessoal de Jaime Lerner e de seus apoiadores” (GONÇALVES, 2007, p. 106). Isto pode ser evidenciado em alguns materiais elaborados pela APP na época, como por exemplo, a cartilha *Mister M – Mostra Tudo!* (1999). Gonçalves (2007) afirma que em relação à questão didático-pedagógica, a APP produziu muitos materiais que contribuíram e permitiram a reflexão por parte dos educadores. No entanto, era preciso colocar em pauta que os acontecimentos faziam parte de um estágio da organização capitalista.

Após assumir o estado, o governador continuou proferindo o mesmo discurso “transformador”, além disso, também reafirmou a prioridade à Educação. Logo no

início de seu mandato, em publicação do Jornal Gazeta do Povo, Lerner abordou esta questão ao asseverar que “o governo do Paraná escolheu como prioridade absoluta a educação”, discurso que não se diferenciou do governo anterior (LERNER REAFIRMA, 1995, p. 22).

O governador proferiu estas palavras na cidade de Guarapuava, em um evento que lançava um dos componentes do Plano ABC, sendo este um dos programas do governo Lerner, que em resumo significa “A” de alunos permanecendo na escola, “B” de bons professores e “C” de Comunidade participativa.

No *Plano de Governo (1996-1999)* apresenta-se o conceito estabelecido no Programa Excelência na Educação, que “só poderá ser alcançada por intermédio da gestão compartilhada”. Sob esta perspectiva, depreendemos que este modelo de gestão se colocava enquanto critério fundamental e indispensável para alcançar uma educação de qualidade (PARANÁ, 1996a, p. 40).

Em sua primeira gestão, Jaime Lerner nomeou para assumir o cargo de Secretário da Educação o professor Ramiro Wahrhaftig<sup>50</sup>. Já no início do mandato, o Secretário afirmou que estavam fazendo “uma verdadeira revolução no ensino”. (PLANO ABC, 1996, p. 2).

A equipe da Secretaria de Estado da Educação (SEED), coordenada pelo então Secretário, elaborou o documento que ficou conhecido como Plano de Ação-Gestão referente ao período de 1995 a 1998. Destacamos entre a equipe da SEED no início deste mandato, Corina Lucia Costa Ramos, Superintendente da Educação e Heloísa Lück, assessora de assuntos pedagógicos. No documento, Corina Ramos realiza a seguinte afirmação

Sendo um esforço constante e permanente de todos nós, que acreditamos na educação, e na ação cotidiana que o Plano far-se-á em todas as suas nuances e dimensões, incorporando novas ideias e

---

<sup>50</sup> “Ramiro Wahrhaftig nasceu em Curitiba, Brasil, em 1954. Licenciou-se em Engenharia pela Universidade Federal do Paraná e realizou depois uma pós-graduação em Engenharia, opção Estrutura de Reatores Nucleares, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mais tarde, obteve o título de Mestre em Planejamento Energético pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e iniciou os seus estudos de doutoramento em Tecnologia e Inovação na Université de Technologie de Compiègne, França, que interrompeu em 1995 para assumir a pasta de Secretário de Estado da Educação do Paraná. Em 1997-1998, foi Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação e entre 1997 e 2002, foi também Membro do Conselho de Administração do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação. A partir de 1999 assumiu a pasta de Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, acumulando em 2002 a Secretaria de Estado da Indústria, Comércio e Turismo. Em 2003, assumiu as funções de Assessor da Reitoria da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e retomou os seus estudos de doutoramento” (WAHRHAFTIG, 2004, p. 7).

práticas. O que importa é sabermos onde desejamos chegar, para contribuir na construção de uma sociedade mais fraterna, sem preconceitos e sempre pluralista, comprometida com a justiça e a produção do conhecimento, cumulativo e compartilhado entre todos (PARANÁ, 1995a, p. 6).

Sob esta perspectiva, estão contidos no Plano, os princípios orientadores para as ações do sistema educacional paranaense, que segundo o documento seriam o caminho para a excelência na educação e da gestão compartilhada. De acordo com o Plano

1. Toda escola paranaense deve ser centro de excelência; 2. A escola é promotora e gestora de suas meta no caminho da excelência; 3. As parcerias com a comunidade fortalecem o alcance das metas de excelência; 4. O fortalecimento da gestão descentralizada da SEED constitui apoio ao desenvolvimento da competência do Sistema; 5. O envolvimento da comunidade externa e interna a escola é fator essencial para uma avaliação com êxito; 6. A valorização do profissional da educação é alcançada pela construção da identidade profissional mediante desenvolvimento da competência; 7. A sistematização e o acesso as informações constituem bases para a efetivação do processo decisório e de inovações educacionais; 8. A flexibilização de mecanismos do sistema garante o atendimento as peculiaridades das modalidades de educação de jovens e adultos de educação especial (PARANÁ, 1995a, p. 12).

Estes princípios tinham três pilares norteadores, sendo eles: “o envolvimento da comunidade, o desenvolvimento da competência do professor na escola e a permanência do aluno, com êxito, no sistema” (PARANÁ, 1995a, p. 9). A partir destes princípios, foram estabelecidas ações para alcançar as metas propostas para a educação.

Dentre elas, destacamos a Descentralização do Sistema Educacional, que visava a criação de Conselhos Regionais de Desenvolvimento Educacional e o fortalecimento das equipes dos NREs, bem como, a valorização do Profissional da Educação, que visava melhorar os salários, oferecer bolsas e ampliar a parceria com as Instituições de Ensino Superior, para ofertar cursos nas diversas áreas do conhecimento (PARANÁ, 1995a).

Enfatizamos também, as ações direcionadas ao Ensino Fundamental, que previa a “implementação da proposta do CBA em 4 anos, numa expansão gradativa e avaliada, localizando e selecionando escolas que desejem oferecer essa modalidade

de CBA [...]”. A implantação da transformação dos 4 anos do ensino fundamental em ciclo contínuo, aconteceu em 1993, ainda no governo Requião. Este ciclo previa o ensino fundamental sem interrupção do processo pela reprovação. Esta organização foi universalizada nas escolas no ano de 1998.

Além disso, o Plano propõe a elaboração de cadernos que completarão a série Caderno do ensino Fundamental, que tem como proposta “o detalhamento e operacionalização do Currículo numa linguagem clara e acessível”. Diante desta afirmação, pressupomos que o documento se refere ao CBEP, tratando-se de uma das poucas referências ao Currículo Básico em todas as fontes consultadas acerca do Governo Lerner (PARANÁ, 1995a, p. 17).

Observamos a partir das fontes documentais, que algumas palavras de ordem nesse momento eram excelência, competência, eficiência e gestão descentralizadora. Nesse sentido, a gestão compartilhada é muito enfatizada tanto neste documento quanto em outros da época, sendo tratada enquanto solução aos problemas da escola e como um caminho para a excelência na educação.

De acordo com o Secretário da Educação, “a gestão compartilhada se constitui em condição imprescindível para promoção de excelência da educação, uma vez que a mesma está centrada no trabalho de pessoas que se devem organizar coletivamente em torno de objetivos comuns” (PARANÁ, 1995a, p. 5).

Com esse caráter essencial, a gestão compartilhada ganhou um documento específico intitulado *Caderno de Gestão Escolar: Caminhos para a Gestão Compartilhada* (1995b). Esse caderno fazia parte do Projeto de Excelência na Escola, e tinha por objetivo

Orientar, de forma objetiva e prática, aos membros da comunidade escolar, em especial seu diretor, a respeito de questões diretamente relacionadas à gestão escolar, de modo que promovam **a eficácia de desempenho da escola como um todo, orientada para a excelência** (PARANÁ, 1995b, s/p).

Esse enfoque privilegiado nas questões de descentralização, justifica-se pelo fato da gestão compartilhada ser considerada como uma condição para que se alcance a qualidade no ensino público. De acordo com Zanardini, o Banco Mundial exerceu o papel de interventor na implementação dessa concepção de gestão. Assim

Para que a escola se torne mais racional e eficiente, as orientações do Banco Mundial, articuladas em torno da centralidade da educação básica, prescrevem a introdução dos mecanismos de competitividade e flexibilidade que se fazem presentes no modelo de produção atual, bem como a necessidade de investir na permanência do aluno em sala de aula, na capacitação dos profissionais que atuam na escola e na participação da comunidade na gestão escolar (2003, p. 3).

Vale salientar que neste período ocorreu uma mudança nos termos utilizados, pois, da denominação Gestão Democrática passou a vigorar a Gestão Compartilhada. Desse modo, a primeira tem como objetivo “a criação de mecanismos que viabilizem a participação na gestão da escola” (SILVA, 2001, p. 149). Já a gestão democrática visa a publicização do espaço escolar, tendo em vista o envolvimento da sociedade e comunidade escolar, tais como, pais, alunos, professores nas questões referentes a escola. Sobre a gestão compartilhada Silva afirma que essa concepção

Tem sido muito difundida em cursos para gestores de empresas privadas, em que se defende uma administração em que haja, cada vez mais, a adesão do empregado aos propósitos da empresa. A *Gestão Compartilhada* inspira-se na denominada Gestão Participativa – GP, expediente de administração de empresas que criam situações ou espaços de intervenção dos trabalhadores nos procedimentos administrativos e comerciais, porém, raramente na condução geral da empresa ou da instituição (2001, p. 150).

Como já foi demonstrado neste estudo, no campo educacional, esse conceito de gestão tem em vista o compromisso da comunidade escolar em relação à busca da legitimação das novas configurações do sistema estadual de ensino. Assim, observamos que o governo criou programas que visavam concretizar esse modelo, por meio do fortalecimento de conselhos escolares, grêmios estudantis, associações de pais e metres (APMs), aperfeiçoamento dos padrões de gerenciamento, Núcleo Regional de Educação (NRE) e escolas, e, avaliação do sistema educacional (SILVA, 2001). Sobre estas questões, concordamos com Zanardini et al quando asseveram que

É desse modo que temos na década de 1990, a implementação de uma reforma da gestão escolar orientada pelos mesmos princípios que orientavam a reforma do Estado e da educação básica; pautados, por exemplo, no argumento de que o ‘processo da democratização’ iniciado na década de 1980, tenha resultado na ineficiência da escola e na defesa da implementação de mecanismos eficientes de gerenciamento das ações implementadas e dos resultados obtidos.

Ou seja, a participação, a descentralização e a autonomia, propaladas na década de 1980, permanecem evidentes, mas agora, digamos que ‘despidas’, de seu ‘caráter popular e de esquerda’ como se propalava à época, e ‘trajadas’ com as cores da moderna administração pública gerencial, capaz de superar a rigidez e a centralização da administração pública burocrática e ‘democratizar/descentralizar’ para construir o consenso necessário à sobrevivência do capital (2013, p. 9).

Mediante a perspectiva adotada, o governo configurou mecanismos para incentivar a comunidade escolar a participar da gestão da escola, dentre eles podemos citar o Prêmio de Excelência das Escolas Públicas do Paraná. Os prêmios eram destinados as “melhores” instituições conforme um *ranking*<sup>51</sup> de pontuação estabelecido. Essa estratégia faria com que as melhores escolas fossem um modelo a ser seguido por aquelas consideradas “piores” de acordo com o prêmio. Sobre essa questão Zanardini assevera que

Essa perspectiva de transferir para a comunidade a responsabilidade pela manutenção da escola, implica em transferir também a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da instituição escolar. Afinal, sendo a educação ‘uma responsabilidade de todos’, cabe à comunidade zelar pela superação da ineficiência da escola e pela implementação da eficiência mercadológica (2003, p.14).

Além disso, percebemos que essa concepção acaba por fragmentar a articulação entre professores, pais e alunos considerando que essas medidas ocasionam a assimilação de melhoria da “minha escola” e não de lutas em busca da qualidade educacional num todo (SILVA, 2001).

Mediante estas questões, evidenciamos que a proposta de gestão compartilhada estabelecida naquele momento, promove somente a descentralização de responsabilidades, pois, “[...] o Estado mantém o seu papel regulador e apenas viabiliza e articula mecanismos de transferência de responsabilidades para as próprias Instituições de Ensino, bem como para a comunidade em que estão inseridas”. A partir dessa concepção tínhamos, “pais e comunidade, chamados para prestarem serviços

---

<sup>51</sup> Os itens avaliados na premiação estavam embasados no método de 14 pontos de W. Edwards Deming para a Qualidade Total e foram adaptados por Cosete Ramos à educação (SILVA, 2001). Os pontos de Deming eram: Filosofia da Qualidade, Constância de Propósitos, Avaliação do processo, Transações de longo prazo, Melhoria constante, Treinamento em Serviço, Liderança, Distanciamento do medo, Eliminação de barreiras, Comunicação produtiva, Abandono das quotas numéricas, Orgulho na execução, Educação e aperfeiçoamento, Ação para a transformação (GENTILI, 1995).

as escolas, ao invés de discutirem a educação de seus filhos e influenciarem na gestão escolar” (CAMPOS, 2015, p. 68).

O Programa de Gestão Educacional elaborado por Ramiro Wahrhaftig, embasado no Plano de Ação Gestão, abarcava três grandes eixos fundamentais que embasariam as prioridades do sistema educacional e as ações educacionais materializadas em programas, projetos e outras atividades institucionais durante o mandato de Lerner. Estes eixos compunham o denominado “Plano ABC”.

O primeiro eixo de atuação deste Plano previa a permanência dos alunos com êxito na escola pelo maior tempo possível, “vivenciando novas e significativas oportunidades educacionais”. O segundo envolvia os professores, com o objetivo de desenvolver competências “nos âmbitos profissional, pessoal e cultural, com sistematização e continuidade”. Por fim, o terceiro eixo objetivava que a comunidade participasse “efetivamente nas decisões junto ao sistema para alcance dos objetivos educacionais”, evidenciando a concepção de gestão compartilhada propalada naquele momento (PARANÁ, 1995c, s/p).

Ao término no primeiro ano de governo, constatamos na Mensagem à Assembleia Legislativa das ações realizadas no ano de 1995, a descrição das atividades previstas em cada um dos eixos. De acordo com o documento “o objetivo do programa é a excelência da educação, que só poderá ser alcançada por intermédio da gestão compartilhada. Incentivar e apoiar a escola para [que] se transforme numa força viva de desenvolvimento cultural na comunidade é a finalidade” (PARANÁ, 1996, p. 81).

Dentre os itens contemplados no primeiro eixo, destacamos a questão da “expansão e melhoria do currículo básico das escolas paranaenses compatibilizando-o com os parâmetros curriculares do Ministério da Educação” (PARANÁ, 1996, p. 81). À vista disso, demonstrava-se a intensão de se modificar o currículo das escolas do estado do Paraná, contudo esta mudança não ocorreu de fato.

Além disso, as prioridades do primeiro eixo, tratavam da implementação de projetos que visavam atingir os objetivos do eixo “A”, dentre eles, Projeto Correção de Fluxo, reorganização do ensino médio por meio do PROEM, avaliação do sistema educacional, distribuição de materiais pedagógicos às escolas e promoção de atividades de saúde escolar voltadas à qualidade de vida.

Ressaltamos que, mediante as fontes levantadas, é possível afirmar que no segundo mandato de Lerner (1999-2002), as prioridades educacionais ficaram

limitadas em ações que integravam o PQE e o PROEM. Visamos justificar com isso, a ausência de análise de um plano específico para a educação no período de 1999 a 2002, pois, quase que toda a gama de ações educacionais de Lerner, foram materializadas pelos programas citados acima. Isto fica evidenciado, nas Mensagens à Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP) a partir do final do primeiro mandato, pois, somente abarcavam as realizações dentro do PQE e PROEM.

Neste prisma, ao término do governo Jaime Lerner os eixos educacionais norteadores mantiveram, do início ao fim, os mesmos objetivos. Com isso, podemos afirmar que o Plano de Ação para a educação, com delimitação temporal de 1995 a 1998, conduziu e orientou as ações durante todo o mandato. Isto pode ser evidenciado por meio da última Mensagem à ALEP do governo Lerner. Conforme o documento

No Paraná, as políticas passam a ser implementadas e são apoiadas por programas de ação que buscam concentrar recursos e vontade política de diferentes instâncias do poder público e da sociedade, de forma a superar as deficiências previamente diagnosticadas. Estes programas fazem parte do Plano de Ação da Educação do Governo do Estado, estabelecido em 1995, e focalizam suas atividades em três grandes objetivos: a permanência e o sucesso do aluno na escola, a capacitação dos professores e a participação mais intensa das comunidades na vida educacional (PARANÁ, 2002a, p. 101).

Na sequência, trataremos dos programas e projetos que constituíram o Plano de Gestão da Educação – Plano ABC, que nortearam a organização educacional naquele período, e que materializaram, algumas das propostas empreendidas pelo governo Lerner. Nesse sentido, demonstraremos a implementação das ações pretendidas, principalmente as que ficaram a cargo dos programas financiados pelo Banco Mundial e BID.

### 2.3.3 Projeto Qualidade no Ensino Público no Paraná - PQE

Com o principal objetivo de melhorar a qualidade do ensino fundamental paranaense, o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE, “herança” do governo Requião, aprovado pelo governo federal em 1992 e financiado pelo BIRD, teve seu início no ano de 1995. Visando alcançar a proposta em questão, este programa desenvolveu ações que objetivavam reduzir a evasão escolar e trazer para

a escola os alunos que estavam fora dela, deste modo, constituía o eixo “A” do Plano ABC.

Segundo o documento intitulado *Resumo do Projeto* (1994, s/p), o investimento por parte do programa e de outras ações da área educacional “propiciará a melhoria do rendimento escolar e o aumento significativo da escolaridade dos alunos de 1ª à 8ª séries das escolas públicas paranaenses”. Além disso, o Projeto enfatizava a concepção de gestão já explicitada anteriormente. Assim

Na Educação, o caminho para chegar à qualidade no ensino se dá através da chamada gestão compartilhada, com responsabilidades divididas entre governo e comunidade escolar – professores, pais e alunos. No Paraná, o Projeto Qualidade no Ensino Público – PQE é a melhor expressão de uma política educacional voltada para estes novos tempos (PARANÁ, 1997a, p. 3).

Os investimentos do Projeto totalizaram o valor de US\$ 198.431.200,00 – US\$96 milhões, como parcela financiada pelo Banco Mundial e o restante, US\$ 102.431.200,00, como contrapartida do governo estadual, a serem aplicados durante a execução do PQE, prevista para um período de cinco anos (1995-1999). Contudo, o programa durou sete anos, o que provocou um aumento de 25% em contrapartida do estado, totalizando assim, um investimento de US\$ 224 milhões.

Para sua implementação, o Projeto foi estruturado por cinco componentes, com orçamento estabelecido pelo BIRD, com a seguinte porcentagem de recursos do valor total: Rede física (38%); Materiais Pedagógicos (38%); Capacitação dos recursos humanos da educação (14%); Desenvolvimento institucional (9%); Estudos e pesquisas (1%) (PITON, 2004).

Ao sinalizar a porcentagem de recursos destinados a cada componente do PQE, chamamos a atenção para o fato da diferença expressiva entre os itens que contemplavam as condições materiais das instituições de ensino em relação ao desenvolvimento de estudos e pesquisas no projeto. Cada um deles visava atingir um setor da educação, em busca da melhoria e qualidade em todos os aspectos, porém, a disparidade de recursos financeiros para cada componente demonstra que a proclamada melhoria em todos os aspectos não foi tratada com igualdade.

Tendo em vista que o PQE tinha por objetivo a transformação do ensino público paranaense, estes componentes se desdobravam em ações que seriam o caminho para promover as mudanças e alcançar os objetivos iniciais do Programa.

Dessa forma, a melhoria da rede física tinha respaldo no pressuposto de que para um ensino de qualidade é fundamental investir num espaço físico adequado. Para tanto, foram destinados US\$ 66,5 milhões do PQE para instalações físicas visando a construção de novas escolas. De acordo com Sapelli (2003), foram construídas 94 escolas que atenderam a 52 municípios, provocando uma ampliação de atendimento em 70 mil vagas. Apesar disso, a autora enfatiza que a melhoria proclamada não atingiu a totalidade das escolas.

O componente Materiais Pedagógicos foi dividido em três subprojetos, que pretendiam fornecer regularmente livros didáticos às escolas estaduais e municipais, materiais e equipamentos pedagógicos para todas as escolas públicas, além disso, promover a implementação de um programa que objetivasse a melhoria das bibliotecas escolares.

No que diz respeito ao fornecimento dos livros didáticos, Sapelli (2003) coloca em questão o fato da distribuição dos mesmos ocorrerem sem um planejamento correto, tendo em vista que muitas vezes o recebimento dos livros acontecia somente após o início do ano letivo<sup>52</sup>.

O subprojeto que tratava do fornecimento de materiais e equipamentos pedagógicos ficou conhecido como “Suprimento de materiais – Módulo Escolar”. O recurso recebido pelas escolas seria repassado para a APM que realizaria a compra de forma descentralizada dos materiais, apresentando posteriormente a prestação de contas. A distribuição de recursos foi calculada de acordo com a quantidade de alunos das escolas matriculados no ensino fundamental<sup>53</sup>. No total, 85% das escolas receberam os recursos e o restante receberam os materiais por meio da compra centralizada pela SEED, pelo fato de suas APMs não estarem legalizadas (SAPELLI, 2003).

Com relação as Associações de Pais e Mestres, ressaltamos que durante seu mandato, Lerner valorizou significativamente o fortalecimento das APMs. Wahrhaftig afirma que no início de 1995, somente 500 Associações estavam legalmente

---

<sup>52</sup> De acordo com Sapelli (2003), “em fevereiro de 95, as escolas foram comunicadas [...] que em março e abril receberiam livros de Português, Matemática e Ciências (5ª à 8ª série)”. Ainda segundo a autora “em abril e maio seriam distribuídos os livros de História e Geografia (5ª à 8ª série), porém isso só veio a acontecer em janeiro de 1997” (p. 127).

<sup>53</sup> Escolas com até 300 alunos receberam o valor de R\$ 1.500,00; de 301 a 1000 alunos receberam R\$ 3.500,00 e escolas com mais de 1000 alunos receberam R\$ 4.500,00, considerando somente os alunos matriculados no ensino fundamental (SAPELLI, 2003).

documentadas, e que, ao final de 1998 já eram 2.150 funcionando ativamente (PR TEM O MELHOR, 1998). Sobre esta questão Zanardini et al afirma que

[...] a criação e legalização de Conselhos Escolares e Associações de Pais e Mestres, por exemplo, é incentivada, buscando-se articular os vários segmentos da sociedade com os setores da escola, para que possam garantir a eficiência e a qualidade do funcionamento da unidade escolar (2013, p. 12).

A valorização e ênfase nestas instâncias colegiadas, evidenciam que a participação e descentralização preconizadas nesta época, efetivam a ideia de que a busca pela qualidade da escola “deve ser preocupação de todos”. Contudo, a gestão compartilhada prevista não se resume na possibilidade de tomada de decisões coletivas, mas parte do entendimento de que “se faz necessário definir responsabilidades, e firmar compromisso com as decisões tomadas [...]” (ZANARDINI et al, 2013, p. 16).

Nesta ótica, evidenciamos que, o papel das APMs não se delimitou apenas em relação a descentralização financeira, tão divulgada no governo Lerner. Estas entidades também exerceram o papel de gerar verbas para as escolas em que atuavam. Geralmente, estas verbas eram arrecadadas por meio de promoção de festas, rifas, entre outros eventos que possibilitassem a geração de dinheiro.

O subprojeto que ficou conhecido como “Módulo biblioteca” tinha 80% de sua verba destinada à compra de livros e 20% à compra de estantes e armários. Da mesma maneira como apontado anteriormente, as escolas recebiam os valores correspondentes aos números de alunos matriculados na escola. Com a intenção de facilitar a compra dos livros foi organizada uma feira em outubro de 1997 no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu com a participação de 49 editoras.

Além disso, o evento contou com palestras de autores como Ana Maria Machado, Ziraldo e outros. Vale ressaltar que as escolas deveriam participar desta feira com no mínimo dois representantes, sendo um deles o diretor, para receberem os recursos destinados a este subprojeto. Dessa forma, encontramos no documento sobre o PQE referência à feira de livros. Assim

Durante a feira, professores de todo o Paraná, credenciados pelo colegiado escolar, terão oportunidade de participar de promoções de atualização do currículo escolar. A feira também será uma oportunidade para a divulgação da prática pedagógica

existente no ambiente escolar – resultado de respostas criativas dos professores que buscam soluções aos problemas do dia a dia e encaminham o processo de reconstrução do conhecimento. E para a troca de experiências dos pais que procuram aliar-se às escolas, através das APMs, somando esforços para a construção da escola pública de qualidade através da política de gestão descentralizada (PARANÁ, 1997a, p. 17).

Diante disso, podemos observar que em todos os momentos a SEED fazia referência a importância que a gestão descentralizada exercia na educação, e, além disso a ênfase na “criatividade” da escola para superar problemas e obstáculos enfrentados no cotidiano escolar, proporcionando assim, o sucesso ou fracasso da instituição.

Quanto ao componente Desenvolvimento Institucional, observamos que seu principal foco era a gestão educacional, tendo por objetivo o aperfeiçoamento da gerência da escola visando o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Nesse sentido, “a gestão compartilhada no sistema educacional público exige capacidade gerencial e administrativa em suas diversas instâncias – escola, associações de pais e mestres, núcleos e secretaria” (PARANÁ, 1997a, p. 9). Para tanto, este componente foi subdividido inicialmente em cinco programas, posteriormente desdobrados em doze. Estes programas tratavam basicamente da 1) avaliação do rendimento escolar, 2) aperfeiçoamento do sistema de informação, 3) aperfeiçoamento gerencial, 4) premiação e 5) administração da Unidade de Coordenação do Projeto.

O primeiro tinha por objetivo “avaliar o rendimento dos alunos do ensino de 1º grau e as condições em que processa a aprendizagem e ainda realizar a divulgação das informações e resultados obtidos [...]” (PARANÁ, 1994c, p. 10).

O segundo programa visava um aperfeiçoamento no sistema da SEED e a implantação de equipamentos de informática, além de cursos de treinamento, assistência técnica e serviços de programação. Dessa forma, pretendia estabelecer

A agilização dos processos de descentralização gerencial, com a ampliação dos espaços de decisão no âmbito dos estabelecimentos de ensino e nas diversas instâncias da Secretaria; o desenvolvimento das ações de planejamento, controle e avaliação da política educacional do Estado; a agilização do processo de gestão da parceria entre Estado e municípios (PARANÁ, 1994c, p.10).

Diante disso, foram estabelecidas as ações que seriam realizadas em busca de atingir estes objetivos. Dentre elas podemos citar a revisão das funções e dos sistemas computacionais existentes, a implantação de uma gerência para o sistema de informações da Educação e a implantação de infraestrutura de Informática adequada (SAPELLI, 2003).

Com relação ao programa Aperfeiçoamento Gerencial, enfatizamos que o mesmo apresentava vários objetivos, dentre eles a instrumentalização das escolas mediante informações e orientação que possibilitassem a auto-gestão e a descentralização administrativa e pedagógica. Sobre esse componente implementado pelo PQE, Sapelli (2003) destaca que naquela época os diretores<sup>54</sup> tinham um papel fundamental diante das ações que foram implantadas, pois, era por meio deles que o governo conseguiria garantir a execução das mesmas.

Diante disso, colocamos em questão o fato de que durante o mandato de Lerner os diretores passaram pela espécie de um treinamento, com encontros ocorridos muitas vezes em Faxinal do Céu, visando um convencimento de que a adoção do modelo pedagógico empresarial era eficaz e produtivo. Desse modo, nesses encontros denominados Seminários de Gestão, os diretores puderam receber orientações que permeavam suas ações.

Nesse sentido, Almeida salienta que o papel dos diretores passa a ser de líder, parceiro e empreendedor. Segundo a autora, “essa abordagem trouxe uma concepção de diretor gestor, animador, formador, controlador e avaliador escolar: profissionais polivalentes, responsáveis por todas as decisões e ações no âmbito da escola” (2009, s/p).

---

<sup>54</sup> Em relação a eleição de diretores, salientamos que ocorreram processos diferentes durante o período do governo Lerner. No ano de 1995, a eleição foi regulamentada pela resolução nº 3.174/95 que estabelecia a realização do processo de votação a cada dois anos, podendo candidatar-se os professores e especialistas em educação que estivessem atuando há no mínimo 6 meses no estabelecimento de ensino. Além disso, diretores em exercício que fossem candidatos deveriam se afastar de sua função dez dias antes da eleição. Alunos maiores de 16 anos poderiam votar e o voto dos professores tinha peso maior do que o dos pais. Em 1997 a resolução 3.299/97 alterou o mandato de dois para três anos e estabeleceu o mesmo peso para todos os votos. Todos os alunos do ensino médio e alunos maiores de 16 do ensino fundamental poderiam votar. Os demais alunos tinham seu voto representado pelos responsáveis. Diferentemente do processo anterior, o diretor auxiliar deveria ser conhecido antes das eleições. Em 2000 o processo de eleição sofreu mudanças significativas, e um mandato tampão foi realizado de forma rápida pela SEED. Os candidatos a esse mandato foram escolhidos por um Colégio eleitoral por meio de entrevistas realizadas pela APM, Conselho Escolar e NRE. A princípio, o final desse mandato seria em junho de 2001, porém foi prorrogado até dezembro do mesmo ano.

Desde 1995, o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE vem provocando uma profunda transformação nas escolas de educação básica. É uma transformação diferente, com as decisões administrativas e pedagógicas sendo tomadas por quem mais entende delas – a própria comunidade escolar. Pela gestão compartilhada, em que governo e população são parceiros, estão se desenvolvendo os subprojetos do PQE [...]; diretores têm acesso a informações gerenciais e modelos administrativos mais eficientes. Enquanto isso, o Estado aperfeiçoa formas de avaliação e monitoramento, e o aluno começa a sentir, em sala de aula, os reflexos de uma educação pautada pela busca da excelência (PARANÁ, 1997a, p. 15).

Esta afirmação evidencia de forma bem clara a magnitude do PQE para a escola pública paranaense. Exalta mais uma vez a gestão compartilhada, a comunidade escolar e as transformações positivas que todos são capazes de empreender.

A visão do Banco Mundial sobre a implementação do PQE foi positiva, tendo em vista que, “depois de alguns atrasos e muito esforço, o PQE chega ao final de 1997 com um desempenho satisfatório de execução” (BANCO MUNDIAL, 1997, s/p). Este documento, sinalizou a aprovação por parte do Banco Mundial, em relação a execução do programa. De acordo com o relatório

[...] o Governo do Estado do Paraná está cumprindo o seu compromisso de suprir a sua rede escolar de educação básica com vários dos insumos (e/ou meios) que as escolas precisam para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Com isso espera-se aumentar a chance de que os alunos paranaenses alcancem melhor rendimento, tal como indicado por menores índices de repetência e maiores índices de aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 1997, s/p).

Esta afirmação demonstra claramente a concepção propalada pelo Banco Mundial, adotada na implementação do Projeto Qualidade do Ensino Público. Para o Banco, o problema da educação brasileira estava no rendimento escolar, pois o ensino do país era de má qualidade e baixa produtividade. Nesse sentido, para melhorar a qualidade das escolas, era necessário enriquecê-las com “maior quantidade e melhor qualidade de insumos educativos tais como livros didáticos, treinamento seletivo de professores, tempo alocado para a aprendizagem e desenvolvimento curricular”. Estas questões demonstram que, as ações materializadas nos componentes do PQE, seguiram as proposições do BIRD (BANCO MUNDIAL apud ZANARDINI, 2008, p. 103).

O relatório que indica a avaliação do PQE, foi redigido pela Gerente de Projetos – Equipe Brasil, Alcyone Saliba. Destacamos que, a então funcionária do BIRD, assumiu a Secretaria de Educação do Paraná no segundo mandato de Lerner (1999-2002).

Wahrhaftig deixou a SEED com a afirmação de que o Paraná tinha “o melhor ensino fundamental do país”. Em uma matéria do Jornal Gazeta do Povo é possível encontrar esta assertiva, que é reforçada por parte do jornal, quando afirma que “[...] Wahrhaftig conseguiu fazer com que a educação no Paraná se tornasse modelo para todo o país. Tanto que o estado ocupa hoje a primeira colocação no exame nacional do Sistema Nacional de Avaliação da Escolarização Básica (Saeb)” (PR TEM O MELHOR, 1998, s/p.).

Compreendemos que, segundo a matéria realizada com o Secretário, o fato de o Paraná ter o melhor ensino fundamental, comprova-se pelos resultados alcançados no Saeb<sup>55</sup>. Em consonância com as reformas implementadas na década de 1990, destacamos que o estado passa a compreender que “deve financiar os resultados e não os recursos ou distribuir os recursos tendo como parâmetros os resultados”. Nesta perspectiva

Ao mesmo tempo em que as políticas públicas deveriam favorecer a descentralização administrativa e a autonomia da gestão escolar, o Estado deveria estabelecer um rígido padrão de controle da educação nos aspectos políticos, administrativos e pedagógicos mediante mecanismos de avaliação de desempenho e de concessão de financiamento (ZANARDINI, 2008, p. 98).

A análise realizada pelo autor, vai de encontro com a perspectiva adotada no Paraná, tendo em vista que, o modelo educacional discutido no governo Lerner, e também anterior a ele, coaduna-se com a concepção propalada à época.

Seguindo a perspectiva da melhoria do rendimento escolar e diminuição da repetência, o projeto Correção de Fluxo implementado no ano de 1997 também

---

<sup>55</sup> De acordo com Zanardini, o Saeb, “desenvolvido e aprimorado desde 1988 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP [...] é dado como um dos maiores esforços empreendidos no Brasil no sentido de coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas. Desde que foi projetado, é aplicado de dois em dois anos e visa avaliar o desempenho dos alunos da 4ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa, em que o foco é a Leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. São aplicados testes aos alunos, para medir o desempenho nas disciplinas citadas, e questionários para coletar informações sobre o contexto social, econômico e cultural dos alunos e sua trajetória escolar” (2008, p. 145).

compôs a gama de ações educacionais da época. O mesmo visava reclassificar os alunos repetentes ao possibilitar que durante um ano eles frequentassem uma classe de correção de fluxo. Dessa forma, se o aluno estivesse matriculado na 6ª série naquele ano poderia avançar para o primeiro ano após concluir a etapa de correção. Nessa classe ele receberia um ensino com “abordagem pedagógica inovadora”, tornando-o apto para ingressar no segundo grau. O funcionamento do projeto foi autorizado pela deliberação nº 001/96, sendo especificado que o mesmo seria válido somente nos anos 1996, 1997 e 1998. Vejamos como se estruturava o projeto

[...] todas as escolas estaduais de primeiro grau do Paraná deverão formar e iniciar turmas diferenciadas com o objetivo de corrigir a defasagem idade-série de 230 mil alunos, o que representa 36,37% dos alunos matriculados no primeiro grau da rede estadual. Trata-se do Projeto Correção de Fluxo que vai ‘colocar em dia’ a vida escolar de alunos que ultrapassam em dois anos ou mais a idade regular prevista para a série em que estão matriculados (PARANÁ, 1997, s/p)

Nesse sentido, os professores apontaram as problemáticas que esse projeto causaria, tendo em vista que promovia automaticamente o aluno, desconsiderando sua aprendizagem e visando somente o avanço do aluno de modo que estatisticamente o resultado fosse positivo (PITON, 2004). Em relação ao projeto, Albuquerque aborda a questão da parceria estabelecida entre o Paraná, o BIRD e BID, demonstrando os resultados que isto vinha provocando no ensino paranaense.

Ora, nesta parceria, impera a lógica da racionalidade e eficiência empresariais. Para financiar tem que haver resultados (números, quantidade, menos custos, menos gastos, maior produtividade). O Programa de Correção de Fluxo se explica nesse contexto: redução de gastos, maior número de pessoas com certificação escolar, etc. O que mais preocupa, no entanto, são as condições concretas a partir das quais os alunos egressos terão desenvolvidas as habilidades necessárias para tornarem-se cidadãos e tenham possibilidade de assentarem sua cidadania em condições efetivas de produzir sua existência humana (1999, p. 59).

Desse modo, evidencia-se a problemática envolta nesta ação educacional. A justificativa apresentada por parte da SEED, acerca da desaprovação do projeto por parte dos educadores, resume-se a questão de ele ser “muito ousado”, e que “o novo sempre assusta”, sendo que “é muito mais cômodo trabalhar da mesma forma todos os dias”. Contudo, ressalta-se que aos poucos, a partir do conhecimento do projeto e

dos seus objetivos, com o exame do material didático “primorosamente elaborado”, o projeto “revelou-se um sucesso” (PARANÁ, 1998a, p. 13).

A propaganda positiva por parte da SEED nos documentos oficiais em relação ao projeto, sua estrutura e materiais bem elaborados foi contestada em uma matéria da Gazeta do Povo em 1999, quando o jornal afirmou que a correção de fluxo virou uma forma de “maquiar reprovação”. Nesse sentido, denunciou a falha na qualidade de ensino, a falta de materiais didáticos, excesso de alunos por sala para “empurrar” os alunos para o 2º grau.

Assim, demonstrou a insatisfação por parte de professores atuantes nas turmas de correção, pois, por falta de materiais desenvolviam com as turmas atividades do ensino regular. Em contrapartida, a SEED rebateu afirmando que, “o ensino da correção é baseado na experiência de vida do estudante e na sua capacidade de resolver problemas cotidianos. A didática apoiada na memorização e na repetição mecânica dos conteúdos não é adequada” (CORREÇÃO DE FLUXO...,1999, s/p).

Como podemos observar, este projeto atingiu uma significativa parcela do alunado paranaense, considerando que ao final de 1998 já eram 200 mil alunos matriculados nas turmas de correção. Em relação a esta questão, a SEED aborda que a despesa média por aluno no sistema estadual de educação era de R\$ 610,00. Dessa forma

Tomando-se os 200 mil alunos beneficiados pelo projeto, na hipótese conservadora desses alunos ganharem apenas um ano de escolaridade, haveria uma redução de desperdício da ordem de R\$122 milhões, ou seja, 11% do orçamento previsto para 1998 para a Secretaria de Educação (PARANÁ, 1998a, p. 5).

Mediante as questões apontadas acerca deste projeto, é possível observar que a concepção de ensino e conteúdo adotado pela SEED, privou muitos alunos de acesso aos conhecimentos científicos, o que caminha na contramão da Pedagogia Histórico-Crítica mais uma vez.

Sob esta perspectiva, o Relatório Final do PQE (2002b) apresenta os resultados obtidos ao término da implementação do projeto no estado. Com destaque, observamos os dados numéricos apresentados no relatório, comprovando novamente a ênfase nos resultados. Dessa forma, o documento apontou o aumento da taxa de aprovação no ensino fundamental, a diminuição da taxa de reprovação, taxas de abandono e conclusão da 4ª e 8ª série. Assim

O projeto, que beneficiou aproximadamente 1,6 milhão de alunos a cada ano, não apenas alcançou seus objetivos, como superou as metas estabelecidas para todos os indicadores. O legado do PQE é um novo panorama do ensino fundamental sob a responsabilidade do setor público do Paraná. O atendimento escolar à população com idade entre 7 e 14 anos foi praticamente universalizado, passando de 83,5% em 1991 para 99% em 2000. A taxa de aprovação na rede pública evoluiu, de 1ª a 4ª séries, de 78% em 1995 para 88% em 2000. Considerando o ensino de 5ª a 8ª séries, a taxa de aprovação subiu, no mesmo período, de 70% para 82% (PARANÁ, 2002b, s/p.).

Com estes dados, o PQE apresentou ter alcançado seus objetivos, o que reforça o enfoque no aumento do rendimento escolar, sinalizando positivamente ao Banco Mundial, alcançando as metas a que se propôs. No entanto, é necessário atentarmos para o fato de que se o número de alunos matriculados aumentou significativamente, as taxas de aprovação também se relacionam com este aumento, porém o documento não considera esta questão.

Se nos reportarmos novamente ao Plano ABC, é possível observar que para alcançar o êxito pretendido em relação ao eixo “B”, resumido no objetivo de capacitação de professores, visava-se a recuperação gradativa do salário do professor, promoção de concurso público, “promoção de seminários de imersão na cultura contemporânea para compreensão dos conceitos de excelência na educação e na gestão compartilhada”, e também, incentivo financeiro por meio de uma bolsa-auxílio aos professores participantes de projetos que atuassem nas prioridades educacionais (PARANÁ, 1996c, p. 83).

Estas questões foram integradas ao componente Capacitação dos recursos humanos, do qual trataremos na sequência. A principal ação deste objetivo foi materializada na Universidade do Professor, desse modo, trataremos de sua importância para a formação dos professores na época, seu funcionamento, pressupostos e implicações na atividade docente. Como podemos observar

A sistematização do processo de formação dos profissionais da rede pública paranaense foi subsidiada por pesquisas e estudos que demonstraram que a capacitação convencional não era efetiva nos resultados junto aos alunos, entre outras razões, pelo fato de ser oferecida a poucos professores. Para viabilizar uma estratégia de capacitação continuada e em larga escala para o sistema de educação básica, foi concebida a Universidade do Professor (PARANÁ, 2002b, s/p).

A partir deste programa de formação, é possível analisarmos uma concepção teórica e uma proposta curricular, que possibilitava o embasamento das ações dos educadores. Assim, na continuidade do trabalho, veremos como a UP foi estruturada e qual formação foi propiciada aos professores paranaenses durante o governo Jaime Lerner.

### *2.3.3.1 Capacitação dos recursos humanos da educação e a Universidade do Professor*

O desenvolvimento do componente que objetivava o treinamento dos professores da rede estadual, obteve como principal centro formador o local que ficou conhecido como Universidade do Professor (UP). O Centro de Capacitação criado em Faxinal do Céu foi um dos mais importantes projetos implementados por Lerner em sua gestão.

Diante da magnitude atingida por este programa de formação, é possível afirmar que, na época, os cursos ofertados em Faxinal incidiram uma quantidade muito significativa de professores. Isto implicou em transmitir a estes profissionais uma concepção de escola, de aluno, de professor, de ensino-aprendizagem, enfim, de apresentar a eles conceitos acerca da educação que auxiliariam em suas atividades diárias enquanto educadores.

Nesse sentido, concordamos com Rech quando assevera que “os conteúdos de qualquer programa de formação docente são sempre definidos com base em uma determinada concepção de educação e voltados para uma política educacional que se quer desenvolver, no sentido de manter ou transformar a sociedade” (1999, p. 191).

Partindo do pressuposto de que a capacitação profissional compõem um ingrediente fundamental em relação ao alcance do sucesso na educação de crianças e jovens, o governo criou em Faxinal do Céu um local de valorização do profissional da educação apoiado pelos recursos do PQE. Como podemos observar, “desde sua criação em 1995, a Universidade do Professor contribuiu para que o PQE mobilizasse 295 mil participantes em eventos de capacitação, representando um investimento de US\$74 milhões”. Assim, ressaltamos que o custo em formação continuada na UP, totalizava em cada evento o valor de R\$ 470,00 por participante (PARANÁ 1998b; PARANÁ, 2002b, s/p).

Dentre o público atendido, estavam professores atuando em sala da rede estadual e municipal, diretores, diretores auxiliares, supervisores educacionais, coordenadores pedagógicos, funcionários da área administrativa, técnicos e dirigentes da SEED e dos Núcleos Regionais de Educação, e a partir de 2000, também foram ofertadas formações para a comunidade escolar, com pais, alunos e amigos da escola, com a realização de seminários sobre gestão compartilhada.

Da totalidade do público atendido nos eventos de formação, os docentes atuantes em sala de aula constituíram 54% do total, sendo que destes, 72% eram da rede estadual de ensino. De acordo com o Relatório Final do PQE, a infraestrutura ofertada na UP permitia que “a cada dois anos todos os profissionais da educação básica da rede pública do Estado [fossem] capacitados, participando de pelo menos um evento patrocinado pela secretaria” (PARANÁ, 2002b, s/p).

O distrito do município de Pinhão – PR denominado, muitas vezes, como uma “mini cidade” foi antes de se tornar a Universidade do Professor um local erguido na década de 70 destinado ao alojamento dos trabalhadores que construíram a usina hidrelétrica do Foz de Areia. Após o término dessa obra, o espaço foi pouco utilizado por um período de 10 anos, até o momento em que governo e a Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL) firmaram o convênio.

Com capacidade de alojar até mil pessoas, o espaço conta com uma ampla estrutura de chalés, dois auditórios com capacidade para 500 e 250 pessoas cada, seis salas com capacidade para 90 pessoas cada e um refeitório com 700 lugares (PITON, 2004).

A participação dos professores nestes eventos tinha caráter “não obrigatório”, contudo, Rech (1999) aponta que a informação contida em um ofício curricular enviado as escolas pelo NRE de Paranaguá em 1998, indica que a responsabilidade pela inscrição dos participantes era do diretor e que o desempenho positivo desta tarefa estava incluso na avaliação de sua gestão.

Como podemos observar no documento intitulado Prestando contas 95/96, a Universidade do Professor foi considerada um local que apresentava grande possibilidade de contato com outros professores, pois

A estratégia de execução dos eventos em Faxinal do Céu, permite a participação simultânea de grande número de professores – 960 por evento; a troca de experiências entre os profissionais; e o contato com os melhores expoentes nacionais e internacionais dessas áreas. Os

demais professores do sistema público de ensino são capacitados pelo método de multiplicação: professores selecionados nos seminários têm a responsabilidade de ‘multiplicar’ aos colegas de sua região, os conteúdos apreendidos (PARANÁ, 1997b, p. 18).

Observamos, diante dessa afirmação, que os professores participantes dos seminários tinham a tarefa de disseminar para os colegas o que havia sido aprendido naqueles cursos, porém, a partir de 2000 essa estratégia deixou de ser adotada.

Salientamos que os primeiros encontros de capacitação ocorreram em Praia de Leste, município de Pontal do Paraná, tendo em vista que obras de infraestrutura estavam sendo realizadas em Faxinal do Céu. Estes primeiros encontros contaram com a participação de funcionários administrativos da SEED e dos Núcleos Regionais de Educação e diretores das escolas. Em março de 1996 aconteceu o primeiro seminário do Centro de Capacitação de Faxinal do Céu contando com a participação de 450 professores (RECH, 2001).

Outro fator importante a ser apontado, refere-se as empresas privadas responsáveis pelo empreendimento dos trabalhos que aconteceram na UP no período de 1995-1998. A primeira empresa, sediada em Petrópolis-RJ, denominada Centro de Educação Gerencial Avançada tinha como proprietário Arthur Pereira de Oliveira Filho e desenvolveu os Seminários de Educação Avançada. A segunda empresa Luna & Associados, Consultoria de Empresas S/C LTDA de um proprietário argentino, ficou responsável pelos Seminários de Atualização e Motivação (RECH, 2001).

Sobre esta questão, Wahrhaftig afirmou que o Centro de Educação Gerencial Avançada, “instituição com mais de vinte anos de experiência em organização e execução de programas de imersão para executivos, foi escolhido, por ter aceito o desafio de realizar seminários de tal porte, para um novo – e muito especial – tipo de público” (PARANÁ, [1997c], s/p.).

Dessa forma, Rech (2001, p. 293) assevera que

As polêmicas em torno desses seminários centraram-se na presença de empresas privadas no campo da formação docente, em detrimento das universidades, incluídas as estaduais, administradas pelo próprio estado, na transferência de recursos públicos para essas empresas e no questionamento a respeito da competência destas mesmas empresas, para atuarem na especificidade do campo da formação continuada dos professores.

É importante frisar a questão da privatização da formação docente irrompida no mandato de Lerner, pois, dentro dos pressupostos neoliberais que discursam em prol da eficiência e busca pela excelência, ao invés do público, perpassa a lógica da privatização. Tendo em vista que grande parte dos eventos organizados na UP foram de iniciativa de empresas privadas, Piton (2004) assevera que a experiência da Universidade do Professor é um bom exemplo de forma privatizante de financiamento e fornecimento considerando que os recursos investidos nessas ações em parte eram advindos de instituições multilaterais de financiamento, e, além disso, o fornecimento de serviços educacionais foi delegado em parte a grupos privados.

Jaime Lerner tratou a UP como algo de visível sucesso perante a sociedade. Assim, entendemos que Lerner investiu grandemente neste projeto. Nas palavras do ex-governador

A universidade do professor é o grande projeto do meu governo. Está nele o meu maior orgulho: fazer da educação a grande prioridade do Paraná, desenvolvendo algo essencial ao professor em nosso país: o respeito, o lugar do sujeito na vida nacional [...] Depois de ouvir muitas pessoas pelo mundo inteiro, cheguei à conclusão de que não há projeto igual no Brasil, nem em qualquer outro país do mundo. Ninguém fez nada parecido [...] (LERNER apud PITON, 2004, p. 95).

Contudo, é preciso atentar-se para o fato de que as ações realizadas neste componente dos programas e projetos concretizados na era Lerner constituem o conjunto de políticas educacionais hegemônicas naquele momento, fundamentadas no neoliberalismo e nas orientações advindas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (RECH, 2001).

Isto fica evidenciado quando analisamos as questões priorizadas nos seminários de formação, que eram distanciados de uma visão crítica da educação e focalizados na questão pessoal considerando que os problemas educacionais seriam solucionados a partir do momento em que os professores mostrassem boa vontade e empenho pessoal (MARONEZE, 2011). Nessa perspectiva

O governo Lerner (1995-1998) tem alterado substancialmente a política de recursos humanos num sentido de flexibilização dos direitos e do controle da qualidade total. Realiza um trabalho de convencimento ideológico bastante sofisticado, através de cursos de sensibilização para 'abrir' a cabeça dos professores às idéias de modernização que estão sendo implementados (SILVA, 2001, p. 153).

Piton se refere aos seminários como uma “colônia de férias esotérica”. Segundo ela, mesmo que as oficinas apresentassem cunho pedagógico, a organização dos espaços e as atividades alternativas dos eventos demonstravam esse caráter citado pela autora. Dentre as atividades estavam passeios no horto florestal, shows de música, filmes e apresentações culturais. Além disso, destacamos que “a vila foi remodelada e adaptada [...] em meio ao verde exuberante de uma paisagem bem europeia” (PITON, 2004, p. 95).

A partir dessa reflexão, podemos apresentar os objetivos propostos pela Universidade do Professor tendo em vista o contexto no qual essas políticas de formação estavam inseridas. Assim, os seminários desenvolvidos no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu tinham como principais objetivos

Formação integral do profissional da educação, ampliando seu entendimento e sua atuação de cidadão no mundo; educação continuada que estabeleça condições, através da gestão pelo sistema público, para valorização do aprender permanente, nos âmbitos individual e coletivo; análise da realidade educacional contextualizada, mediante descoberta e valorização de experiências que revelam criatividade da intervenção para mudança da sociedade; superação de falsas dicotomias do paradigma classificatório, ainda vigente na educação; unidade entre sensibilidade, profissionalismo e atualização do compromisso de construção do processo de qualificação teórico prático e atualização contínua autonomia do professor como produtor de conhecimento analisando sua prática cotidiana, assumindo a investigação científica, a partir de sua interdependência com múltiplas áreas; adoção do conceito de qualidade como um processo interno a pessoa profissional que se expressa no coletivo como agente de mudança; sustentação para o projeto coletivo da escola, transformando-a numa comunidade aberta de aprendizagem permanente e avaliação como suporte para o replanejamento que incorpora a dinamicidade do processo vivido (PITON, 2004, p. 97).

Mediante estes objetivos, a UP é considerada pela edição nº 96, de 1996, da Revista Nova Escola, um local onde o professor “toma um banho de cultura”, e, também se sensibiliza e emociona coletivamente com vistas nas mudanças de comportamento (RECH, 2001).

A jornada de trabalhos era intensa. Iniciava às 6 horas com um sinal sonoro e era encerrada às 22h30min com dois intervalos para refeições. Os professores eram imersos a um local onde as ruas tinham o nome de Sócrates e Guimarães Rosa, assistiam a telões que apresentavam balé, peças teatrais e apresentação de orquestras. Assim, documentos que norteavam a UP traziam frases como um local

em que “o professor é induzido a maravilhas: ‘é quase como se ganhasse asas” (PARANÁ apud RECH, 2001, p. 306). Porém, toda esta imersão a cultura é criticada por Rech e aponta que na UP

[...] o conhecimento é trabalhado de forma enciclopédica, fragmentada e desarticulada. Fala-se de literatura, de filosofia, de sociologia, de arte...como se estes saberes estivessem dispostos e diferentes gavetas como mercadorias expostas em diferentes prateleiras (1999, p. 112).

Os Seminários de Educação Avançada organizados pelo Centro de Educação Gerencial Avançada eram um “projeto inédito”, que funcionavam como um “programa de sensibilização” e de “imersão total”, “nos moldes dos seminários que só tinham acesso altos executivos e empresários [...]” (PARANÁ, [1997c], s/p.). Dessa forma

O seminário de educação avançada abre para os profissionais da educação uma nova perspectiva do mundo e da vida. Não se trata de um treinamento: o seminário faz uma revisão atualizada do conhecimento e da cultura, das artes, da música, da literatura, da filosofia. Pessoa e profissional são indivisíveis, integrados. Os cursos, ministrados por profissionais talentosos - entre os melhores em nível nacional e internacional - sensibilizam para o crescimento interior, para o mundo, para a qualidade como exercício no trabalho diário [...] Tudo isso se completa com ‘momentos de qualidade de vida’ - através de atividades físicas e manifestações de arte e cultura, os participantes se integram informalmente e expressam suas emoções. Essa motivação do professor passa a se manifestar na escola e na comunidade, como fator de construção da cidadania pela educação. E isto já temos sentido em nossas andanças pelo interior do Estado (PARANÁ, 1998b, s/p).

É importante ressaltar que, os seminários não eram os únicos eventos responsáveis pela formação no governo Lerner, pois eram ofertadas cinco modalidades de capacitação. O primeiro era Atualização, que abarcava os seminários ocorridos em Faxinal do Céu descritos e analisados neste subitem. Proficiência, outra modalidade que tratava de cursos com aprofundamento de conteúdos de diversas áreas curriculares. Aperfeiçoamento, cursos com aprofundamento de conteúdos e metodologias de ensino. Projetos, que forneciam bolsa-auxílio ao professor<sup>56</sup> e por fim, Pós-Graduação que consistia na “oportunidade de liberação do profissional, por tempo limitado, para desenvolver a proposta de tese, desde que a temática seja do

---

<sup>56</sup> A modalidade Projetos trata do Vale Saber, que será abordado de forma específica ao final deste subitem.

interesse da SEED e o curso tenha aprovação da Capes”. Esta modalidade previa somente Mestrado e Doutorado e o número de vagas era “reduzidíssimo” (PARANÁ, 2000, s/p.).

Contudo, vale mencionar que o número de vagas para a modalidade Atualização, era muito superior as outras formações disponibilizadas. As vagas estimadas em 2000, por exemplo, eram de 24 mil para a Atualização, 8.450 para Proficiência, 6 mil para Aperfeiçoamento, 4 mil para Projetos e 50 para Pós-Graduação.

Outro fator importante, reside na questão de que as formações que aconteciam em Faxinal do Céu tinham respaldo financeiro total por parte da SEED, já os eventos ocorridos em outros locais tinham os cursos pagos pela Secretaria, porém, os gastos pessoais ficavam a cargo do professor, inclusive o transporte. As modalidades Proficiência e Aperfeiçoamento, por exemplo, eram ofertadas por Universidades e Institutos públicos e privados, portanto, não aconteciam na UP.

Os eventos ocorridos em Faxinal, eram estruturados por três tipos de atividades. A primeira constituída por palestras tinha por objetivo expor uma parte conceitual. Num segundo momento, desenvolvia-se um trabalho denominado Atividade Construtiva, que visava sessões de qualidade de vida vivenciadas por caminhadas no bosque. Essa atividade ocorria por uma divisão de grupos em sete pessoas e objetivava a produção de ideias sob o conjunto dos conhecimentos adquiridos nas palestras e a experiência de qualidade de vida (RECH, 2001).

A Atividade Construtiva era composta por três módulos que aconteciam durante o Seminário. O primeiro denominado Pacto de Convívio Eficiente levantava uma espécie de diagnóstico da educação paranaense para que no segundo módulo fossem construídas soluções para os problemas apontados.

Por fim, na solenidade de encerramento do Seminário os professores poderiam apresentar relatos de experiências que eram premiados e recebiam menções honrosas. No total, participavam do Seminário 960 pessoas, que eram divididos em quatro alas com 240 participantes cada. Cada ala continha três turmas, e cada turma continha doze grupos de sete pessoas. No total, o Seminário formava 144 grupos, e somente 12 realizavam a apresentação do último dia, um grupo por turma, sendo escolhido pelos próprios participantes.

Mediante o levantamento de fontes, tivemos acesso aos materiais disponibilizados nos Seminários de Educação Avançada, que direcionaram em

específico a Atividade Construtiva. Alguns eram denominados de “Texto Provocativo”, e também havia, um material próprio para explicar a metodologia e a forma como ocorreriam os trabalhos em grupo. Neste documento, estava explícito o objetivo e a “missão” dos grupos, que sintetizava-se em um “diagnóstico participativo”, uma “grande avaliação”, um “exame de consciência coletivo”. Assim, o material aborda que

Durante os seis dias em que você estiver aqui, [...] estará inserido dentro de um GRUPO DE TRABALHO com 7 integrantes. Para quê? Para que você tenha espaço para externar suas idéias, angústias, mágoas, ressentimentos, FRUSTRAÇÕES. Isso só, não basta, entretanto. O trabalho em grupo não pode se limitar a ser um muro de lamentações. Uma choradeira não construtiva [...] A missão do seu grupo nesta semana é, pois, contribuir, construir, produzir (UNIVERSIDADE DO PROFESSOR, [199-], p.1)

Segundo Rech (2001), o empresário do Centro Gerencial afirmava que “como resultado do seu trabalho as pessoas passam por uma reelaboração pessoal, de si próprio como ser humano, o que aparecerá no cotidiano do trabalho na empresa, quando [...] passam a ter uma maior visão e uma melhor interação” (p. 309). Além disso, o discurso proferido pela SEED apontava como finalidade dos seminários “a inserção de seus participantes nos novos paradigmas que orientam o mundo” (Idem). Esses novos conceitos visavam que os profissionais da educação enxergassem a vida e o mundo sob uma nova perspectiva, a escola e os alunos sob um novo olhar (RECH 2001).

Nessa perspectiva, consideramos que os seminários exerceram o papel de recurso ideológico para concretizar a reforma educacional em voga, pois, reforçava a ideia de que os professores exerciam papel fundamental para alcançar as metas e princípios propostos, consolidando assim as novas habilidades e competências exigidas pelo novo mercado de trabalho (MARONEZE, 2011). Dessa forma

Como elemento sugerido pelas agências internacionais e acatado nas metas de reforma educacional do governo paranaense, a valorização profissional e expressa no PQE limitou-se, basicamente, aos cursos de capacitação, propostos de maneira dissociada a outras dimensões importantes ao trabalho docente, como: salário, condições trabalhistas e aspectos organizacionais. Em outras palavras, como esvaziamento da base política e crítica da formação, buscava se convencer os professores do valor secundário que tinham estas dimensões na valorização profissional (Idem, p. 155).

Em julho de 1997 a empresa Luna & Associados assumiu a tarefa de organização e desenvolvimento dos seminários em Faxinal do Céu. Isto ocorreu após supostos desentendimentos entre o proprietário da empresa anterior e o secretário da educação<sup>57</sup>, o que ocasionou a retirada da mesma enquanto condutora dos seminários da UP.

O material elaborado pela nova empresa enfatizava de forma contundente as questões de culpabilização individual pelo sucesso ou fracasso evidenciando as emoções e esoterismos enquanto principais questões a serem trabalhadas. Assim, “o sucesso profissional e pessoal de um indivíduo depende de uma mentalização positiva e não das condições sociais e econômicas [...]” (PITON, 2004, p. 103).

A imprensa paranaense divulgou muitas críticas em relação a organização dos Seminários de Atualização e Motivação, ressaltando a falta de qualidade no trabalho, incoerência, ausência de debate sobre práticas pedagógicas e convocação para participação. Para rebater as críticas a superintendente da SEED, Corina Ramos<sup>58</sup> afirmou que os seminários apresentavam um conteúdo no qual os professores desenvolveriam sua inteligência emocional e dominância cerebral, questões que eles não tinham acesso em seu cotidiano (RECH, 2001).

Estes Seminários visavam o “desenvolvimento da sensibilidade do professor para que se torne melhor pessoa, um cidadão participante, um profissional mais competente e apto a gerir o processo de mudança vivido pelo aluno e por si próprio, no contexto de permanente aprendizagem” (PARANÁ, 1998b, s/p.).

No que diz respeito aos conceitos trabalhados por esta empresa, Rech afirma que “uma das categorias mais trabalhadas pela Luna & Associados é o **paradigma ou a mudança paradigmática**”. O embasamento teórico dessas questões foi extraído do texto *O Pensamento Oriental e o holismo*, da autora Regina Migliori. Nesse sentido, “o paradigma [...] é apresentado como o referencial primário, a estrutura básica, o referencial que irá determinar uma postura perante a vida” (1999, p. 95).

A partir do conceito de paradigma, Rech aborda a questão da mudança paradigmática, quando assevera que a mesma

---

<sup>57</sup> O Jornal *O Estado do Paraná* e *Gazeta do Povo* publicaram manchetes que noticiavam este possível desentendimento entre o empresário e o secretário da educação. Segundo Rech, *O Estado do Paraná* afirmou que a SEED estava “tentando reduzir o poder do empresário em Faxinal”. Com isso, o empresário teria feito severas críticas a Ramiro Wahrhaftig, o que ocasionou seu afastamento e publicação de nova licitação (1999, p. 82).

<sup>58</sup> Corina Lúcia Costa Ramos também foi coordenadora da Universidade do Professor, tendo assumido a Superintendência da Educação Luiz Walter Chalushhak, ainda na gestão 1995-1998.

[...] ocorre quando a pessoa começa a imaginar possibilidades ainda não pensadas a respeito do mesmo cotidiano que nos envolve. A mudança paradigmática é também apresentada como uma questão de fé, fé nas possibilidades humanas, ponto fulcral de todo o trabalho, em qualquer empresa (1999, p. 95).

A autoajuda foi outra questão muito enfatizada nos Seminários de Atualização, enquanto categoria integrante da visão paradigmática.

A empresa Luna & Associados, distribuía nos Seminários de Atualização e Motivação quatro cadernos: Segmento Conceitual; Segmento Qualidade de Vida; Segmento de Integração Cultural e Segmento de Construção Coletiva. Foi possível levantarmos este último caderno, tendo acesso a seu conteúdo. Este segmento tinha por objetivos permitir aos participantes

Valorizar a experiência profissional própria e de seus colegas, analisando a riqueza da diversidade das contribuições individuais no coletivo; compreender o uso de técnicas e procedimentos para resolver problemas da prática escolar de maneira estruturada e significativa; internalizar a filosofia do Kaizen ou o espírito da melhoria contínua na vida pessoal e profissional, nos âmbitos individual e coletivo; assumir a atitude de agente de atualização permanente, gerindo seu próprio processo de aprendizagem, dos colegas e alunos, contribuindo para a organização, manutenção, disseminação e aperfeiçoamento do Banco de Experiências Pedagógicas Criativas (LUNA & ASSOCIADOS, s/d., p. 3).

Compreendemos que, diante destes objetivos, o professor se tornaria competente para a resolução de problemas da escola e, ao mesmo tempo, responsável pela melhoria contínua na vida pessoal e profissional. O que chama atenção é o denominado Banco de Experiências Pedagógicas Criativas, pois, se assemelha aos dossiês do documento *Inovando nas Escolas do Paraná* (1994), uma vez que também reúne os melhores trabalhos dos professores e ajuda a “disseminar oportunidades educacionais que estimularão os professores a extrair e aproveitar o máximo de seus talentos colocados em ação” ([1998?], p. 5). Nesta perspectiva

A possibilidade de docentes, alunos e demais profissionais da educação poderem contar com um banco de experiências de sucesso, nas mais diversas áreas e temas, vem ao encontro da velocidade com que se altera a dinâmica em sala de aula, nas escolas e comunidades. Na sociedade do conhecimento e da velocidade, na qual já estamos inseridos, uma sala de aula continuará a ser uma sala de aula,

contudo, a tecnologia transformará uma série de aspectos ([1998?], p. 5).

Verificamos a partir da concepção abordada acima, que a empresa promotora dos eventos concebia o professor como facilitador e gestor do processo ensino-aprendizagem, visto que, a escola perpassava por uma profunda onda de mudanças e assim, “não poderá ficar defasada dessa revolução, sob risco de estar formando cidadãos para um mundo que não mais existirá”. Deverá ter um papel de orientação da direção esta revolução para que a aprendizagem contínua se efetive sempre com a melhor qualidade” ([1998?], p. 5).

É possível contrapormos estas questões a partir de elementos que constituem a concepção adotada pela Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, ao nos remetermos a esta teoria, enfatizamos que o professor tem o papel de mediador, tendo por objetivo ensinar aquilo que faça o aluno avançar em seu desenvolvimento. Nesta lógica, “é preciso transmitir às novas gerações aquilo que os seres humanos já desenvolveram e conquistaram ao longo da história humana [...]” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 29).

Sapelli realiza uma severa crítica sobre a experiência vivenciada nos eventos em Faxinal

Ao invés de estarmos discutindo as relação da Educação com o Trabalho, estávamos ‘meditando, adquirindo noções para maior qualidade de vida’, ou sendo convencidos que nossa profissão era ‘vocação’ e que nossa dedicação não deveria estar associada a salários. Os eventos de Faxinal eram verdadeiros ‘circos’ com direito a ‘palhaços’ e tudo! Chegaram até a achar que nunca havíamos sido tão bem tratados (2003, p. 137).

Contudo, vale salientar que muitas vezes em conversas informais da pesquisadora com professores que vivenciaram a experiência de participar dos cursos ofertados na UP, ficou evidenciado que era satisfatório ir até Faxinal, participar das atividades, assistir aos espetáculos culturais, ter um maior contato com a cultura, trocar experiências com professores de várias regiões. Entretanto, fica claro que o objetivo maior em torno desse grande projeto de formação continuada não atendia as reais necessidades da escola e que a responsabilidade incutida no professor pelo sucesso ou fracasso da educação respondia ao direcionamento estabelecido pelos organismos internacionais financiadores desse modelo educacional.

No ano de 1998, 34.147 pessoas participaram dos eventos em Faxinal e, no ano anterior, os eventos contaram com a participação de 40.486 pessoas. Isso demonstra um grande número de profissionais da educação que foram submetidos ao “banho de cultura”, a exuberância da paisagem local e do clima acolhedor que pairava sobre a UP.

Mediante as críticas, protestos por parte da APP/Sindicato e problemas já apontados, a Universidade do Professor passa a ser repensada no segundo mandato de Jaime Lerner (1999-2002). As mudanças provocam um redirecionamento no conteúdo dos eventos que focaliza a questão da gestão escolar, porém, permanecem mesmo que de forma secundária as questões de autoestima e sensibilização. A reestruturação pela qual a UP perpassou ficou evidenciada no número de participantes em 1999, que foi reduzido a 1.979. Contudo, nos anos seguintes as participações foram intensas alcançando o total de 56.922 pessoas em 2001 (PITON, 2004).

No segundo mandato de Lerner, a UP atravessa inúmeras críticas e protestos por parte dos professores e da sociedade. Isso se materializa em denúncias da APP Sindicato, análises realizadas por intelectuais e resistências até mesmo nos momentos de formação em Faxinal do Céu (PITON, 2004).

A professora Marlei Fernandes Carvalho retrata estes acontecimentos ao afirmar que

[...] começaram inclusive resistências lá no local, quando, por exemplo, as pessoas tentavam fazer argumentações, dizer algumas coisas mas, os microfones eram cortados, ali começava a expressão de que ‘isso não dá’ só uma lado fala, só um lado pensa, então as pessoas começaram a se rebelar contra aquela forma única de pensamento que estava posta ali (apud PITON, 2004, p. 105).

As atividades da Universidade do Professor foram suspensas oficialmente em 2011, no início do primeiro mandato do governador Carlos Alberto Richa. O fim do complexo foi justificado pelo fato da necessidade de deslocar os professores que trabalhavam no centro de capacitação para as salas de aula com o intuito de minimizar o problema da falta de docentes na rede estadual (FREITAS, 2011).

Como mencionamos anteriormente, além da Universidade do Professor, outros programas constituíram o componente Capacitação dos recursos humanos da educação, dentre eles, o Vale Saber e o Vale Ensinar. O primeiro oferecia uma bolsa

auxílio de cem reais mensais no período de 12 meses aos professores da rede pública estadual atuantes em sala de aula que apresentassem um projeto de estudo individual aprovado por uma instituição de ensino superior.

O Vale Saber poderia ser desenvolvido por meio da intervenção pedagógica, que estava ligada diretamente à sala de aula propiciando ao professor e aos alunos um aprofundamento em conhecimentos teóricos e práticos por intermédio de estudos e pesquisas ocasionando na busca de uma prática inovadora. Também poderia ocorrer por meio de estudo independente, pois o professor realizaria estudos e pesquisas que colaborariam para nortear sua prática pedagógica em sala. Por fim, poderia ocorrer por meio da qualificação formal que acontecia por intermédio de cursos de especialização ofertados pelas IES.

Destacamos que o Vale Saber estava previsto no Plano ABC e, portanto, foi implementado já no início de 1995. O programa tinha por objetivo “estimular a competência docente mediante formas diversificadas de capacitação e reforçar a permanência dos professores em sala de aula, na mesma escola” (PARANÁ, 1996c, p. 84).

Ao término da vigência dos projetos, eram realizados seminários das experiências pedagógicas do Vale Saber, onde os professores apresentavam seus trabalhos, resultando em Anais do Vale Saber, contendo as melhores propostas selecionadas.

É importante salientar que este programa perdurou de 1995 a 2002, tendo vigência durante toda a gestão de Lerner no Paraná. Ressaltamos que o Vale Saber possuía aspectos positivos, pois propiciava aos professores formação ofertada pelas IES. Também auxiliava na forma de complementação salarial, como afirmou a professora Marlei Fernandes, para o jornal Gazeta do Povo. A Secretaria de Assuntos Educacionais da APP-Sindicato na época também enfatizou que “muitos trabalhos apresentam excelentes resultados”, o problema é que a bolsa beneficiava um número reduzido de profissionais (BACARIN, 2002, p. 12).

No que diz respeito ao projeto Vale Ensinar, colocamos que o mesmo oferecia bolsa-estímulo mensal, também no valor de cem reais, aos professores com projetos selecionados em áreas complementares ao currículo. O documento sobre o PQE do ano de 1997 afirmava que “as áreas contempladas, com envolvimento até agora de cerca de 1.300 professores, são Adolescência Administrando o Futuro; Arte Educação

– Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas; Informática Educativa; e Esporte Educacional” (PARANÁ, 1997a, p. 20).

Ao analisarmos a política de formação de professores que foi estabelecida no governo Lerner direcionamos nossa discussão para a atividade docente, e, dessa maneira evidencia-se um período muito conflituoso na história da educação do Paraná entre profissionais da educação e governo. A seguir trataremos dessas questões demonstrando que, devido as ações empreendidas pelo governador naquela época, delineou-se o que ficou conhecido como precarização do trabalho docente.

Com esta discussão, visamos demonstrar as condições materiais de trabalho dos professores, pois, concordamos que a implementação de uma concepção pedagógica demanda questões que vão além de orientações e propostas. Isto significa que durante este período, além dos professores não contarem com uma formação ajustada a uma proposta curricular e com condições de trabalho viáveis, também tiveram que lutar durante toda a gestão de Lerner, tanto para manter conquistas como para alcançar novas.

#### 2.3.4 A precariedade da atividade docente no Paraná

Os professores paranaenses vivenciaram um período de muitos conflitos e perdas no período do governo Lerner. A política educacional implementada durante seu mandato promoveu mudanças significativas no modo de gerir os recursos humanos do sistema estadual de ensino. Essas modificações estiveram ligadas a flexibilização de direitos já adquiridos pelos professores e, além disso, provocaram um redimensionamento do perfil docente, evidenciando de forma marcante a redução de gastos públicos para com a educação (SILVA, 2001; MARONEZE, 2011).

Refletir e analisar acerca da precarização docente neste governo e das lutas vivenciadas, nos auxilia a pensar sobre o papel dos educadores no enfrentamento das políticas educacionais implementadas naquela época.

Além das questões abordadas sobre o redirecionamento na organização de políticas de formação continuada e de projetos de caráter incentivador, financiados pelo PQE, outros acontecimentos relacionados ao trabalho do professor merecem destaque, tendo em vista a precarização da atividade docente ocasionada pela política educacional implementada no governo Lerner. Concordamos com Maroneze quando afirma que

Ao longo das duas gestões, os professores foram acumulando prejuízos significativos em sua carreira e em suas condições de vida, sobretudo com as novas formas de controle e regulação do trabalho, a imposição de uma política de abertura aos contratos temporários, precários, e ao constante déficit salarial (2011, p. 158).

Isto evidencia-se quando analisamos a contratação de professores neste período, que ocorreu por meio de agências autônomas em detrimento da realização de concursos públicos. As agências responsáveis por esta tarefa foram as Adejas e a Agência de Administração dos Professores e Funcionários da Educação no Paraná (PARANAEDUCAÇÃO)<sup>59</sup>.

Dessa forma, as Adejas que apresentavam de forma clara em seu estatuto o atendimento somente a Educação de Jovens e Adultos<sup>60</sup>, foram responsáveis pela contratação de funcionários de escolas estaduais nos anos de 1996, 1997 e 1998, tendo encerrado o convênio neste último. Mesmo com o término das contratações por meio das Adejas, o Paranaeducação exerceu esse papel a partir de então, sendo criado pela Lei nº 11970 em dezembro de 1997. Ressaltamos que a lei foi aprovada pelos deputados da base governista no período de férias, o que dificultou o debate com os educadores (SAPELLI, 2003).

Vinculada à SEED, a agência teria autonomia para “gerir os recursos públicos na área da educação, gerenciar os recursos humanos e subsidiar nas questões institucionais, administrativas e pedagógicas das unidades escolares” (MARONEZE, 2011, p. 159). O governo pretendia dessa forma “desburocratizar” o modo de gestão educacional, flexibilizando e maximizando os recursos por meio de um espaço público não-estatal.

O Paranaeducação viabilizou a contratação de profissionais da educação por tempo indeterminado, porém, sem vínculos diretos com o Estado, pois, seu contrato de trabalho era regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diante dessas questões, o secretário da educação apresentou alguns argumentos em relação as

---

<sup>59</sup> De acordo com Sapelli a finalidade da agência era “auxiliar na gestão do sistema estadual de Educação, através da assistência institucional, técnico-científica, administrativa e pedagógica, da aplicação de recursos orçamentários destinados pelo governo do Estado, bem como da captação de recursos de entes públicos e particulares nacionais e internacionais” (2003, p. 102).

<sup>60</sup> De acordo com Sapelli (2003) a criação das Adejas se deu pela única e exclusiva necessidade de produção de material didático para os Centros de Ensino Supletivo. Contudo, o governo estabeleceu um convênio que permitiu a contratação de funcionários para as escolas estaduais, provocando assim, uma mudança no seu objetivo inicial.

vantagens da criação dessa agência autônoma, afirmando que este serviço agilizava a contratação de professores e que o fato de o contrato ser por tempo indeterminado favorecia no estabelecimento do professor numa única instituição e, além disso, evitava um grande volume de rescisões contratuais (MARONEZE, 2011).

Entretanto, a não realização de concursos públicos<sup>61</sup> para contratação de professores em regime estatutário provocava a perda de direitos que eram garantidos a eles como estabilidade, progressão, promoção, gratificação por tempo de serviço, entre outros. Diante disso,

Constata-se que o Paranaeducação configurou-se como uma das estratégias empreendidas pelo governo na consolidação dos pressupostos neoliberais, permitindo que o sistema educacional e as condições objetivas do trabalho docente fossem submetidos às exigências do mundo empresarial, evindenciando, nesse movimento, as relações que incidiram para que esses profissionais fossem cada vez mais explorados (MARONEZE, 2011, p. 164).

No entanto, é importante ressaltar que os professores não se calaram diante dessa situação e se mobilizaram contra essa forma de organização em relação a contratação de profissionais. Isto ficou evidenciado quando a APP-Sindicato se posicionou contrária a Paranaeducação, defendendo a contratação diretamente pelo Estado, mediante a realização de concurso público de provas e títulos. Às vésperas da votação do projeto de lei na Assembléia Legislativa, a APP mobilizou professores e funcionários com o objetivo de debater o projeto com os deputados na tentativa de impedir a votação.

Contudo, a estratégia do governo em agendar a votação para o período de férias acabou por desmobilizar a categoria. Nesse sentido, não foi possível sequer protelar o dia de votação, que ocorreu em 19 de dezembro de 1997.

Com o objetivo de impossibilitar a continuação do funcionamento da Paranaeducação, a APP-Sindicato recorreu ao Ministério Público do Estado do Paraná para contestar a legalidade da agência por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade.

---

<sup>61</sup> Em 2007, o Tribunal de Contas do Paraná (TC) desaprovou a gestão da ex-secretária estadual da Educação Alcyone Saliba Vasconcelos. O fato ocorreu devida a desaprovação das contas do Paranaeducação. De acordo com o Jornal Gazeta do Povo, “segundo o Tribunal de Contas, a Paraná Educação contratou professores para a rede estadual sem a realização de concurso público, o que contraria o artigo 37 da Constituição Federal. O serviço social autônomo também não apresentou demonstrativos contábeis previstos em lei, teve resultado deficitário no ano e não definiu metas na Lei Orçamentária Anual (LOA)” (TC CONDENA..., 2007).

Como resultado, o Ministério Público do Trabalho declarou “o caráter contraditório do serviço, à medida que eximia o Estado de sua responsabilidade, permitindo a contratação de recursos humanos sem a prévia aprovação em concurso público [...]” (MARONEZE, 2011, p. 166). Apesar da inconstitucionalidade, o Paranaeducação só foi desativado quando Jaime Lerner encerrou seu segundo mandato e que Roberto Requião assumiu o governo do estado no ano de 2003.

Como forma de atingir os educadores, o governador Jaime Lerner cortou o repasse da mensalidade dos 40 mil sindicalizados da APP nos meses de janeiro e fevereiro de 1998. Em uma carta divulgada à sociedade, o Sindicato se manifestou em relação aos cortes feitos pelo governo, afirmando que

É com este dinheiro que o sindicato paga seus funcionários, mantém suas sedes administrativas, e cumpre sua função principal: encaminhar as lutas dos professores por melhores condições de trabalho e salário. Porque o governo cortou repasse? (...) porque a APP sindicato tem se manifestado contrária à política educacional de Lerner [...] (APP apud SANTOS, 2004, p. 97).

Isto evidencia que a categoria que se mobilizava contrária ao projeto educativo que estava sendo implementado pelo governo sofreu uma intervenção por tentar interferir e manter uma postura reivindicativa. Dessa forma, para que fosse reestabelecido o repasse sindical foi preciso uma intermediação política por parte do presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) do presidente da Central Única dos Trabalhadores (CUT) reafirmando a constitucionalidade dos descontos. Além disso, a APP obteve resultado favorável por uma liminar que moveu junto ao judiciário provocando o reestabelecimento do repasse em abril de 1998 (SANTOS, 2004).

Em seguida, trataremos como se deu a resistência e luta demonstrada pela APP-Sindicato, em defesa da escola pública e de qualidade contra as medidas promovidas pelo governo Lerner, para evidenciar de que forma os professores reagiram à política educacional preconizada à época e se a concepção defendida por eles possuía embasamento teórico relacionado a PHC.

### 2.3.4.1 APP-Sindicato: Resistências e Lutas

Consideramos de suma importância trazer à tona o papel significativo demonstrado pelos professores e seu sindicato representativo num momento em que o governo tomava medidas para adequar a educação as reformas que vinham sendo implementadas. As lutas travadas por parte dos educadores obteve resultados razoavelmente positivos depois de muitos embates, tendo em vista o sucateamento que a atividade docente vinha sofrendo durante os dois mandatos de Lerner.

Por outro lado, Piton (2004) verifica que, muitas vezes, a mobilização da categoria ocorria de forma mais evidente e sólida quando as reivindicações estavam relacionadas com a carreira e as questões salariais. Sobre isso o Professor José Rodrigues Lemos assevera que

De fato, o que é mais imediato, que fala com o bolso, com a carreira, a categoria responde muito mais rapidamente. O professor que é concursado ele pensa que com ele não vai acontecer nada e que o outro que está vindo com contrato precário como foi o caso da ADEJA, Paranaeducação, se esse contrato é precário é para aquele novo que está chegando e é aquele que tem se mobilizar. Se esse novo não se mobiliza porque quem já tem carreira estabilidade vai se preocupar, então isso de fato é mais difícil para mobilizar e fazer convencimento. É o caso do fechamento de cursos com a entrada do PROEM, por exemplo, os professores não se mobilizaram em grandes quantidades, diziam: eu tenho estabilidade por mais que feche o magistério eu vou continuar na rede (apud PITON, 2004, p. 188).

Nesse sentido, enfatizamos as lutas travadas na época em relação ao Plano de Desenvolvimento do Pessoal da Educação – PLADEPE e ao Plano de Cargos, Carreiras e Salários – PCCS. Essa questão tomou importância com a implantação da Lei nº 9.424/96 que estabelecia o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e de Valorização do Magistério que determinou a elaboração de novos planos de carreira e remuneração por parte dos Estados, Distrito Federal e Municípios num prazo de seis meses (SANTOS, 2004; MARONEZE, 2011).

O governo do Paraná que deveria elaborar este plano permaneceu em silêncio, o que provocou a atitude por parte da APP-Sindicato de propor uma comissão juntamente com a SEED para a discussão deste documento. Entretanto, esta “parceria” não obteve muitos resultados, pois, a SEED não comparecia às reuniões e quando comparecia não apresentava propostas.

Diante dessa situação, a APP realizou um Seminário Estadual onde foi aprovado o PCCS que mantinha todos os direitos já conquistados e propunha novos avanços, dentre eles a hora atividade e reposição salarial. Este plano foi entregue à Assembleia Legislativa em 17 de junho de 1998 (MARONEZE, 2011). De acordo com Anjos (2008), como forma de pressão ao governo e visando o atendimento a reivindicação, oito<sup>62</sup> professores realizaram greve de fome.

A elaboração deste plano demonstrou a reação da categoria no que diz respeito às ações executadas pelo governo no sentido de desmantelar os direitos dos professores e a valorização do profissional.

Em contrapartida à reação dos docentes, a SEED iniciou o processo de elaboração do plano que ficou conhecido como PLADEPE. Para construir este documento a Secretaria não contou com a participação dos professores e somente enviou a proposta para apreciação da categoria por meio de uma pesquisa via correio para 50 mil residências. Mesmo com a participação de apenas 10% da totalidade de questionários a SEED apresentou os resultados satisfatórios dos professores em relação ao plano (MARONEZE, 2011).

Porém, a Secretaria preferiu não divulgar o Plano antes das eleições estaduais daquele ano e, diante disso, a APP se mobilizou no dia 31 de agosto para que a SEED apresentasse o documento e também reivindicou a reposição salarial das perdas inflacionárias. Com uma manifestação de aproximadamente 7 mil pessoas, o governo selou o acordo de apresentar sua proposta até o final do mês de setembro e, com isso, a APP marcou uma assembleia para o dia 28 do mesmo mês, determinando esta data como prazo final para o governo realizar sua proposição (SANTOS, 2004).

Até o dia da Assembleia o governo não havia se manifestado, o que obrigou professores e funcionários a irem até a Secretaria do Estado da Fazenda em busca de negociações referentes à carreira dos educadores, permanecendo lá por onze horas. Assim, finalmente o governo apresentou seu esboço de plano após intensas negociações. Como já era esperado, o PLADEPE retirava direitos conquistados durante muitos anos de luta e, dessa forma, tornava as relações de trabalho precárias (SANTOS, 2004). Essa situação provocou maior mobilização da categoria. Assim,

---

<sup>62</sup> Foram eles: José Valdivino de Moraes, José Rodrigues Lemos, Inês Aparecida Mello Sobutka, Ivanir Glória de Campos, Vilma Santos Costa, Paulo Roberto Rodrigues Amaro, Maria Aparecida Basso e Élon Ribeiro (ANJOS, 2008).

Assustados com o conteúdo do Pladepe, que na verdade é um plano de destruição do ensino público estadual, professores e funcionários decidiram entrar em estado de greve. O plano do governo é evidentemente destruir o atual plano de carreira e acabar com todos os direitos conquistados em toda sua história pela categoria. (...) Pudemos então comprovar porque só queriam entregar o plano após as eleições. Ele é por demais perverso com estatutários, aposentados e celetistas (APP apud SANTOS, 2004, p. 107).

Com o embate instaurado, o governo determinou que até o dia 30 de outubro de 1998 os professores deveriam apresentar sugestões em relação ao PLADEPE. Diante disso, a APP procurou mostrar a real intenção do governo com o plano ao levar a discussão para as escolas mediante um comparativo entre os dois planos que divergiam em questões fundamentais. Dentre elas, as que ficaram mais evidentes e que geraram maior indignação, estava a não realização de concursos públicos e a contratação de professores sem estabilidade em regime celetista, o fim dos quinquênios<sup>63</sup>, progressão e promoção<sup>64</sup>, o que implicava na inexistência de uma carreira para professores e funcionários.

Nessa situação, o projeto de lei que seria enviado à Assembleia Legislativa em 12 de novembro não foi entregue devido ao desgaste por parte do governo e grande mobilização em forma de protesto da categoria neste dia. Diante da total recusa e resistência dos educadores em relação ao PLADEPE, como forma de ataque à categoria, o governo suspendeu novamente o repasse das mensalidades dos sindicalizados a APP Sindicato.

Segundo o Secretário da Educação na época, essa medida foi tomada mediante solicitação dos deputados aliados do governo tendo como justificativa a participação dos professores na campanha do candidato a governador Roberto Requião. Com essa afirmação, Wahrhaftig expôs claramente que a motivação para os cortes das mensalidades foi de caráter político (SANTOS, 2004).

Além disso, o governo pretendia executar uma ação que objetivava desestruturar ainda mais o sindicato dos professores. Sua intenção era de interferir na sindicalização dos docentes, que ocorreria por meio de uma consulta questionando quem gostaria de continuar contribuindo com a APP. Nesse sentido, o governo manteria suspenso o repasse de mensalidades até que fosse possível concluir essa

---

<sup>63</sup> O quinquênio é um benefício traduzido num aumento de 5% no salário do professor que ocorre a cada 5 anos de prestação de serviços para o Estado.

<sup>64</sup> Em relação a carreira do professor, o PCCS previa para professores e funcionários 5 níveis e 13 referências, progressão, promoção com ascensão funcional.

consulta de verificação. Diante dessa situação, no dia 18 de novembro de 1998 sete professores e um funcionário entraram em greve de fome. Somente depois de sete dias, após intensas negociações, os manifestantes encerraram a greve (SANTOS, 2004).

Ficou acordado que as mensalidades seriam reestabelecidas nos meses de novembro e dezembro e as negociações retomadas em janeiro de 1999. Quando a nova Secretária da Educação, Alcyone Saliba assumiu o cargo, a situação caótica entre governo e educadores se agravou.

No dia 20 de janeiro de 1999 o governador determinou novamente o corte no repasse aos sindicatos, contudo, dessa vez essa medida atingiu a todas as entidades de servidores públicos. Santos (2004) ao afirmar que este corte foi justificado pela política de ajuste fiscal salienta que

O entendimento das entidades sindicais que compunham o Fórum dos Servidores Públicos do Paraná foi de que atitude de Lerner em cortar o repasse de todas as mensalidades sindicais teve por objetivo fragilizar, enfraquecer e impossibilitar a intervenção organizada dos trabalhadores em oposição aos projetos de contra reforma que vinham sendo implementados. Além das medidas que efetivaram a privatização de alguns setores e serviços públicos, o governador tinha como meta promover demissões em massa de servidores estaduais, atendendo às exigências da lei de responsabilidade fiscal e, por extensão, as medidas de flexibilização nas relações de trabalho, próprias da nova estratégia capitalista (p. 126-127).

No período correspondente ao segundo mandato de Lerner, a APP Sindicato passou por momentos de muito embate, pois, além do governo continuar agindo de forma antidemocrática, a Secretária de Educação colaborou para que a precarização das condições de trabalho do professor e da educação se agravasse ainda mais. De acordo com Piton (2004), a situação dos descontos da mensalidade do sindicato só foi reestabelecida no início de 2003. Esta atitude do governo provocou enorme dificuldade para a APP, que para se manter firme e na luta precisou realizar empréstimos em bancos tendo em vista os gastos com funcionários, contratação de ônibus, atos públicos e assembleias, dentre outros.

Ao analisarmos os movimentos de luta dos professores, percebemos que o mandato de Jaime Lerner foi marcado por resistências e incansáveis manifestações da categoria, na tentativa de manutenção dos direitos, resistindo bravamente frente a um governo que não respeitava a classe.

No ano 2000 os embates se intensificaram com a deflagração de greve no dia 10 de maio. Considerada uma greve forte, com adesão de mais de 90% da categoria, os professores reivindicavam reajuste de 41,14%, hora atividade, aprovação do PCCS elaborado pela categoria, realização de eleição direta para diretores, revogação do Paranaeducação e restabelecimento do Plano de Saúde (PITON, 2004).

A greve que durou até o dia 17 de junho, contou com uma ampla manifestação ocorrida no dia 13 do mesmo mês, quando, de acordo com a APP, reuniram-se em Curitiba 10 mil pessoas. Também foi deflagrada greve de fome, tendo em vista que as negociações não avançavam. Eles permaneceram em greve de fome do dia 30 de maio a 13 de junho.

De acordo com informações do *Jornal Gazeta do Povo* dentre os professores que fizeram greve de fome estava o ex-diretor da APP-Sindicato, Miguel Baez. O mesmo falou sobre o período afirmando que ficaram sem comer 15 dias, "saí de lá e fui direto para o hospital" (ANTONELLI, 2015).

Diante das reivindicações dos professores, foi efetivado a eles

Retorno dos avanços do regime estatutário; alteração da licenciatura de celetistas; hora-atividade de 10%; liberação das aposentadorias de mais de 3 mil educadores; vale-transporte para os funcionários; aumento do vale-alimentação; avanço de duas referências para funcionários estatutários; manutenção das aulas de 50 minutos; manutenção das férias de 60 dias; suspensão do desconto previdenciário dos aposentados (PITON, 2004, p. 196).

Mesmo com o fim da greve a categoria tinha que se manter alerta, pois, só por meio de resistência e das lutas é que os professores conseguiam diminuir os prejuízos que vinham sofrendo neste governo. De acordo com uma notícia publicada no Diário do Grande ABC

O fim da greve neste sábado foi uma surpresa para a maioria dos servidores, principalmente para a direção da APP-Sindicato - entidade máxima na defesa da categoria no Paraná. Até a noite de sexta-feira, os sindicalistas confirmavam que a paralisação deveria continuar, pois as negociações com o governo estadual não haviam avançado. Os dois principais motivos que determinaram o fim da greve dos professores e servidores do Paraná, foram o anúncio por parte da Secretaria Estadual de Ensino de que os concursos públicos vão voltar a ocorrer no estado, sem vinculação com o programa Paraná Educação e o aumento do vale-alimentação, que passa de R\$ 30,00 para R\$ 50,00 para os servidores que recebem até dois salários mínimos. Outra conquista da categoria foi o aumento de 8% dos

salários de mais de 12 mil funcionários. A implantação da horatividade também foi bastante comemorada pela categoria, que a partir de agora trabalhará oito horas a menos por semana dentro das salas de aula, para se organizar na preparação das aulas em casa (TERMINA GREVE...2000).

A pauta reivindicativa no mês de julho de 2001 tratava do decreto nº 4313/01 que regia a eleição de diretores. Ocorreram passeatas, abaixo-assinados, debates nas câmaras municipais, reuniões com deputados estaduais, tendo em vista a rejeição deste projeto que extinguiu as eleições diretas. Contudo, o governo não se posicionou para negociação com os professores, o que acabou acarretando uma greve unificada com os professores da Universidade Estadual de Maringá, Londrina e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Campus Cascavel) no dia 17 de setembro (PITON, 2004).

Ao evidenciarmos as lutas travadas em relação aos direitos trabalhistas, pelos professores durante o governo Lerner, consideramos importante analisar também as ações realizadas pelo Sindicato no que diz respeito às mudanças implementadas pelo governo em relação ao sistema educacional paranaense. Desse modo, verificamos como os educadores se posicionaram diante das proposições educacionais nesta gestão, e quais ações realizaram na tentativa de refrear a consolidação da concepção educacional preconizada naquele momento.

Por meio de eventos realizados pela APP como congressos, seminários e conferências, os educadores paranaenses tinham a possibilidade de discutir a educação do estado e como resultado publicaram cadernos pedagógicos e revistas que abarcavam suas reflexões, denúncias e posicionamento acerca das políticas educacionais implementadas por Lerner.

O seminário denominado *Avaliação das Políticas Educacionais do Governo Lerner*, realizado em maio de 1996, reuniu professores, sindicatos e instituições de ensino superior, na luta pela reivindicação de uma escola pública. Este evento resultou em uma carta dos educadores, onde expuseram suas indicações a respeito do tema. Desse modo, realizaram apontamentos acerca da política de formação preconizada naquela gestão, afirmando que

[...] o programa de Faxinal do Céu [...] se constitui num espaço de implementação das políticas educacionais do neoliberalismo e do governo federal, da construção da escola como espaço de treinamento de mão-de-obra para atender às demandas do mercado de trabalho

fundado na qualidade total e na automação dos processos produtivos (apud RECH, 1999, p. 216)

Além das análises em torno da UP, foram definidas propostas e encaminhamentos que visavam a contraposição às iniciativas de formação preconizadas pelo governo. Destacamos a proposição elencada que visava a “manutenção do **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná** como referência pedagógica” (apud RECH, 1999, p. 216, grifos do autor).

A partir dessa colocação, evidenciamos que os professores que estavam à frente das lutas defendiam o CBEP, enquanto documento norteador da educação, contudo, sabemos as implicações que a implementação de um currículo requer. Compreendemos que para implantar uma concepção pedagógica são necessárias condições materiais e intelectuais, e diante do que foi discutido até o momento, é possível afirmarmos que estas condições não foram efetivadas, o que também ocasionou uma ideia equivocada acerca da concepção teórica do documento.

Em outubro de 1997, cerca de 400 trabalhadores em educação participaram da 1ª Conferência Estadual de Educação. Com a realização desse evento, os professores expressaram sua luta, demonstrando a educação pretendida por eles.

Nos unem os princípios de formação do ser humano em sua integralidade, em todas as suas dimensões. Buscamos a formação de sujeitos históricos e de cidadãos em sua plenitude, que coletivamente possam determinar a sociedade na qual convive [...] Dissemos neste Congresso que acabamos de realizar que, de agora em diante, estaremos unidos em um só sindicato, lutando por melhores condições de vida e por uma escola cada vez mais pública, cada vez de melhor qualidade, cada vez mais transformadora (APP-SINDICATO, 1999, p. 7).

Em outro documento, resultante do 1º Congresso Estadual Unificado dos Trabalhadores em Educação do Paraná ocorrido em dezembro de 2000, o Sindicato traçou o plano de lutas, onde demonstraram o caminho pretendido por eles em relação à educação paranaense. Desse modo, encontramos neste plano ações que possibilitam a formação desse sujeito histórico, o qual os professores preconizaram, como mencionamos na citação anterior. Segundo o documento

Para além da democratização do local de trabalho, [...] temos que travar um combate igualmente árduo e igualmente importante no campo da **organização do saber escolar**, de modo a propiciar aos

trabalhadores a apreensão do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, até hoje apropriado apenas por uma elite parasitária. Combinar qualidade com quantidade, ou seja, **garantir o acesso e permanência a todos com a necessária qualidade**, é um dos nossos maiores desafios (APP-SINDICATO, 2000, p. 24).

Evidenciamos com esta afirmação que os educadores do sindicato paranaense preconizavam uma educação pautada em um dos princípios basilares da Pedagogia Histórico-Crítica, ao objetivar a apropriação do conhecimento produzido e acumulado ao longo do tempo pelos homens. Compreendemos ser de suma importância que os educadores estivessem discutindo a educação sob esta perspectiva, porém, nos limites da pesquisa, não é possível “medirmos” se e como estas discussões chegavam até a totalidade dos professores, tendo em vista que só uma parcela participava dos eventos propiciados pela APP-Sindicato.

É importante destacar também que a APP promoveu atividades de formação voltadas para organização das lutas, oferecendo cursos de formação político-sindical aos sindicalizados, no entanto, como nos seminários, era difícil atingir a totalidade dos professores.

Assim, salientamos que os professores tiveram um papel muito significativo no que diz respeito as ações truculentas do governador Jaime Lerner, contudo, percebemos que o movimento maior dos educadores ocorria quando tratava-se das lutas por manutenção de direitos em relação a salário, hora-atividade e plano de carreira. É necessário ter clareza de que estes são fatores de extrema importância para a consolidação de uma educação transformadora, contudo, a PHC acabou praticamente se reduzindo a uma bandeira de reivindicação por direitos, que sem dúvida são importantes, mas que não podem ser entendidos como horizonte final da luta.

Dando continuidade às discussões acerca do governo Jaime Lerner, trataremos na sequência, do programa denominado PROEM, que reorganizou o ensino médio do Paraná no período de 1995 à 2002.

### 2.3.5 Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - PROEM

Mediante as ações que se desdobraram nacionalmente em relação ao ensino médio e profissional, evidenciamos que no Paraná, o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio exerceu um papel fundamental em relação a separação

da formação geral e profissional em nosso estado. O PROEM constituiu um conjunto de políticas educacionais para o ensino médio e profissional, sua execução ocorreu no governo Lerner que acabou por torná-lo uma de suas prioridades.

A Secretaria de Educação anunciava uma “transformação” no ensino de segundo grau com recursos provenientes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), permitindo mudanças no sistema educacional e uma acentuada melhoria da qualidade do ensino.

De acordo com Deitos, o que se configurou diante do desenvolvimento e implementação do PROEM é o fato deste Programa desconsiderar “as condições particulares do mercado de trabalho brasileiro, derivado das formulações peculiares de acumulação capitalista no Brasil<sup>65</sup>” (2001, p. 262). A implantação do mesmo justificou-se pela inadequação dos níveis de ensino aos quais propõe reformar, no entanto, o PROEM visava a adequação aos novos ditames internacionais.

Nesse sentido, reafirmou o papel da educação enquanto caminho para o desenvolvimento dos países e promotora da ascensão social via empregabilidade. Coaduna-se com essa reflexão, as proposições elaboradas pelo organismo financiador do Programa, que previa alcançar a equidade social por meio de sua implementação. Entendemos aqui, que a concepção de equidade não significa a redução da pobreza visando a igualdade social, na verdade, viabiliza a aceitação da diferenças como algo “natural” (DEITOS, 2001).

Lembramos, porém, como já mencionamos, que este Programa havia sido acordado ainda no governo Roberto Requião, as negociações iniciaram-se em 1992, contudo, somente em 1996 o contrato foi aprovado pelo BID, que previa um financiamento de US\$ 100 milhões com aplicação total de 222 milhões de dólares em cinco anos de programa. Foi aprovado pelo Senado Federal no final de 1997, tendo iniciado oficialmente em 1998. Houve alguns questionamentos por parte do senador Roberto Requião em relação a capacidade do estado pleitear o empréstimo, que, aliás, foi justamente ele o responsável pela iniciativa do Programa (SAPELLI, 2003).

O senador se referia aos empréstimos internacionais como estratégias de campanha para a reeleição. Por outro lado, o governo noticiava na imprensa que os

---

<sup>65</sup> O autor realiza uma análise sob a formação do modo de produção capitalista brasileiro tendo em vista compreender as novas condicionalidades educacionais da década de 1990, compreendidas dentro de um contexto histórico marcado por condições peculiares de desenvolvimento do capital em nosso país.

senadores Roberto Requião e Osmar Dias eram inimigos da educação. Essa foi uma das notícias do Jornal da Educação em 1997, afirmando que “pela primeira vez em 175 anos da história do Senado Brasileiro, dois senadores votam contra seu próprio Estado” (SAPELLI, 2003, p. 82)

Vale lembrar que antes mesmo do financiamento ser oficializado, algumas ações que independiam de verba começaram a ser implementadas em 1996, sendo desenvolvidas anteriormente a aprovação da LDB 9394/96, do Decreto nº 2.208/97, e do Parecer CNE nº 15/98 já tratado anteriormente, o que provocou uma antecipação às políticas federais. Segundo Deitos “o que se deduz disso é que a estrutura e base do PROEM já antecipavam em forma de contribuição, certos conteúdos das reformas educacionais propostas em nível federal” (2000, p. 19).

O governo apontava que o ensino de 2º grau apresentava alguns pontos críticos, tais como: limitação da oferta, pois o sistema educacional atendia somente 20% da população entre 15 e 19 anos; oferta pouco diversificada, uma vez que concentrava-se em contabilidade, magistério e educação geral; Currículo inadequado, o que acabava por não satisfazer as necessidades do mercado; Insuficiência de formação docente e processo de descentralização da gestão ainda em nível de iniciação (PITON, 2004).

Nessa perspectiva, o PROEM se apresentou enquanto uma espécie de política de solução para os problemas evidenciados neste nível de ensino. O documento da SEED que trata do Programa afirma que

Educação geral de qualidade com preparação básica para a cidadania e para o mundo do trabalho e formação técnica-profissional voltada para as demandas da economia do estado e do mercado são os objetivos fundamentais do programa que inicia em 1997, uma mudança profunda e inédita no ensino médio da rede estadual (PARANÁ, s/d., p. 2).

Tomando por objetivo principal as questões supracitadas, o Programa tem sua justificativa pautada na necessidade de uma adequação da política educacional paranaense ao ensino médio e profissional como meio de proporcionar aos cidadãos uma preparação básica para o mundo do trabalho. Dessa forma, o PROEM visava “ampliar o acesso educacional, reorganizar a oferta de educação geral e profissional,

e possibilitar a empregabilidade e competitividade de seus alunos (egressos)” [...] (DEITOS, 2000, p. 50).

A implantação do Programa justificou-se pelo fato de que

A expansão da oferta de ensino médio estadual ocorreu de forma desordenada até agora. Para atender pressões regionais e pedidos de quem buscava qualificação educacional para o trabalho, foram criados centenas de cursos de Contabilidade e Magistério. Mas dos 738 estabelecimentos que ofertam segundo grau – distribuídos em 369 dos 371 municípios do Paraná – apenas 20 ocupam espaços exclusivos para esta modalidade” (PARANÁ, s/d., p. 3)

O documento da SEED sobre o PROEM também colocou em questão o fato dos profissionais do magistério não estarem chegando ao mercado de trabalho em um número significativo. De acordo com o documento, dos 7.700 professores formados pelo magistério apenas 1.500 chegam ao mercado. Também é abordada a questão de defasagem de outros cursos técnicos, como por exemplo o de contabilidade, que não estaria dando suporte tecnológico e preparo para atuação.

Sob esta perspectiva, as ações do PROEM seriam desenvolvidas com o objetivo de mudar este cenário, pois visava a expansão do segundo grau com qualidade. Além disso, transformaria as ofertas de cursos técnicos de segundo grau em cursos de ensino pós-médio. Assim, “em nível médio permanecerá apenas o curso de educação geral, com a duração atual – três anos, mas com avanços em busca da qualidade”. Isso se materializaria por meio de “reorganização curricular, otimização da rede física, treinamento de professores e introdução de recursos adequados, como informática, laboratórios e livros didáticos” (PARANÁ, s/d., p. 3).

Convergindo com a perspectiva do caminho para a excelência, o documento também enfatiza a importância da gestão participativa, que envolve a comunidade nos problemas e soluções da escola visando o alcance de uma gestão descentralizada e compartilhada (PARANÁ, s/d.).

No que diz respeito ao ensino denominado pós-médio, ressaltamos que a expansão do mesmo ficou ao cargo da Paranatec, uma empresa, de caráter privado, criada pelo governo que tinha autonomia de criar e desenvolver cursos de ensino profissionalizante visando o atendimento do interesse do mercado de trabalho. De acordo com Piton (2004) este nível de ensino tinha especificamente a função de

profissionalizar para atender as demandas do mercado de trabalho, e, grande parte acabaram sendo ofertados por instituições privadas. Ainda segundo a autora

O caráter neoliberal do pós-médio é explícito: inspirado nos *community colleges* que segundo o BID (2003) são instituições de ensino pós-secundário que oferecem um programa de duração mais curta do que das universidades – vêm sendo proclamados como uma das maiores inovações do século 20 (2004, p. 91).

Em relação a adesão ou não ao Programa por parte das escolas, Sapelli (2003) assevera que as instituições foram muito pressionadas a aderirem ao PROEM, pois, esta participação era “voluntária” até um certo momento. Além disso, a autora afirma que “as Escolas e as entidades envolvidas não recebiam do governo informações claras que os fizessem compreender exatamente o que era o Programa” (p. 83).

Em 1996, Ramiro Wahrhaftig assinou a Resolução nº 4056 que determinava as matrículas a partir de 1997 nos cursos de educação geral e a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes, oficializando a separação entre ensino médio e educação profissional e encerrando as matrículas nas primeiras séries dos cursos profissionalizantes (SAPELLI, 2003).

Contudo, a repercussão de tal mudança foi muito intensa, o que ocasionou a elaboração de um documento por parte dos deputados Luiz Claudio Romanelli (PMDB) e Ângelo Vanhoni (PT) solicitando a suspensão da Resolução publicada. Dessa forma, a SEED acabou retirando a obrigatoriedade do PROEM que ficou opcional no ano de 1997, garantindo assim as matrículas dos cursos profissionalizantes naquele ano (SAPELLI, 2003).

Nesse sentido, a Resolução 4394 publicada em novembro de 1996 substituiu a anterior e autorizava os estabelecimentos de ensino que ofertavam tanto ensino de segundo grau regular quanto profissionalizante poderiam aderir ao PROEM e que os estabelecimentos que não aderissem poderiam continuar com as mesmas habilitações ofertadas. Também, estabelecia que as instituições que aderissem ao PROEM teriam a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes de ensino regular (SAPELLI, 2003).

Sapelli (2003) afirma que a SEED não divulgou amplamente essas informações, e, além disso, a APP-Sindicato procurou estimular as escolas para que não fizessem adesão ao Programa. As razões pelas quais a APP solicitava a não implantação do PROEM afirmavam que o mesmo

[...] acabaria com o ensino profissionalizante de 2º Grau em todas as escolas públicas do Paraná; empobreceria a formação profissional ao estabelecer módulos de seis meses a dois anos; retiraria a oferta do ensino profissionalizante, deixando o campo para as escolas particulares explorarem os alunos; a Secretaria de Educação entregaria o gerenciamento de Centros Profissionalizantes à iniciativa privada, através de uma empresa chamada PARANATEC, criada como empresa civil, sem fins lucrativos, em 28 de agosto de 1995 (SAPELLI, 2003, p. 87).

Mesmo com essas informações, as escolas foram muito pressionadas pela SEED e Núcleos Regionais de Educação a aderirem ao programa, que resultou numa porcentagem de 90,51% de estabelecimentos que no final de 1996 aceitaram a adesão (SAPELLI, 2003). Compreendemos que a forma mais incisiva de pressão sobre as escolas, foi o fato de que as instituições que aderissem ao PROEM receberiam recursos por parte do programa e que os investimentos acerca do ensino médio nos próximos cinco anos ficariam a cargo dos recursos disponibilizados pelo PROEM. Isto significava que, as escolas que recusassem o programa ficariam por um longo período sem receber investimentos. Nesse sentido,

[...] criou-se uma cisão entre os Colégios da Rede Estadual, que passou a ser composta por dois grupos distintos: de um lado os Colégios que aderiram ao PROEM, que oferecem apenas o curso de Educação Geral (Ensino Médio a partir de 1999) e podem contar com recursos, investimentos do Programa, e com a possibilidade de ofertar cursos profissionalizantes para egressos do ensino médio; e de outro lado os Colégios que não aderiram ao PROEM, que mantiveram a oferta do ensino profissionalizante concomitante ao ensino médio, condenados a serem sucateados nos próximos cinco anos, ou a buscarem exaustivamente outras fontes de recursos para manter o colégio em mínimas condições de funcionamento [...] Em 1998, somente 37 escolas não haviam formalizado a adesão e mantiveram seus cursos profissionalizantes (SILVA, 1999, p.8).

É importante mencionar que o Conselho Estadual de Educação realizou em outubro de 1996, uma Proposição que foi encaminhada a Ramiro Wahrhaftig contendo alguns questionamentos em relação ao PROEM. O documento abordou os seguintes pontos:

Fechamento de qualquer possibilidade de formação na forma pública do ensino, nada havendo de concreto no lugar, exceto a intenção de Centros profissionalizantes [...] O corte que o Proem estabelece entre a educação geral e a formação profissional, numa orientação

claramente tecnicista e mercantilista. Tudo deve estar sujeito ao mercado e à tecnologia; Curso denominado 'pós-médio' não tem sustentáculo legal; a extinção dos cursos de magistério (COSTELLA, 1999, p. 51).

Além disso, é necessário observar que, com a aprovação da LDB 9394/96, o ensino médio passou a ser a etapa final da educação básica, que estabeleceu um novo perfil a este nível de ensino, e também, definiu a organização do ensino profissional. Nesse sentido, o art. 40º da lei prevê que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Fica evidenciado mediante a LDB, a possibilidade da concomitância entre Educação Geral e Profissional, sendo portanto um direito do aluno ter esta opção de ensino.

O PROEM foi subdividido em três programas: Melhoria da qualidade do Ensino Médio, Modernização da Educação Técnica Profissional e Fortalecimento da Gestão do Sistema Escolar. Cada subprograma era responsável por determinadas ações que visavam atingir os objetivos propostos pelo PROEM.

A Melhoria da qualidade do Ensino Médio tinha como objetivo, “desenvolver novo desenho curricular e dar suporte à sua implementação, com professores capacitados, provisão e uso de recursos de aprendizagem adequados, otimizando o uso da capacidade física instalada e recursos humanos”. Este subprograma contou com a maior parte do recurso destinado ao PROEM, 70,6% dos US\$ 222 milhões previstos para o Programa (PARANÁ, 2002a, p. 114).

No que diz respeito ao “novo desenho curricular”, evidenciamos que a reestruturação do currículo para o ensino médio teve seus trabalhos iniciados no ano de 1997. As discussões acerca do currículo ocorriam em forma de seminários, contudo, também ocorreram teleconferências para que as informações pudessem ser socializadas para um maior número de professores. Naquele momento, a professora Eliane Rocha Marques<sup>66</sup> era a coordenadora do Departamento de Ensino de 2º grau (DESG).

O material disponibilizado pelo palestrante Juracy C. Marques da PUC-RS, no I Seminário de Currículo do Ensino Médio, realizado em Curitiba no ano de 1997, apresentou questões necessárias a serem refletidas para elaboração de um currículo

---

<sup>66</sup> Anteriormente, o chefe do DESG era Luiz Walter Chalusnhak, que havia assumido a Superintendência da Educação.

para o ensino médio naquela conjuntura. Inicialmente, o professor parte do pressuposto de que

Aprender a aprender, mesmo em meio as crises é a habilidade maior que a escola se propõe a desenvolver, a fim de que as organizações apoiadas na competência individual que decorre do conhecimento profundo possam solucionar seus problemas. Isto depende da visão de conjunto e de estratégias pontuais que permitam que a Escola, como organização, faça sua inserção na globalização do mercado e na competitividade do mundo dos negócios (1997, p. 1).

Diante das proposições elencadas pelo palestrante, compreendemos que as mudanças ocorridas estão inseridas numa sociedade se defrontava por um momento de reestruturação produtiva, o que implicava em uma nova organização do mundo do trabalho e, conseqüentemente, a exigência de novas características do trabalhador. Em função disso, as proposições elaboradas pelo PROEM estavam calcadas na questão da ineficiência e inadequação do sistema educacional considerando que os requisitos educacionais não atendiam a nova forma de organização capitalista fundamentada pela globalização.

Neste prisma, o currículo deveria atender as necessidades colocadas por esta sociedade em constante mudança e com avanços tecnológicos que exigiam conhecimento para enfrentar desafios postos no dia a dia. Dessa forma

É função do currículo oferecer as experiências de aprendizagem que reforcem as competências e habilidades indispensáveis ao cidadão, em suas dimensões de pessoa e de trabalhador. Para tanto, a escola há de proporcionar conhecimentos e habilidades específicas e particulares que sejam tão fortes e profundas, a ponto de se tornarem ferramentas úteis para lidar com a fragmentação e a complexidade de que se reveste uma realidade multifacetada (MARQUES, 1997, p. 3).

Com as formações em relação ao currículo realizadas em 1997, houve escolas que implantaram o novo currículo já em 1998, porém de forma “experimental”. Assim, somente em 2000 a totalidade das escolas do Paraná adequaram e implantaram seu novo currículo.

O subprograma Modernização da Educação Técnica Profissional, visava melhorar a formação técnica profissional por meio do aperfeiçoamento do nível Pós Médio. Para tanto, previa a “transformação de onze estabelecimentos de ensino médio, já existentes, em Centros de Educação Técnica Profissional (Cetep), voltados

para a demanda do mercado de trabalho nos pólos de desenvolvimento econômico do Estado”. Os princípios que regiam a organização e funcionamento destes centros eram a excelência e a eficácia, “entendida esta última como a empregabilidade dos futuros egressos dessas instituições” (PARANÁ, 2002, p. 115).

O último subprograma, Fortalecimento da Gestão do Sistema Escolar, tinha como principal objetivo “modernizar a gestão do sistema em todos os níveis”, visando agilizar o processo decisório. Esta ação tratou, portanto, de propalar a gestão compartilhada também nesta etapa da educação básica (PARANÁ, 2002, p. 116).

Ressaltamos que a retomada da discussão acerca da formação docente em nível médio ocorreu somente quando Roberto Requião reassumiu a gestão do estado em 2003.

Diante da implantação tanto do PROEM quanto do PQE, é possível afirmar que houve uma reestruturação de uma amplitude muito significativa em relação a rede estadual de ensino paranaense. Nesse viés, “com o PQE e PROEM, o governo do Paraná centraliza suas ações em busca da excelência no ensino básico, antecipando-se à uma linha de ações confirmada pela nova Lei das Diretrizes e Bases na Educação – LDB” (PARANÁ, 1997a, p. 5).

Com isso, evidenciamos que os programas PQE e PROEM incutiram mudanças significativas na educação do nosso estado redirecionando conceitos e princípios educativos se alinhando com as mudanças em curso nacionalmente, e opondo-se com a possibilidade de discussão e trabalhos voltados para uma educação crítica, como a PHC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como demonstramos, o período em que o Paraná foi governado por Jaime Lerner estava inserido num contexto de amplas reformas. Na década de 1990, a reorganização capitalista frente à crise provocou mudanças na organização do estado e também da educação em nível nacional e internacional. Nesta conjuntura, os organismos internacionais, tais como BID e BIRD, passaram a direcionar e orientar a forma de conduzir a educação.

Tomamos como ponto de partida, o pressuposto de que compreender a realidade implica a percepção de que o concreto é concreto pelo fato de ser unidade do diverso. Conhecer um objeto concretamente pressupõe o conhecimento das suas múltiplas determinações, como bem caracteriza a máxima marxista. Sob esta perspectiva, realizamos a contextualização do governo Lerner mediante as mudanças ocorridas ao final da década de 1980 que tiveram continuidade na década seguinte.

Desse modo, ao analisar estas questões desvelamos que este governo e, conseqüentemente, a PHC, estavam inseridos num conjunto de acontecimentos que preconizaram o ajuste dos países ao neoliberalismo, devido sua capacidade de superação da crise, iniciada na década de 1970. Esta onda neoliberal provocou a necessidade de reformar o Estado, julgado como burocrático e ineficiente.

A má qualidade da escola pública e as taxas elevadas de analfabetismo também evidenciaram a ineficiência desta instituição e, portanto, a necessidade de ajustá-la à sociedade globalizada que vinha sendo constituída, e ao novo paradigma produtivo, que previa ao trabalhador qualidades que o tornassem flexível para atuar no mercado de trabalho. A direção tomada para alcançar a educação de qualidade foi orientada e respaldada financeiramente pelos organismos internacionais.

No contexto paranaense, o governo Lerner alinhou-se à concepção difundida naquele momento e às orientações advindas destes organismos. As mudanças ocorridas no modo de produção capitalista, o ideário neoliberal de sociedade e o novo paradigma produtivo também culminaram na escola.

O que se configurou diante disso foi um redirecionamento da política educacional no Paraná, que teria provocado um movimento contrário a Pedagogia Histórico-Crítica, e se alinhado as reformas em curso.

A partir do desenvolvimento de nosso estudo, mediante as investigações realizadas na pesquisa, importa assinalar que isto não ocorreu somente no período

do governo Jaime Lerner. Nesse sentido, faz-se necessário observar algumas questões importantes que correspondem à problemática inicialmente colocada nesta pesquisa, a saber, verificar se ocorreu um movimento contrário à PHC durante o governo Lerner.

No que diz respeito à possibilidade de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos três governos do PMDB, as pesquisas apontam para a sua não materialização nas escolas e a não expressão dessa teoria no CBEP. Mesmo assim, evidenciamos que a partir da publicação deste documento criou-se o consenso de que a PHC era a teoria pedagógica das escolas públicas paranaenses, e que, além disso, esta experiência de elaboração de um currículo estadual demonstrou uma importante tentativa por parte dos educadores de terem sua própria proposta curricular.

Ademais, salientamos que a construção deste documento teve seu início no processo de reabertura democrática com a eleição de José Richa em 1982, num momento em que as primeiras formulações desta pedagogia transformadora vinham sendo realizadas, pela busca dos educadores interessados em construir subsídios para crítica à educação pautada nas pedagogias burguesas, tendo como principal precursor Dermeval Saviani.

Nesta ótica, o governo Roberto Requião assumiu a tarefa de implementar o CBEP nas escolas do estado, tendo em vista que demandava condições de aplicabilidade, tanto financeiras quanto de formação docente. Isto implicaria ações por parte governamental para que de fato fosse viabilizada a implementação deste currículo, mesmo sem materializar de forma ajustada a concepção teórica histórico-crítica, que não era consenso à época.

Desse modo, ao analisar a política educacional do governo Requião, constatamos que a proposta naquele momento sofreu um redirecionamento, distanciando-se das discussões que vinham sendo preconizadas pelos dois governos peemedebistas anteriores. Assim, a busca da *escola cidadã*, pautada em promover a autonomia e inovação educacional, passou a ser a meta maior de 1991 a 1994. Com isso, evidencia-se o início da desarticulação de uma teoria que, apesar de todas as ressalvas e objeções, vinha sendo aspirada pelos educadores do estado do Paraná.

Mediante análise documental, compreendemos que durante o governo Requião ocorreu uma significativa desvalorização e esvaziamento dos conteúdos historicamente construídos, considerando a perspectiva adotada em relação ao trabalho docente, que preconizava as “inovações educacionais” na tentativa de

superar o insucesso e o fracasso dos alunos. Contudo, estas inovações não requeriam o embasamento de uma única teoria pedagógica, pois, recomendava-se a pluralidade de visões teóricas e a escolha daquelas que apresentassem bons resultados.

Com efeito, os educadores paranaenses tinham em mãos um currículo de caráter eclético, como foi evidenciado por Orso e Tonidandel (2014), e um governo que não se esforçou para garantir a implementação deste documento, e muito menos, se empenhou na tentativa de articulação e ajuste à uma concepção teórica contra-hegemônica. Assim, durante seu governo, Requião juntamente com sua equipe da SEED, preconizou o projeto de uma escola cidadã, autônoma e inovadora.

Com a negociação dos programas PQE e PROEM, ao fim de seu mandato, Requião sinalizou positivamente ao alinhamento com as orientações advindas do BID e Banco Mundial, integrando-se às mudanças propagadas por estes organismos e ao contexto evidenciado nesse estudo.

Nesse viés, verificamos que os programas que foram deixados de “herança” à Lerner, administraram financeiramente e ideologicamente a educação paranaense nos dois mandatos do então governador. De fato, a educação no Paraná foi regida de modo geral por esses programas, o que ocasionou a ausência de um currículo, porém, contribuiu para a disseminação de uma concepção de aluno, sociedade e educação norteada pela gestão compartilhada, escola de excelência e pela formação conduzida em Faxinal do Céu.

Assim, a educação preconizada durante o governo Lerner foi permeada pelos interesses e direcionamentos estabelecidos pelos organismos responsáveis pela parcela de financiamento dos programas implementados no estado. As ações consolidadas no PQE anunciavam a qualidade no ensino fundamental, no entanto, objetivaram a redução de gastos, a responsabilização da comunidade escolar, a focalização nos resultados e a culpabilização do professor pela má qualidade do ensino.

O PROEM que prometia melhorar significativamente o ensino de segundo grau, acabou com o ensino técnico do estado, reduzindo a oportunidade dos alunos terem uma formação profissional ao preconizar somente o chamado ensino pós-médio, conduzido por instituições privadas.

Além disso, a meta do Plano ABC de formar “bons professores”, concentrou-se nos Seminários realizados na Universidade do Professor que também estavam ajustados à concepção de nova sociedade e de educação. Os professores eram

responsabilizados pelo insucesso do aluno, assim, propalavam a ideia de que a tarefa de melhora da educação poderia ser proporcionada pelo educador se utilizasse os métodos corretos. Os momentos vivenciados em Faxinal demonstravam aos professores que eles seriam os culpados se a educação não ia bem. O problema estava em cada um deles e, por isso, também eram ofertados seminários de auto ajuda.

As ações realizadas por Lerner precarizaram o trabalho docente e tornaram turbulenta a relação entre governo e educadores. Nesse sentido, é preciso pensar na questão que diz respeito à consciência de classe por parte dos professores. Mesmo que a Pedagogia Histórico-Crítica não tenha sido implementada efetivamente enquanto embasamento teórico-metodológico, serviu como uma espécie de bandeira de luta por direitos, no sentido de consciência de classe e resistência as ações truculentas do governador Jaime Lerner. Mas, acabou se reduzindo praticamente a isto, não sendo muito evidenciada enquanto teoria pedagógica na prática que embasava os professores.

Ao analisarmos os elementos da nossa pesquisa, nos colocamos em condições de afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto teoria pedagógica, não foi “suprimida” ou “abandonada” da forma como havíamos conjecturado, isto é, o movimento contrário à ela não foi iniciado somente no governo Lerner. Sob outra perspectiva, é possível afirmar que ela vinha sendo discutida no setor educacional e, conseqüentemente aproximava-se mais dos educadores, porém, não se materializou enquanto concepção pedagógica nas escolas estado paranaense.

Com base nisso, é possível afirmar que ocorreu uma desarticulação no processo de organização do CBEP ainda no momento de sua elaboração, que continuou de forma mais aguda a partir do governo Roberto Requião quando este “engavetou” o Currículo, e sofreu um duro golpe no governo Jaime Lerner, mediante a implementação de uma política educacional que se distanciava totalmente da preconizada pelos educadores na década de 1980.

Por fim, reiteramos que termos nos debruçado sobre as discussões acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, ao movimento contrário a ela no estado do Paraná e feito este resgate histórico, foi de fundamental importância para o entendimento desse momento da educação paranaense, contribuindo para com os estudos em relação a PHC na luta por educação crítica, pautada na socialização do saber elaborado em busca da superação da sociedade dividida em classes.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Targélia Ferreira de Souza et al. Correção de Fluxo: Considerações críticas ao Projeto de Correção de Fluxo da SEED/PR. In: **Caderno Pedagógico Nº 02 / APP Sindicato**, 1999.

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. A reconfiguração dos conselhos escolares na rede estadual de ensino paranaense na política do governo Lerner. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História da Sociedade e Educação no Brasil, 8., 2009, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html)> Acesso em: 24 abr. 2014.

ALMEIDA, Lúcio Flávio de. De JK a FHC: apontamentos para a análise das lutas sociais no Brasil contemporâneo. In: OURIQUES, Nildo Domingos; RAMPINELLI, Waldir José (Orgs). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC**. São Paulo: Xamã, 1997.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANJOS, Amancio Luiz Saldanha dos. **APP Sindicato – 60 anos. Cascavel e região – 10 anos: História e memórias**. Cascavel: ASSOESTE, 2008.

ANTONELLI, Diego. **Quinze anos depois do último ato, professores retomam mobilização**. Gazeta do Povo - 11 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/quinze-anos-depois-do-ultimo-ato-professores-retomam-mobilizacao-ejufba8nblfrpd9o3466lyg5q>> Acesso em: 01 jun. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

APP-SINDICATO. **Caderno Pedagógico Nº 02 / APP Sindicato**, 1999.

APP SINDICATO. **Caderno de Resoluções**. Educação para o Século XXI – Rompendo com o Neoliberalismo. 1º Congresso Estadual Unificado dos Trabalhadores em Educação do Paraná Pontal do Paraná, 2000.

BACARIN, Raquel. **Vale Saber incentiva projetos escolares**. Gazeta do Povo. 08 nov. 2002. Curitiba, PR.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP – 2007.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994):** legitimação, resistências e contradições. Campinas, SP.: Autores Associados, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación** – Estudio sectorial del Banco Mundial, version preliminar, maio de 1995.

BANCO MUNDIAL. **Ao Excelentíssimo Senhor Doutor Jaime Lerner.** Washington, 1997.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e Reforma Educacional: Os Parâmetros Curriculares Nacionais.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2000.

BRAMATTI, Daniel. **PFL opta pela sigla DEM para Partido Democrata.** Terra Magazine, 15 mar. 2007. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI1472886-EI6578,00.html>> Acesso em: 23 dez. 2014.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington:** A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Caderno Dívida Externa nº 6. PEDEX: São Paulo - SP, 1994.

BRASIL. **Plano Decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei 9394/96:** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Decreto 2.208/97.** Regulamenta a Educação Profissional. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)> Acesso em: 02 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares para o ensino médio.** Parecer CEB 15/98. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3,** de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF : MEC, 1998.

BRASIL. **Parecer CEB nº 15/98.** Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=853-parecer-ceb-15-98-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=853-parecer-ceb-15-98-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 28 dez. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CBE 04/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf)> Acesso em: 02 abr. 2015.

BRASIL. **Decreto 3276/99**. De 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm)> Acesso em: 02 abr. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte I: Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Decreto 3.554**. De 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec355499.pdf>> Acesso em: 02 abr. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)> Acesso em: 02 abr. 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Biografia**. Dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/curric/2.biograf-2pag.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Câmara da Reforma do Estado: Brasília, 1995.

CAMPOS, Roselane Fátima. A construção do sujeito competente: desvelando as tessituras do modelo pedagógico das competências. In: LIMA FILHO, Domingos Leite (Org.). **Educação Profissional: Tendências e desafios**. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. Curitiba, SINDOCEFET-PR, 1999.

CAMPOS, Vilma dos Santos Militão de. **A inserção da esfera privada no âmbito da esfera pública**: uma análise da gestão no estado do Paraná no período de 2003 a 2010.– Dissertação (Mestrado). Guarapuava: Unicentro, 2015.

CASTANHA, André Paulo. **O uso da legislação educacional como fonte**: orientações a partir do marxismo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 309-331, abr2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art22\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art22_41e.pdf)> Acesso em: 15 dez. 2014.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

CHAVES, O. C. Eduardo. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: **Liberalismo e educação em debate** / José Claudinei Lombardi & José Luís Sanfelice (orgs.). – Campinas, SP : Autores Associados, Histedbr, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro, F. Alves, 1980. (Educação em questão).

CORREÇÃO DE FLUXO, vira forma de maquiagem reprovada. **Gazeta do Povo**. Curitiba, PR. 07 jun. 1999.

COSTELLA, Domênico. PROEM: Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio. In: **Caderno Pedagógico Nº 02** / APP-Sindicato / Março de 1999.

DEITOS, Roberto Antonio. **O Liberalismo Social-Democrata e a Reforma do Estado Brasileiro (1995-2002)**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 30, n.1, 199-229, jan./abr. 2012.

DEITOS, Roberto Antonio. **O PROEM e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional (1995 – 1999)**. Campinas, SP – 2000. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação.

DEITOS, Roberto Antonio. Da afirmação da inadequação da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional à adequação às exigências políticas e econômicas hegemônicas (1995-1999). In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ilzei Luciana Fiorelli (orgs.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90** – Londrina : Ed. UEL, 2001. xvi, 362p.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1996.

DUARTE JUNIOR, Armando. **Ato público em Londrina relembra 14 anos de privatização do Banestado**. CUT – 17 out. 2014. Disponível em: <<http://www.cut.org.br/noticias/ato-publico-em-londrina-relembra-14-anos-de-privatizacao-do-banestado-1185/>> Acesso em: 2 mar. 2015.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez Nº 18, 2001a.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

DUARTE, Newton. A formação do ser humano na sociedade comunista como referência par a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** – Capinas, SP: Autores Associados, 2011.

ENGELS, Friedrich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem.** [S.l.]: Virtual Books, 1952. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>> Acesso em: 29 ago. 2015.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90**: da prioridade à “Centralidade da Educação Básica”. Campinas, SP: [s.n.], 2001.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREITAS, Ismael de. **Universidade do Professor é fechada.** Gazeta do Povo – 05 out. 2011. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/universidade-do-professor-e-fechada-4e66qfhlpj2lgtumda2jfhv7y>> Acesso em: 02 maio 2015.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** 4. ed. – São Paulo : Cortez, 1997.

GENTILI, Pablo A. A. O discursos da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: Visões críticas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Autonomia da Escola e Neoliberalismo**: Estado e Escola Pública. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 1994.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. **Movimento operário e estado**: a APP – Sindicato – a organização e as lutas dos trabalhadores na educação da Rede pública estadual do Paraná. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2007.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel.** Porto Alegre: L&PM, 1996.

HOTZ, Celso. **Estado e política educacional no Brasil (1979-1989).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Centro de Educação, Comunicação e Artes -- Cascavel, PR : [s. n.], 2008.

JAIME LERNER, é condenado pelo TJ-PR por improbidade administrativa. **G1 PR.** Paraná, 15 ago. 2013. Disponível em: <

<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2013/08/jaime-lerner-e-condenado-pelo-tj-pr-por-improbidade-administrativa.html>> Acesso em: 2 mar. 2015.

KANIAK, Thais. **Jaime Lerner diz que pedágios eram 'única alternativa viável' para o Paraná.** G1 Paraná. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2013/10/jaime-lerner-diz-que-pedagogios-eram-unica-alternativa-viavel-para-o-parana.html>> Acesso em: 01 fev. 2016.

KUENZER, Acácia. A Reforma do Ensino Técnico e suas consequências. In: LIMA FILHO, Domingos Leite (Org.). **Educação Profissional: Tendências e desafios.** Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. Curitiba, SINDOCEFET-PR, 1999.

LERNER REAFIRMA, prioridade à educação. **Gazeta do Povo.** Curitiba, 10 mar. de 1995.

LIMA FILHO, Domingos Leite. De continuidade e retrocessos históricos: Razões e impactos da Reforma da Educação Profissional no Brasil. In: LIMA FILHO, Domingos Leite (Org.). **Educação Profissional: Tendências e desafios.** Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. Curitiba, SINDOCEFET-PR, 1999.

LUNA & ASSOCIADOS. Secretaria de Estado da Educação. **Seminário de Atualização e Motivação.** Segmento de Construção Coletiva. Faxinal do Céu, PR. s/d.

MARQUES, Juracy C. **Variáveis sociais, econômicas e tecnológicas e concepção de novos currículos.** PROEM – I Seminário de Currículo do Ensino Médio. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 1997.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação básica do Paraná (1995-2002).** Maringá, PR -2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2011-Luciane.pdf>> Acesso em: 19 out 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** – Campinas, SP : Autores Associados, 2015.

MARTINS. Rosilda Baron. **Escola Cidadã no Paraná: uma análise de seus avanços e retrocessos.** Campinas, SP – 1997. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas** . Vol. 03. Editora Alfa-omega: São Paulo - SP. s/d.

MARX, Karl. **O Dezoito de Brumário de Luiz Bonaparte**. [S.l.]: Virtual Books, 1984. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/index.htm>> Acesso em: 02 fev. 2015.

MELLO, Guiomar Namó de; DALLAN, Maura Chezzi; GRELET, Vera. **Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola**: Novos paradigmas curriculares e alternativas de organização pedagógica na Educação Básica Brasileira. Secretaria de Educação do Paraná. Curitiba, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e Competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. Cortez Editora, 1993.

MELLO, Guiomar Namó de. **Social Democracia e Educação**: teses para discussão. 3 ed. – São Paulo : Cortez, 1993.

MORRE FANI LERNER, ex-primeira-dama do Paraná. **Gazeta do Povo**. Paraná, 21 maio 2009. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/morre-fani-lerner-ex-primeira-dama-do-parana-bl3pjprwad29eby8jv0pitb2m>> Acesso em: 2 mar. 2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. 2ª edição.

O CASO, Ferreirinha. **Revista Exame**. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/858/noticias/o-caso-ferreirinha-m0080275>> Acesso em: 05 dez. 2015.

OLIVEIRA, Wagner. **Só bancos nacionais disputam o Banestado**. Folha de S. Paulo. São Paulo, p. B4, 17 out. 2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi1710200012.htm>> Acesso em: 22 fev. 2015.

ÔNIBUS, expresso completa 37 anos nesta quinta. **Paraná Online**. Paraná, 22 set. 2011. Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/editoria/cidades/news/560958/?noticia=ONIBUS+EXPRESSO+COMP+LETA+37+ANOS+NESTA+QUINTA>> Acesso em: 2 mar. 2015.

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo: equívocos e conseqüências. In: **Liberalismo e educação em debate** / José Claudinei Lombardi & José Luís Sanfelice (orgs.). – Campinas, SP : Autores Associados, Histedbr, 2007.

ORSO, Paulino José; TONIDANDEL, Sandra. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. In: SILVA, João Carlos da [et al] (Org.). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Paraná: Construindo a Escola Cidadã**. Curitiba, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação Escolar: Um compromisso ético**. – Curitiba, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Inovando nas Escolas do Paraná**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1994a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Escola Feliz, Compromisso de Todos**. Dezembro, 1994b.

PARANÁ, Governo do Estado. **Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná**. Resumo do Projeto. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral / Secretaria de Estado da Educação Banco Mundial. Curitiba, 1994c.

PARANÁ. **Plano de Ação – Gestão 1995-1998**. Versão Preliminar. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 1995a.

PARANÁ. Projeto de Excelência na Escola. **Caderno de Gestão Escolar**. Caminhos para a Gestão Compartilhada. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 1995b.

PARANÁ. **Plano de Ação da Educação – Plano ABC**. 1995c

PARANÁ. **Plano de Governo (1996-1999)**. 1996a.

PARANÁ. **Deliberação 001/96**. Câmara de Ensino de 1º Grau. Programa de Adequação Idade-Série. 1996b

PARANÁ. **Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado**. Referente as ações de 1995. Curitiba, 1996c.

PARANÁ. Governo de Estado. **PQE: Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná**. Qualidade na Escola. Secretaria de Estado da Educação. 1997a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Prestando Contas 95/96**. 1997b.

PARANÁ. **Sistema Estadual de Educação**. Secretário Ramiro Wahrhaftig. Agenda Social do Paraná. [1997c].

PARANÁ. **Projeto Correção de Fluxo**. Aluno e escola recuperando o tempo perdido Registros da Educação 2 – Abril, 1998a.

PARANÁ. **Centro de Capacitação de Faxinal do Céu**: Universidade do Professor. Registros da Educação 6 – 1998b.

PARANÁ. **Programa de Capacitação Continuada para os Profissionais da Educação Pública do Paraná – Documento-Base**. Secretaria de Estado da Educação. Gestão 1999-2002. Curitiba, 2000.

PARANÁ. **Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado**. 2002a.

PARANÁ. **Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná - PQE**. Relatório Final. 2002b.

PARANÁ, Governo do Estado. **Casa Civil - Jaime Lerner**. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=91>> Acesso em 2 mar. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Fundo Rotativo – Informações Gerais**. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=35>> Acesso em: 18 jan. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná**. Curitiba, PR. s/d.

PITON, Ivania Marini. **Políticas Educacionais e Movimento Sindical Docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 2004.

PLANO ABC, mexe com educação. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 28 abr. de 1996.

PROPOSTA, de governo. **Movimento Paraná Novos Caminhos**. Jaime Lerner – Governador. 1994.

PR TEM O MELHOR, ensino fundamental do país. **Gazeta do Povo**. Curitiba, PR. 06 de. 1998.

RECH, Pedro Elói. A Formação do Professor: uma análise de Faxinal do Céu – PR. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (orgs.). **Educação e Estado: as mundaças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90** – Londrina : Ed. UEL, 2001. xvi, 362p.

RECH, Pedro Elói. **Faxinal do Céu – Universidade do Professor: a redução dos conceitos de educação e uma ameaça à sua forma pública e democrática**. – São Paulo: s.n., 1999.

SANTOS, Marcia do Rocio. **A resistência dos trabalhadores aos princípios da sociedade de mercado na educação pública do Paraná**. Florianópolis, SC – 2004. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas Educacionais do Governo Lerner no Paraná (1995-2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003. 220p.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: BERNARDO, Maristela Veloso Campos et al (Org.). **Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional**. São Paulo: UNESP, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** – 8. Ed. revista e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Reforma ou contra-reforma no sistema de ensino do estado do Paraná? Uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (orgs.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90** – Londrina : Ed. UEL, 2001. xvi, 362p.

SILVA, Sandra Terezinha da. PROEM: A nova política de Ensino Médio do Paraná. In: II Seminário de Pesquisa em Educação - Região Sul, 1999, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: UFPR, 1999. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Politica\\_Educacional\\_E\\_Gestao\\_Da\\_Educacao/Trabalho/07\\_12\\_13\\_PROEM\\_\\_A\\_NOVA\\_POLITICA\\_DE\\_ENSINO\\_MEDIO\\_DO\\_PARANA\\_\(1\).pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Politica_Educacional_E_Gestao_Da_Educacao/Trabalho/07_12_13_PROEM__A_NOVA_POLITICA_DE_ENSINO_MEDIO_DO_PARANA_(1).pdf)> Acesso em: 10 out. 2015.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC** – São Paulo: Xamã, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo, SP – Cortez Editora, 1996.

UIA PRIZES. **International Union of Architects**. Disponível em: <<http://www.uia.archi/en/s-informer/prix-uia/170#.VW2ILs9Vikp>> Acesso em: 2 mar. 2015.

TC CONDENA, ex-secretária da Educação de Jaime Lerner. **Gazeta do Povo**. Paraná, 19 jul. 2007. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/tc-condena-ex-secretaria-da-educacao-de-jaime-lerner-ak5coo80ibw3fsmse9ohsknda>> Acesso em: 05 jan. 2016.

TERMINA GREVE, dos professores no Paraná. **Diário do Grande ABC**. Nacional – 17 jun. 2000. Disponível em: <<http://www.dgabc.com.br/%28X%281%29S%28fmnqpu0nxvn2he15smzki0ab%29%29/Noticia/173658/termina-greve-dos-professores-no-parana>> Acesso em: 01 jun. 2015.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (1980-1994)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel, 2014.

UNIVERSIDADE DO PROFESSOR. **Seminário de Educação Avançada**. Atividade Construtiva – trabalho em grupo. Faxinal do Céu, [199-].

VIEIRA, Evaldo. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**: conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa – Programas nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional. Cascavel : EDUNIOESTE, 2001.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas (et al.). A Gestão Democrática educacional na redefinição do papel do estado. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**: conferências do Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa – Programas nas áreas de Educação e Saúde no Estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional. Cascavel : EDUNIOESTE, 2001.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Descentralização e desconcentração como estratégica para redefinição do espaço público. In: LIMA, Antonio Bosco (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

WAHRHAFTIG, Ramiro. **Perspectiva social do e-learning no sistema universitário do Brasil**. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) [palestra on line]. UOC. Vol. 1, n. 1. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/pt/wahrhaftig0704.pdf>> Acesso em 05 jan. 2015.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Reflexões sobre a proposta de Gestão Compartilhada e as orientações do Banco Mundial. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2003, Cascavel. **Anais eletrônicos...** Cascavel: UNIOESTE, 2003. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo4/105isauramonicananardini.pdf>> Acesso em: 19 jan. 2015

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão brasileira**. Campinas, SP – 2006. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n.1, 245-270, jan./jun. 2007.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; BLUM, Marcia Sabina Rosa; MICHELLON, Edimor Antonio. **Uma análise das políticas de gestão escolar no Paraná e no Brasil entre os anos de 1980 e 2006**. Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.3, n.7, p.131-139, jan./abr. 2013.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Florianópolis, SC – 2008. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina.